

PESQUISA

# FNRO ANTIRACISTA

Educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância



CIDADE DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Ricardo Nunes  
*Prefeito*

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME-SP)**

Fernando Padula  
*Secretário Municipal de Educação*

Malde Maria Vilas Bôas  
*Secretária Executiva Municipal*

Bruno Lopes Correia  
*Secretário Adjunto de Educação*

Omar Cassim Neto  
*Chefe de Gabinete*

Sueli Mondini  
*Chefe da Assessoria de Articulação das Diretorias Regionais de Educação – DREs*



**PESQUISA**

**F**  **R**  **L**  
**ANTIRACISTA**

Educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância

#### COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Simone Aparecida Machado - *Coordenadora*

#### ASSESSORIA TÉCNICA

Camila Ramos Franco de Souza, Daniela Gavião e Karina Rodrigues de Mattos

#### DIVISÃO DE CURRÍCULO - DC

Maria Cristina Rodrigues

#### EQUIPE TÉCNICA - DC

Adriana Zenezi, Aline Araujo Silva, André de Pina Moreira, Anna Luiza de Castro, Ariana Souza de Santana, Caio Marques Fernandes, Davi Silvestre Fernandes Martins, Deborah Barroso Sodré, Eduardo Murakami da Silva, Edward Dapor Rodrigues, Elaine Correia de Oliveira, Eva Aparecida dos Santos, Fernando Sales Vitorino, Karla de Oliveira Queiroz, Kelly Aparecida Brandão Avelino, Luana Marganelli Esberard, Luciene Aparecida Grisolio Cioffi, Paloma Damiana Rosa Cruz, Priscila de Oliveira Vieira, Regina Célia Fortuna Broti Gavassa, Samir Ahmad dos Santos Mustapha e Solange Cristina Corregio

#### NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS - NEER

André de Pina Moreira, Elaine Correia de Oliveira e Eva Aparecida dos Santos

#### ORGANIZAÇÃO E REVISÃO TÉCNICA (SME-SP)

André de Pina Moreira e Eva Aparecida dos Santos

#### ELABORAÇÃO DO TEXTO FINAL

Breno Ferraz Leal Ferreira, Fabio Márcio Alkmin e Eustáquio Ornelas Cota Jr.

#### LEITORES CRÍTICOS (SME-SP)

Elaine Correia de Oliveira, Juliana Manso Presto, Samir Ahmad dos Santos Mustapha e Tássio José da Silva

#### UNESCO BRASIL

Marlova Jovchelovitch Noletto

*Diretora e Representante da UNESCO no Brasil*

Maria Rebeca Otero Gomes

*Coordenadora – Setor de Educação da UNESCO no Brasil*

Maria Rehder

*Oficial de Projetos – Setor de Educação da UNESCO no Brasil*

Aline Vieira

*Oficial de Projetos – Setor de Educação da UNESCO no Brasil*

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Pesquisa Farol Antirracista : educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância. – São Paulo : SME / COPED, 2024. 88p. : il.

#### Bibliografia

1. Educação Antirracista. 2. Educação Infantil. I Título

CDD 370.19

Código da Memória Documental: SME31/2024  
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

#### REVISÃO TÉCNICA PELA UNESCO NO BRASIL

Edneia Oliveira - *Consultora da UNESCO no Brasil e*

Wagner Santana - *Consultor da UNESCO no Brasil*

#### REVISÃO DE TEXTO

.REV Revisão e Copidesque

#### PROJETO GRÁFICO, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Elen Moraes

#### EQUIPE RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

##### CENPEC

Romualdo Portela de Oliveira - *Diretor de Pesquisa e Avaliação*

Solange Feitosa - *Coordenadora de pesquisa nas etapas 1 e 2 da segunda fase*

##### PESQUISADORES

Tatiane Cosentino Rodrigues - *Pesquisadora Sênior*,  
Andreia Rosalina Silva, Ayodele Floriano Silva, Danilo Kanno, Nilma Lino Gomes e Sandra Maria Sanches

##### ARTICULAÇÃO E ACOMPANHAMENTO GERAL

Aparecido Suter da Silva Junior, Eva Aparecida dos Santos e Regiane Paulino (SME-SP)

##### ACOMPANHAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

André de Pina Moreira e Rafael Fernando da Silva Santos Fitipaldi (SME-SP)

##### CONCEPÇÃO E ACOMPANHAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO - 1º FASE

Felipe de Souza Costa, Jussara Nascimento dos Santos e Solange Alves Miranda (SME-SP)

© SME-SP 2024



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações.

Consulte material disponibilizado em [educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br)

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914BRZ1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.



## ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES

É com grande prazer que apresentamos o documento Farol Antirracista: Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Primeira Infância, construído a partir de pesquisas realizadas em diversas Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP).

Durante os anos de 2022 e 2023 foram realizadas análises de Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, visitas às Unidades Educacionais e conversas com profissionais e famílias, com expectativa de fortalecer o mapeamento das ações que vêm sendo desenvolvidas em nossas CEIs, EMEIs e CEMEIs, observando suas potencialidades e possíveis dificultadores para a implementação da educação para as relações étnico-raciais no atendimento da primeira infância.

A realização dessa pesquisa e divulgação dos seus resultados visa reafirmar o compromisso da Secretaria Municipal de Educação em fortalecer políticas que promovam equidade e valorização da diversidade humana, garantindo subsídios para a ampliação de ações bem-sucedidas e a construção de novos caminhos.

É necessário destacar a importância de olhar para a educação de bebês e crianças, considerando o impacto que as experiências que valorizam a diversidade étnico-racial possuem no desenvolvimento desses sujeitos e de suas infâncias. É na educação infantil que se iniciam processos que serão marcantes por toda vida. Temos, portanto, o compromisso em oferecer as condições e recursos para que a construção da autoestima e identidade desses sujeitos sejam processos positivos, marcados pelo respeito mútuo e a convivência com as diferenças, conforme as premissas do nosso Currículo da Cidade.

Os dados aqui apresentados devem possibilitar a construção e expansão de uma educação antirracista e não-xenofóbica para toda Rede, considerando a enorme potência das nossas Unidades Educacionais e profissionais. Nessas páginas vocês encontrarão aspectos positivos e negativos evidenciados na pesquisa realizada, que devem ser orientadores das políticas futuras da SME. Nossa intenção é reconhecer e fortalecer as boas experiências, criando condições para que essas inspirem transformações em todos espaços educacionais e em nossa sociedade.

Desejamos que a leitura e reflexão desse documento ganhe vida no cotidiano das nossas unidades, mobilizando todos educadores e educadoras para um objetivo comum: Que nossas escolas sejam “faróis” de combate ao racismo estrutural para toda cidade.

Boa Leitura!

**Fernando Padula**  
Secretário Municipal de Educação

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as educadoras e educadores que atuam na Educação Infantil e diariamente promovem uma educação antirracista. A pesquisa que resultou neste documento só foi possível devido ao trabalho e generosidade das(os) educadores das CEIs, EMEIs e CEMEIs da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, que enviaram os PPPs – Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, receberam as pesquisadoras nas Unidades, disponibilizaram tempo para dialogar e viabilizar a pesquisa com familiares. Agradecemos também aos familiares, que participaram dos grupos focais e expressaram suas percepções acerca dos avanços e necessidades para ampliação do combate ao racismo em nossas Unidades Educacionais. Sem essa contribuição essa ação não teria o mesmo impacto. Por fim, agradecemos as pesquisadoras(es), que participaram das duas etapas da pesquisa, percorrendo os diversos territórios da Cidade, e aos demais profissionais envolvidos na realização desse trabalho.

Muito obrigado!

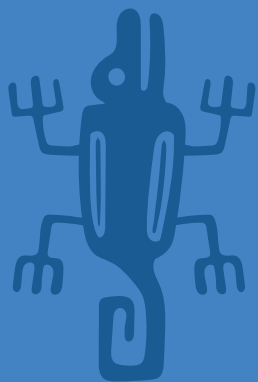
**Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais - NEER**



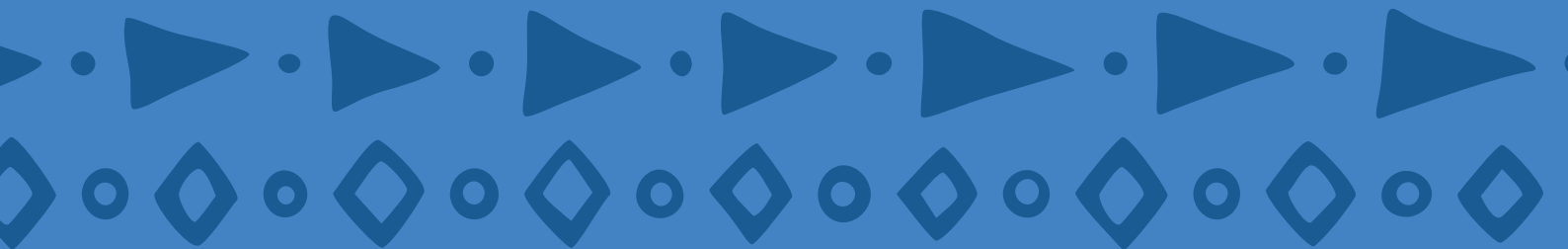
# Sumário

<b>Lista de SIGLAS</b>	<b>09</b>
<b>Apresentação</b>	<b>11</b>
- São Paulo: farol de combate ao racismo estrutural	11
- Referenciais Teóricos: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância	13
<b>Caracterização da Pesquisa</b>	<b>22</b>
- Objetivos	22
- Metodologia	22
<b>Farol Antirracista: a pesquisa na cidade de São Paulo</b>	<b>28</b>
- Mapeamento étnico-racial das comunidades escolares	28
- Relação das Unidades Educacionais com as famílias, as comunidades e os territórios	31
- Presença da legislação sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)	33
- O que desencadeou o trabalho com Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a abordagem do tema nas Unidades Educacionais (UEs)	38
- Implementação da Lei nº 10.639/2003 e práticas pedagógicas	43
- Parcerias para a implementação da Lei nº 10.639/2003	49
- Os espaços físicos e suas materialidades	50
- A formação continuada de profissionais em ERER	54
- Discriminação racial nas Unidades Educacionais	58
- Percepções de familiares e responsáveis sobre o trabalho desenvolvido nas UEs em relação à temática étnico-racial	61
<b>Conclusões e Proposições</b>	<b>76</b>
- Projetos político-pedagógicos	79
- Espaços e materialidades	79
- A relação entre a Rede Municipal de Ensino, comunidades e movimentos sociais	80
- Práticas pedagógicas	80
- A relação entre Unidades Educacionais e famílias	81
- Formação continuada	82
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>85</b>





# LISTA DE SIGLAS





## Lista de Siglas

**CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

**COPED** – Coordenadoria Pedagógica

**DC** – Divisão de Currículo

**DRE** – Diretoria Regional de Educação

**EC** – Emenda Constitucional

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**ERER** – Educação para as Relações Étnico-Raciais

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**JBD** – Jornada Básica Docente

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NEAB** – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

**NEER** – Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais

**ODS** – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**POSL** – Professor Orientador de Sala de Leitura

**RME** – Rede Municipal de Ensino

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

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

**SPSS** – *Statistical Package for the Social Sciences*

**UEs** – Unidades Educacionais

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







## Apresentação

### São Paulo: farol de combate ao racismo estrutural

Em 2021, a Prefeitura de São Paulo lançou o projeto “São Paulo: Farol de combate ao racismo estrutural”, coordenado pela Secretaria Municipal de Relações Internacionais (SMRI), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME). A proposta homenageia Luiz Gama, escritor, jornalista e primeiro advogado negro do Brasil. Um dos maiores abolicionistas da história, tendo dedicado a vida não só à luta pela libertação de negros e negras, como também pelo fim absoluto da escravidão, Gama deixou um legado que ainda hoje é um farol a ser seguido.


Nessa ocasião, a Prefeitura de São Paulo anunciou o desenvolvimento de ações educativas e de conscientização na educação do município, além da instalação, em diferentes pontos da cidade, de esculturas e espaços de memória dedicados às personalidades negras. O objetivo do projeto é, por um lado, reafirmar o compromisso da cidade em promover a igualdade racial por meio de políticas públicas pioneiras, e, por outro, fomentar o compartilhamento de experiências e boas práticas por meio do diálogo estratégico entre lideranças e autoridades no nível nacional, regional e internacional.

Em 2022, no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica Internacional “Inovações para a qualidade da educação: da gestão à sala de aula” (PRODOC 914BRZ1147), uma parceria foi firmada entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) e a UNESCO. A SME, através de três setores internos – a Coordenadoria Pedagógica (COPED), a Divisão de Currículo (DC) e o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) –, lançou o Edital N° 01/2022, visando a realização de uma pesquisa nas Unidades Educacionais (UEs) de Educação Infantil diretas do município de São Paulo. A pesquisa foi pensada com o objetivo de contribuir para a construção de uma Política Educacional unificada e propor caminhos institucionais para todas as UEs que atendem as infâncias<sup>1</sup>.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) formou uma equipe qualificada, composta por seus profissionais e consultoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para participar do edital, cuja proposta foi aprovada. O Cenpec

---

1 A presente pesquisa parte da continuidade de relatórios e registros produzidos por uma etapa inicial, na qual não foi concluída. Na segunda fase, após avaliação dos dados coletados nessa etapa anterior, foram propostos novos encaminhamentos para finalização da pesquisa e construção dessa publicação. A primeira etapa envolveu os seguintes atores: Felipe de Souza Costa – SME (Concepção inicial da pesquisa); Jussara Nascimento dos Santos e Solange Alves Miranda – SME (Acompanhamento técnico-pedagógico); Equipe de pesquisa - 1ª fase: Katia Cristina Norões - Pesquisadora Sênior; Flávio Santiago; Juliana de Paula Costa; Juliane Olivia dos Anjos; Mafuane Silva de Oliveira; Mariana Machado Rocha; Sheila Perina de Souza; Simone Barboza de Carvalho; Simone dos Santos Pereira.




dedica-se a realizar estudos e pesquisas que visam combater as desigualdades educacionais, particularmente as relacionadas à classe/renda, cor/raça, gênero/sexo e território. A investigação foi realizada por meio de um trabalho coletivo de discussão e diálogo com NEER/DC/COPEd – SME/SP.

Em janeiro de 2023, deu-se início ao planejamento da pesquisa Farol Antirracista, orientada para a elaboração de um diagnóstico que permitisse uma compreensão mais aprofundada da implementação da Lei nº 10.639/2003, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei nº 10.639/2003, que simboliza um marco histórico nas lutas antirracistas no Brasil, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira em todas as etapas da Educação Básica.

Embora o presente documento enfatize as ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) relacionadas à população afro-brasileira, cabe lembrar que as ações promovidas pela SME também abarcam os povos indígenas e migrantes. Essas ações não se limitam às populações citadas, mas compreendem todos os grupos que compõem a comunidade escolar. Como se sabe, a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas brasileiras. Ela ampliou a Lei nº 10.639/2003, que tornava obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino. Já a política para migrantes na cidade de São Paulo é regida pelas Leis nºs 16.478/2016 (municipal) e 13.445/2017 (federal). Essas leis, entre outros aspectos, garantem o direito de migrantes à educação na rede pública municipal e o acesso igualitário e livre da população migrante a serviços, programas e benefícios sociais, entre eles a educação.

Estas legislações foram tangenciadas no presente estudo. No entanto, futuras pesquisas sobre a implementação da ERER relacionadas a esses grupos – assim como às questões de gênero – podem contribuir para o fortalecimento de uma educação que busca promover a equidade e o respeito a todas as identidades presentes nas UEs da cidade. Analisar esse processo a partir da Educação Infantil em São Paulo é de grande importância, pois os resultados desta pesquisa podem contribuir com os esforços de implementação da ERER em toda a Rede Municipal de Ensino da cidade.

O desenvolvimento da pesquisa se coaduna com os objetivos da Década Internacional de Afrodescendentes (de 2015 a 2024), definida pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 68/237. Este documento cita a necessidade de reforçar as cooperações nacional, regional e internacional relativas ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais,



culturais, civis e políticos de pessoas afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade. Tal como foi proclamado pela Assembleia Geral, o tema para a Década Internacional de Afrodescendentes é “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”.

Soma-se a essas orientações legais, documentos pedagógicos que integram o Currículo da Cidade de São Paulo, com foco nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2013); Currículo da cidade: Educação Infantil (2019); Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas (2019); Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas (2021)<sup>2</sup> e Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (2022).

O Currículo da Cidade incorpora princípios éticos, políticos e estéticos, além dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos na Agenda 2030. Esses saberes e objetivos estão alinhados ao Plano de Metas da Cidade de São Paulo (2021-2024) e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Os ODS representam um plano de ação global para, até 2030, eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade para todos ao longo da vida, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas. Também incluem metas relacionadas à proteção da criança e do adolescente, à educação infantil e à redução das desigualdades.


### **Referenciais Teóricos: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância**

A primeira infância, período compreendido entre o nascimento e os seis anos completos (Lei nº 13.257/2016) é um ciclo importante para a construção da aprendizagem, o desenvolvimento da autoestima, o contato com o mundo e o desenvolvimento emocional e social das crianças. Nela, construímos nossas primeiras experiências de interação com o mundo, e os impactos positivos e negativos desses processos que marcam toda a nossa vida.

Por isso, a Educação Infantil, etapa da Educação Básica responsável por educar e cuidar de bebês e crianças, busca ser mais inclusiva, rompendo com padrões e estereótipos vigentes sobre gênero, raça e etnia. Oferecida nas creches e pré-escolas, ela assume um lugar central em nossa sociedade. Além de integrar a Educação Básica, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças pequenas e muito pequenas.

---

<sup>2</sup> O documento está em consonância com a Lei Municipal nº 16.478/2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante, que assevera a garantia de direitos do município de São Paulo.



Esse desenvolvimento integral implica oferecer condições educacionais dignas, desde a infraestrutura até os aspectos pedagógicos, psicológicos e emocionais, proporcionando-lhes ricas oportunidades de aprendizagem, entre as quais encontram-se o convívio, o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças em relação ao outro e a si mesmas.


De acordo com o documento “Currículo da Cidade: Educação Infantil” (São Paulo, 2019, p. 31):

*[...] o acolhimento dos bebês e das crianças, essencial na construção de sua identidade, é um compromisso. Cabe aos profissionais ter atenção aos espaços organizados para as vivências oferecidas, os tempos para as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que os bebês e as crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. É preciso sustentar a possibilidade de que cada bebê e criança que esteja nas Unidades Educacionais (UEs) seja convidado a reinventar e transformar o mundo.*

A diversidade é uma das características marcantes da sociedade multicultural, multiétnica e multirracial brasileira. E quando, nessa sociedade, ampliamos e universalizamos a Educação Básica, mais crianças de diversos pertencimentos étnico-raciais têm ampliado o seu direito à educação e à escola. Nesse processo, observa-se que, nos últimos 20 anos, a educação brasileira tornou-se cada vez mais voltada à diversidade e inclusão. No município de São Paulo, por exemplo, implementa-se o Currículo da Cidade e seus eixos orientadores, a saber, Educação Inclusiva, Educação Integral e Equidade:

*“Os compromissos assumidos com a equidade, com a inclusão e com a integralidade dos sujeitos exigem que a SME indique políticas curriculares específicas para as populações que têm tido os seus direitos historicamente não atendidos. Estar atento e comprometido com esses sujeitos e os grupos sociais é atitude fundamental, que deve ser complementada com a elaboração e implementação de práticas pedagógicas nas UEs, visando romper com as discriminações, os racismos, os preconceitos e propiciar para todos variados modos de convivência.” (Currículo da Cidade: Educação Infantil, p. 43)*

Sendo assim, crianças negras, indígenas, quilombolas, do campo, com deficiência, refugiadas, migrantes e deslocadas: todas elas têm direito à educação, um meio considerado indispensável para a realização plena dos outros direitos humanos. Muitas crianças das periferias passaram a vivenciar, pela primeira vez, a oportunidade da Educação Infantil. A primeira infância passou assim a ser marcada



pelo convívio com a diferença, fora do ambiente familiar. E é nessa fase que elas começam a conviver não somente com as experiências de educação e cuidado institucionais, mas também a se deparar com preconceitos e discriminações.


Muitas crianças pequenas percebem a si mesmas a partir das identificações e das diferenças, de forma que o racismo, machismo e intolerância também fazem parte do universo infantil, pois são práticas apreendidas e aprendidas em sociedade desde o nascimento. Contudo, no ambiente educacional institucionalizado, tal como as creches e pré-escolas, muitas vezes o racismo passa despercebido, justamente pela existência de uma concepção de infância e de criança que as entende como um vir a ser e não como um ciclo da vida com sentido e significado próprios.

Embora o espaço da Educação Infantil ofereça oportunidades por meio de experiências lúdicas, literárias, sensoriais e pedagógicas essenciais para o desenvolvimento humano das crianças, também pode deixá-las marcadas por vivências negativas, como preconceitos, racismo e bullying. Além disso, pode ocorrer a invisibilidade de referências históricas, étnicas, raciais e culturais, tanto no ambiente físico da sala de aula quanto na escola como um todo. A omissão do tratamento da diversidade étnico-racial no PPP, nos brinquedos, brincadeiras e materiais didáticos e literários contribui para esse cenário. Soma-se a ausência de contato familiar e o distanciamento de referências importantes, como movimentos sociais e grupos culturais da comunidade onde a escola se insere, que poderiam auxiliar no aprendizado sobre as diferenças e na garantia dos direitos das crianças.

Essas questões têm sido discutidas cada vez mais pelas pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação Infantil que se dedicam aos estudos sobre a diversidade étnico-racial, as crianças e a primeira infância. Como esses estudos teóricos contribuem para a reflexão sobre a prática educativa nessa etapa da Educação Básica, eles deveriam fazer parte dos processos de formação inicial e continuada dos(as) educadores(as).

A maioria das pesquisas já realizadas sobre esta temática constrói suas análises a partir da observação da prática pedagógica e da vivência das crianças negras e brancas nas instituições educativas que ofertam a Educação Infantil. Portanto, conhecer alguns desses estudos e suas principais contribuições é importante para aprimorar o trabalho desenvolvido nas UEs.

Segundo **Nilma Lino Gomes** e **Marlene de Araújo**, diversas pesquisas destacam como as crianças na primeira infância interpretam a raça e manifestam-se em relação a esse tema. As pesquisadoras têm observado a relação das crianças negras e brancas na sala de referência, na hora do recreio e do lanche,



no parquinho, nos espaços lúdicos. Conversam com elas, escutam o que têm a dizer, acompanham diálogos das crianças entre si e com as(os) educadoras(es). As autoras apresentam diferentes pesquisadoras e suas investigações com/sobre as crianças e suas infâncias que nos ajudam a compreender melhor a relação entre raça e infância e que serão citadas a seguir (Gomes e Araújo, 2023).


Baseando-se nos estudos de **Philippe Ariès** (Ariès, 2006), **Fúlvia Rosemberg** discute a construção social da infância. A pesquisadora aponta que Ariès lançou as bases para a mudança paradigmática que ocorreu nas décadas de 1980 e 1990 em relação aos estudos sociais sobre a infância (na tradição anglo-saxônica) ou sociologia da infância (na tradição francófona). Ela considera essa transformação importante por alguns motivos. Em primeiro lugar, porque alçou a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais. Além disso, tratou a infância como uma construção social, rompendo com o modelo “desenvolvimentista” da psicologia (por exemplo, o piagetiano).

Rosemberg também atentou para o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na antropologia, psicologia e sociologia. A criança passou a ser concebida como ator social, rompendo-se com uma visão adultocêntrica da sociedade e de suas instituições, inclusive as acadêmicas. Nessa visão, a criança é vista apenas como um vir a ser do adulto e, para tanto, deve ser aculturada ao mundo social via um processo de socialização entendido como condicionamento das normas sociais, imposto de “cima” (universo adulto) para “baixo” (universo infantil) (Rosemberg, 2012).

**Eliane Cavalleiro** aborda a questão do preconceito e da discriminação racial na Educação Infantil a partir do acompanhamento de crianças e suas famílias, como também das professoras no cotidiano da prática pedagógica. Ela identificou que os(as) educadores(as) têm dificuldades na percepção das questões que podem aparecer na relação entre crianças de diferentes origens étnico-raciais; e que as crianças associam a cor da pele às qualidades pessoais de forma preconceituosa. Na sua análise, ela constatou a presença do silêncio dos(as) educadores(as) em relação às diversidades étnico-raciais e diferenças, o que reforça os preconceitos e as discriminações (Cavalleiro, 2003).

**Fabiana de Oliveira**, em um estudo sobre creches em São Carlos-SP, – especificamente, na sala do berçário – verificou as formas como os bebês negros eram tratados. A autora percebeu as maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a presença da questão racial no trato das crianças pequenas (Oliveira, 2004). **Cristina Teodoro Trinidad** realizou pesquisa em uma escola de Educação Infantil com 33 crianças entre 4 e 5 anos na zona oeste de São Paulo. No seu trabalho, a investigadora buscou compreender como as crianças entendem





e interpretam a identificação étnico-racial, os critérios e a forma que empregam para explicitá-la (Trinidad, 2011).

**Ademilson Soares, Lisa Minelli Feital e Regina Lúcia Couto de Melo** analisam o valor da observação de uma professora e pesquisadora negra voltada às manifestações de meninas negras, no momento das brincadeiras no parquinho, ressaltando a importância da escuta da fala das crianças no contexto das práticas antirracistas desde a Educação Infantil. Apurando algumas dessas falas e as mediações de professoras(es), no sentido de acolher o protesto das crianças, contribuem para retirar a infância negra da invisibilidade. Concluem sinalizando que a educação para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil é uma luta diária contra o racismo na sociedade brasileira (Soares, Feital e Melo, 2023, p. 147- 168).

Cada vez mais, a política, os projetos e as práticas educacionais são chamadas a reconhecer e zelar pelo direito à diversidade. Essas questões estão cada vez mais presentes nas Orientações Pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica, em especial para a Educação Infantil. É o que expressa o documento “História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil”, que faz parte das ações realizadas no escopo do Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas, desenvolvido por meio da parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e que contou com a participação da Universidade Federal de São Carlos (2014):

*O papel da professora e do professor da educação infantil nesse processo é importantíssimo. A esses profissionais cabe a realização de práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e introduzi-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade. Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas.*

*Essas mesmas crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência*

*deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da educação infantil devem se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias (Brasil, 2014, p. 15).*


**Maria Goreth Herédia Luz, Yone Maria Gonzaga e Ridalvo Felix de Araújo** apresentam uma prática educativa ocorrida na Comunidade Quilombola dos Arturos, situada no município de Contagem-MG. A atividade apresenta crianças negras protagonistas do seu próprio discurso, articulando outras narrativas sobre as múltiplas experiências negras, ao lado de seus(as) mais velhos(as), dialogando com visitantes da mesma geração (Luz, Gonzaga e Araújo, 2023, p. 93-117).

**Anete Abramowicz, Fabiana Oliveira e Tatiane Cosetino Rodrigues** discutem que, desde as pesquisas realizadas na década de 1990 até as mais recentes com o foco na relação entre raça e Educação Infantil, há crianças pequenas que já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já arraigadas em nosso imaginário social sobre o branco e o negro. Elas aprendem, em sociedade e nas instituições, interpretações positivas e negativas atribuídas a um e outro grupo racial.

As autoras também ponderam que isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores dos profissionais que educam e cuidam dessas crianças. Também a mídia atua de forma contundente na veiculação de imagens, ideias e ideais estéticos que fortalecem o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros (Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, 2010).

Concordando com as autoras supracitadas, é possível refletir que as crianças pequenas e negras participam de diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. Se esse fato não for considerado, a forma como a primeira infância é vivida nas instituições que ofertam a Educação Infantil acabará contribuindo para naturalizar a baixa autoestima dessas crianças como algo inerente à sua personalidade, negando os fatores familiares, sociais, culturais e pedagógicos que interferem nesse processo

Na Educação Infantil, as crianças negras têm o direito de encontrar modelos e referências estéticas que afirmem as suas características físicas (cor da pele, cabelo etc.) e devem lhes ser dadas oportunidades de participar de discussões atualizadas sobre a África, por meio de brincadeiras, literatura e jogos. Suas vozes precisam ser ouvidas, a comunidade a que pertencem deve ser valorizada, nos cartazes e nas imagens afixadas em sala de aula e nos espaços da escola, elas precisam ver a imagem do grupo étnico-racial a que pertencem presente e de



forma afirmativa. São resultados de várias pesquisas já realizadas sobre o tema e de experiências de familiares e educadoras(es) que compreendem a urgência de igualdade e equidade no trato com a diversidade étnico-racial nas instituições educativas e nas escolas do nosso país.

Diante do exposto, podemos compreender que as redes de ensino que ofertam a Educação Infantil precisam conhecer mais a situação das crianças (e também das educadoras) negras com as quais trabalham. Trata-se de um dos aspectos da educação para e na diversidade. Para que isso aconteça, é importante que se promovam pesquisas, estudos e mapeamentos que revelem a situação das crianças negras nas instituições educativas e nas escolas, assim como o trato da questão étnico-racial nesses espaços. Esse movimento deverá envolver todos os segmentos profissionais, gestoras, equipe técnica, educadoras(es), auxiliares, profissionais dos serviços gerais e que cuidam da alimentação, de todos os segmentos étnico-raciais, com o objetivo de lançar luz sobre a questão étnico-racial e o trato pedagógico e o de cuidado dedicado às crianças negras e suas famílias.

Certamente, uma atitude de observação e escuta pedagógicas deverá permear essas investigações para conhecimento do estado geral da questão, de modo a coletar sugestões, perceber lacunas e limites, conhecer práticas significativas e socializá-las, organizar processos de formação em serviço, rever o lugar da questão étnico-racial nos PPPs, construir parcerias na comunidade, com universidades, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), organizações do movimento negro e grupos culturais, e melhorar a distribuição orçamentária, a fim de tornar viáveis as mudanças que forem necessárias.

Cabe destacar, ainda, que se atualmente a educação da infância e a temática étnico-racial ocupam um lugar na política e legislação educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual e municipal, inclusive, com diretrizes curriculares específicas, com documentos orientadores, mapeamento de práticas, avaliação, pesquisa, formação continuada, entre outros, essa inflexão não se deve a um processo construído de dentro dos sistemas de ensino para a sociedade. A literatura sobre os movimentos sociais e educação, em especial, os movimentos de luta pró-creche e o movimento negro atestam que tanto o direito da infância à educação, quanto a inserção pedagógica da temática racial e do combate ao racismo no contexto educacional são resultados de reivindicações e pressões sociais.

O controle social exercido por esses movimentos sociais resultou, entre outros avanços, na formulação de políticas públicas, no aprofundamento teórico no campo do conhecimento, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, no



aumento da produção literária, na criação de materiais didático-pedagógicos específicos, na inserção da temática racial nos PPPs, na maior participação das famílias e na formação de equipes de gestão nas redes de ensino dedicadas à implementação da Lei nº 10.639/03.

Tais mudanças corroboram a tese de Nilma Lino Gomes sobre o compromisso educativo dos movimentos sociais para a mudança social. Estes também podem ser compreendidos como educadores, na medida em que educam a sociedade, o Estado, as Universidades e a educação básica sobre questões relacionadas à infância, à superação do racismo, e à promoção da diversidade, igualdade e equidade (Gomes, 2017).

A articulação entre os movimentos sociais e o reconhecimento, por parte do poder público, da importância das discussões sobre infância, diversidade étnico-racial e combate ao racismo é assim uma medida crucial para a construção da escola pública e democrática que almejamos. Esse entendimento resultou em propostas e investigações inovadoras, realizadas não apenas pelas Universidades, mas também pelas Secretarias de Educação. Um exemplo desse esforço colaborativo é a pesquisa “Farol Antirracista” aqui apresentada, iniciativa que faz parte do desafio assumido pela SME de ampliar o trabalho sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



# CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA



## Caracterização da Pesquisa

### Objetivos

A pesquisa Farol Antirracista teve como objetivo acompanhar o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, assim como seus impactos nas Unidades Educacionais (UEs) de Educação Infantil do município de São Paulo. Ela procura identificar e caracterizar processos e cenários que resultam em práticas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A pesquisa também buscou delinear pontos de aprimoramento das políticas vinculadas à ERER, que visam a inclusão de temáticas relativas aos povos indígenas e migrantes. Dessa forma, a presente publicação pretende contribuir com a definição de diretrizes, propostas e orientações para o desenvolvimento desse campo na cidade de São Paulo. O documento se destina a todas(os) as(os) profissionais da Rede Municipal de Ensino, especialmente aqueles envolvidos na Educação Infantil.

### Metodologia

Ao longo dos anos de 2022 e 2023, quatro etapas de trabalho foram desenvolvidas. A primeira etapa se deu por meio da leitura, análise e categorização de 613 PPPs (sendo 611 de 2021 e 2 de 2022), disponibilizados pela SME. Esta amostra representou 65% de todas as UEs de Educação Infantil da Rede Direta – CEI, EMEI e CEMEI – abrangendo todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) do município de São Paulo. A importância dessa etapa se justifica pelo fato de o PPP ser o documento que explicita a intencionalidade pedagógica das UEs. Portanto, pressupõe-se que tal documento incluía temas relacionados à ERER, já que a legislação torna essa temática obrigatória.

**SAIBA MAIS:** um Projeto Político-Pedagógico (PPP) comprometido com uma educação antirracista e não discriminatória foge da ideia de ser um instrumento burocrático, pronto e acabado. Longe disso, está sempre em movimento, envolvendo questionamentos, mudanças e novas propostas que nascem conforme a realidade da escola e da sociedade. Ao retratar a “cara” da escola, passa a ser uma construção assumida coletivamente, mobilizando opiniões e conhecimentos de todos os profissionais da educação ao lado de estudantes e familiares. Vai muito além do que diz o papel e não se reduz ao trabalho de uma semana ou um mês, mas é processo permanente, no qual todos aprendem a reeducação para as relações étnico-raciais no dia a dia. Consultar: **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola** (Caldeira e Souza, 2013, p. 51).

A equipe de pesquisa analisou os 613 PPPs, abrangendo temas como Comunidade Escolar, Legislação sobre EREER e sua implementação de fato nas UEs. Essa metodologia resultou na criação de um “Indicador de Farol”, que classifica as escolas em três níveis – Alto, Médio e Baixo – baseando-se na presença do quão a temática étnico-racial estava incorporada nos PPPs.

Concluída a categorização, a equipe conduziu estudos estatísticos para selecionar as unidades escolares para a segunda fase da pesquisa, referente aos trabalhos de campo. As respostas dos PPPs foram codificadas em variáveis categóricas (Sim, Não, Indefinido), convertendo-as em 1 (Sim) e 0 (Não), mantendo o status de Indefinido onde aplicável. Os campos descritivos, como citações de outras legislações e temas prioritários de EREER, foram inicialmente contabilizados apenas se estivessem vazios ou preenchidos, reservando-se uma análise mais aprofundada para uma fase posterior.

Esse método possibilitou a criação de uma ampla classificação das UEs baseada em como a temática étnico-racial estava incorporada nos PPPs. Utilizando a analogia do Farol, as escolas mais engajadas em promover a EREER foram categorizadas com níveis mais altos de “luz”, resultando nas seguintes classificações: Farol Alto (FA1), Farol Médio 1 (FM1), Farol Médio 2 (FM2), Farol Médio 3 (FM3), Farol Médio 4 (FM4) e Farol Baixo (FB1), conforme detalhado na Tabela 1.

**Tabela 1** - Distribuição, em números absolutos, das UEs, segundo indicador de Farol

FA1F	M1	FM2F	M3	FM4	FB1	TOTAL
91	94	94	94	94	1466	13

Fonte: Pesquisa Farol Antirracista.

Desse montante, 78 UEs foram selecionadas para o trabalho de campo (12% do total dos PPPs inicialmente analisados). De cada DRE, foram selecionadas três escolas classificadas como FA1, que totalizaram 39 UEs. Além disso, uma escola classificada como FM1 foi escolhida de cada DRE, resultando em 13 UEs. Para a categoria FB1, duas escolas de cada DRE foram escolhidas para a visita, somando 26 UEs. Esta seleção proporcionou uma amostra de diferentes contextos educacionais, abrangendo unidades com classificações variadas conforme o Indicador de Farol.

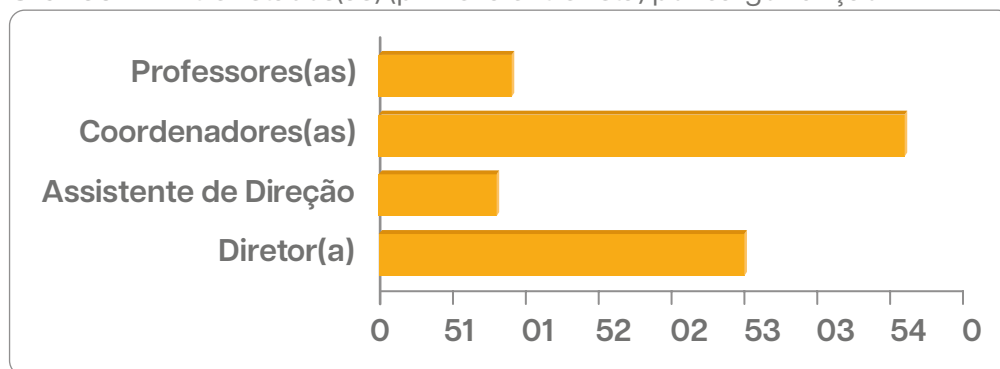
A segunda etapa diz respeito aos trabalhos de campo. O objetivo foi compreender como a EREER estava sendo implementada de fato nas unidades. A visita incluiu a observação dos espaços físicos e materialidades, além de entrevistas com a equipe gestora das UEs. Também visou observar o trabalho pedagógico relacionado ao tema, os processos formativos dos profissionais envolvidos, as

resistências e facilidades encontradas na prática, bem como a participação das famílias nesse processo. Isso possibilitou o acesso a informações importantes para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade e à promoção de uma educação antirracista e inclusiva.

Nessa etapa quatro, as pesquisadoras<sup>3</sup> visitaram 78 UEs de Educação Infantil, no período de 11 de abril de 2023 a 5 de maio de 2023. Para tanto, foram escolhidos onze espaços físicos em cada uma dessas UEs, como o pátio, a fachada da escola, os corredores e os murais, visando verificar a presença de representações relacionadas à diversidade étnico-racial. Nas entrevistas realizadas, as questões abordaram temas como: implementação da Lei nº 10.639/2003, trabalho pedagógico, processos formativos, resistências e facilidades no trabalho com o tema, participação das famílias, identificação de situações de preconceito e discriminação, caracterização do trabalho desenvolvido, além do levantamento de ações prioritárias para a promoção de uma agenda em prol da EREER nas escolas.

Cada UE visitada foi objeto de ao menos uma entrevista. Priorizou-se cargos de gestão para as entrevistas, conforme os objetivos da pesquisa. Assim, foram entrevistados nove professores, 36 profissionais da coordenação pedagógica e 33 diretores(as) ou assistentes de direção (Gráfico 1).

**Gráfico 1** - Entrevistados(as) (primeira entrevista) por cargo/função



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 78 Unidades Educacionais.

A partir das interações realizadas nas entrevistas e da observação dos espaços físicos – principalmente por meio das entrevistas, já que muitas UEs estavam em processo de troca de painéis, finalizando reformas e reestruturando os ambientes – buscamos verificar se o indicador atribuído na primeira fase da pesquisa seria confirmado na segunda fase do estudo. Os resultados, ilustrados no Gráfico 2, mostram que em 59% das UEs o indicador inicial do farol foi confirmado e mantido, enquanto em 41% das UEs o indicador se mostrou inadequado.

3 Andreia Rosalina Silva, Ayodele Floriano Silva, Sandra Maria Sanches e Tatiane Consentino Rodrigues.



**Gráfico 2** - Confirmação de Farol atribuído na primeira fase da pesquisa



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).


Base: 78 Unidades Educacionais.

É importante destacar que os maiores percentuais de confirmação da classificação inicial dos PPPs foram atribuídos aos Faróis Médio e Baixo. Durante as visitas, identificou-se alguns fatores que explicam essa diferença. Um deles é a própria falta de padronização dos PPPs. Além disso, foi observado que algumas UEs classificadas como Farol Baixo estão passando por um processo crescente de implementação do tema, impulsionado pelas últimas formações e indicações da SME, especialmente com as orientações pedagógicas de trabalhos formativos e de acompanhamento por parte das DREs.


A terceira etapa da pesquisa focou na participação das famílias, um aspecto ainda pouco explorado em estudos nacionais<sup>4</sup> e sistemáticos sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. Considerando a centralidade da família nas políticas públicas de saúde, assistência social e educação (Dibre, 2007), esta fase buscou complementar as etapas anteriores, agregando informações sobre cenários e posturas inerentes à família que contribuem à aplicação da ERER. Esta etapa focou particularmente na educação sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana.


Especificamente, esta fase procurou captar as percepções de familiares e responsáveis sobre as iniciativas das UEs relacionadas à temática étnico-racial, avaliando sua participação e coletando sugestões para aprimorar essas ações na Educação Infantil em São Paulo. A pesquisa ocorreu em seis UEs consideradas “Farol Alto”, entre 16 e 20 de junho de 2023, utilizando grupos focais que reuniram um total de 31 participantes de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Essas UEs foram selecionadas em diferentes DRES, a fim de se garantir a representatividade regional. O convite às famílias foi realizado pelo grupo gestor das Unidades a partir da orientação e visita de servidores(as) da SME às Unidades.


### **Os grupos focais foram realizados de acordo com a seguinte dinâmica:**

 Apresentação dos(as) participantes e explicação sobre a dinâmica do grupo com ênfase na garantia do anonimato, como um espaço seguro de trocas, expressão de opiniões e percepções sem preocupação com “certo ou errado”;

<sup>4</sup> São exemplos de pesquisas nacionais as de Benedito, Carneiro e Portella (2023) e Gomes (2012).



 Preenchimento do questionário com caracterização do perfil e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>5</sup> (TCLE);

 A fase de “aquecimento” do roteiro que orientou a realização dos grupos focais incluiu 22 questões, iniciadas com duas situações que abordam diversidade e educação: uma notícia de jornal e dois relatos. O primeiro relato foca na interação entre uma professora e uma criança, destacando questões estéticas, como os cabelos, enquanto o segundo descreve duas crianças brincando no parque de uma escola de Educação Infantil. Ambas as situações foram utilizadas nos grupos focais, mas observou-se que o segundo relato foi mais eficaz em engajar os participantes, incentivando-os a compartilhar experiências pessoais da infância, suas relações com a escola e aspectos de suas vidas adultas.

Considerando o número de UEs, o total de participantes e seus perfis, os grupos focais permitiram levantar informações e obter insights de forma exploratória e qualitativa. Essa etapa constitui um diferencial nesta pesquisa, pois a interação direta com as famílias revelou elementos até então despercebidos, especialmente no que diz respeito à forma como elas compreendem a EREER e às principais dificuldades que enfrentam para seu acompanhamento.

É importante ressaltar que os grupos focais visam complementar e aprofundar a compreensão do fenômeno a partir da elaboração dos próprios sujeitos (Flick, 2009) e que seus resultados, portanto, não são plenamente generalizáveis para toda a Rede Municipal de Ensino. No entanto, essa interação contribuiu significativamente para uma melhor compreensão das particularidades do fenômeno estudado.

A quarta e última etapa da pesquisa foi dedicada à análise da oferta de propostas de formação continuada por parte da SME. Esta fase foi realizada a partir de uma análise documental, no mês de junho de 2023. Teve como base a plataforma “Acervo Digital da SME do município de São Paulo”. Nesse acervo estão presentes publicações e ementas de propostas formativas produzidas pela SME, Coordenadorias, Núcleos e Divisões, Diretorias Regionais, e Conselhos.

Com o objetivo de caracterizar os cursos e eventos, foram analisadas as ementas de 79 propostas formativas, considerando aspectos como carga horária, modalidade, área promotora, ano e temática. Essas informações permitiram realizar uma análise inicial das propostas formativas de EREER da SME.



Clique aqui e saiba mais sobre os instrumentos utilizados na pesquisa

<sup>5</sup> A Resolução CNS nº 466, do Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Saúde, de 2012, em II.23, define O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE como o “documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.”



**FAROL ANTIRRACISTA:**  
**A PESQUISA NA CIDADE DE**  
**SÃO PAULO**



# Farol Antirracista: a pesquisa na cidade de São Paulo

## Mapeamento étnico-racial das comunidades escolares

A análise da relação entre as Unidades Escolares (UEs) e a temática étnico-racial é essencial para entender como as políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) são implementadas e desenvolvidas nas escolas. Durante a pesquisa de campo, as entrevistas realizadas abordaram aspectos relacionados à comunidade escolar, evidenciando a importância do levantamento do perfil étnico-racial da referida comunidade para o planejamento e a execução de ações pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Acerca dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), observou-se que a maioria das UEs não realiza o levantamento do perfil étnico-racial das famílias (83,5%) e das crianças (86,5%), conforme mostram os Gráficos 3 e 4. Apenas uma pequena parcela das unidades (4,2%) realiza um mapeamento completo, abrangendo toda a comunidade escolar.

Esse dado é relevante, pois, para a implementação de ações assertivas relacionadas à ERER, é essencial considerar o perfil racial no diagnóstico sociocultural das UEs. Além disso, essas informações podem ser utilizadas pelas escolas como base para diagnósticos, acompanhamentos e avaliações das ações de ERER desenvolvidas.

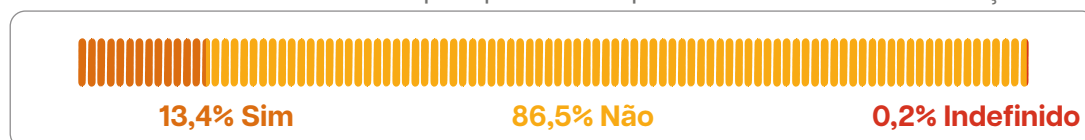
**Gráfico 3** - Percentual de UEs que apresentam perfil étnico-racial de familiares



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

**Gráfico 4** - Percentual de UEs que apresentam perfil étnico-racial das crianças



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).


Base: 613 PPPs.

A falta de informações sobre o perfil étnico-racial, de origem e socioeconômico das crianças e bebês traz consequências importantes para o trabalho pedagógico. No âmbito censitário, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) já considera o problema da subnotificação da cor/raça nas matrículas escolares. Essa carência de dados impacta diretamente o trabalho de




ERER nas UEs, visto que tais informações são fundamentais para embasar a ação política e pedagógica das escolas.

Compartilhar a importância dessas informações com as famílias permite que as UEs desempenhem também um papel formativo mais eficaz, promovendo o entendimento sobre a coleta e o uso desses dados. Mais do que simples dados censitários, essas informações devem ser compreendidas como parte da história, das subjetividades e dos pertencimentos das crianças, suas famílias e territórios onde as escolas estão inseridas.



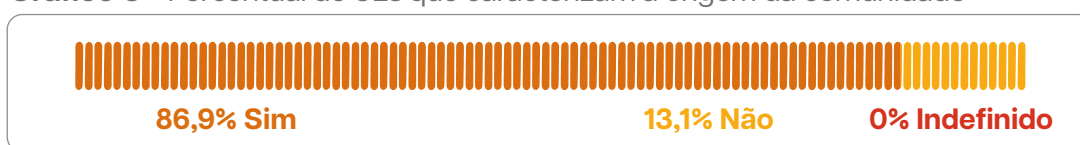
**SAIBA MAIS:** os dados coletados pelo IBGE, ao serem analisados pela informação cor/raça, indicam como a população negra e indígena ainda enfrentam dificuldades de acesso e permanência nos diversos espaços educacionais. A desigualdade observada nos indicadores educacionais evidencia como a coleta de informações sobre cor/raça permite que políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas. Como o mais importante órgão de coleta de informações educacionais, o Inep contribui para transformar a realidade do País, a partir da obtenção e tratamento desses dados estatísticos. Sendo este um campo obrigatório no Censo Escolar, é fundamental que a escola tenha esta informação em sua ficha de matrícula. A Resolução n. 1/2018 do Conselho Nacional de Educação – que institui diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de estudantes e profissionais escolares – determina que a informação cor/raça deve constar obrigatoriamente nos registros administrativos das instituições de ensino. Consultar: **Caderno de conceitos e orientações censo escolar (Brasil, 2023, p. 64).**



Embora a variável cor/raça seja reconhecida como um indicador importante de desigualdade no acesso e permanência dos(as) estudantes em todos os níveis de ensino, há limitações em seu uso devido ao elevado número de “não respostas” nas matrículas. A identificação racial ou étnica ainda é pouco discutida na comunidade escolar, o que impacta a qualidade desse registro administrativo e seus desdobramentos para o trabalho pedagógico das UEs.

Outra questão observada é que a maioria das UEs (86,9%) descreve a origem da comunidade. Há registros que vinculam a história local ao movimento de reivindicação para a abertura de creches ou à transição do atendimento da assistência social para a educação (Gráfico 5).

**Gráfico 5** - Percentual de UEs que caracterizam a origem da comunidade



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

Além disso, ainda durante a primeira fase da pesquisa identificou-se que a informação sobre cor/raça das famílias e das crianças ainda não é um dado muito evidente em todos os PPPs, havendo ainda equívocos em relação aos termos utilizados pelo IBGE no quesito cor/raça.

**SAIBA MAIS:** o IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, quando questionada, a pessoa pode se declarar como preta, parda, branca, amarela ou indígena.

Considerando a subnotificação de informações nas matrículas enviadas ao INEP e as dificuldades decorrentes dessa situação para o acompanhamento de políticas de ERER, foi realizada, durante as entrevistas, uma pergunta específica sobre processos formativos ou discussões coletivas envolvendo os responsáveis pela matrícula. O intuito foi de sensibilizá-los sobre a importância do preenchimento do quesito cor/raça pelas famílias. O resultado dessa pergunta foi que a maioria dos responsáveis pela matrícula não possuía total formação para essa ação (Gráfico 6). É importante destacar que, em um número significativo de escolas, a resposta a essa pergunta foi acompanhada de reações que reforçaram a importância dessa ação, visto que o processo de autodeclaração ainda gera dúvidas entre as famílias. Ressaltou-se também a necessidade de os processos formativos envolverem todos os profissionais, inclusive trabalhadoras(es) terceirizadas(os).

**Gráfico 6** - Percentual de formação dos(as) agentes escolares sobre o preenchimento pelas famílias do quesito cor/raça na matrícula das crianças



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

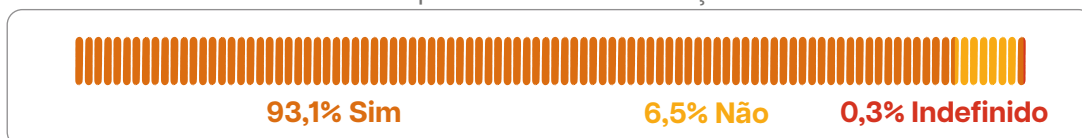
Portanto, os resultados apresentados indicam que a ausência de registro do perfil étnico-racial nas UEs compromete a eficácia das políticas de ERER. Além disso, limita a capacidade das escolas de atender às carências específicas de suas comunidades escolares no que se refere a uma educação que valoriza a diversidade.

Esse dado revela a necessidade de se avançar na sensibilização e formação de todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, garantindo o entendimento de que as informações sejam corretamente preenchidas e compreendidas como parte integrante das identidades e histórias que compõem o ambiente educacional. Assim, será possível construir caminhos realmente comprometidos com a valorização da diversidade e a superação das desigualdades históricas.

### Relação das Unidades Educacionais com as famílias, as comunidades e os territórios

O tema da relação entre as famílias e as UEs foi mencionado em 93,1% dos PPPs. Embora não chegue a 10%, é importante notar que a ausência desse aspecto pode sugerir um arranjo educacional que secundariza a presença e a atuação da família, o que contraria as normativas legais que orientam a Educação Infantil (Gráfico 7).

**Gráfico 7** - Percentual de UEs que mencionam a relação com as famílias



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 78 Unidades Educacionais.

Embora o tema da relação das UEs com as famílias esteja presente na maior parte dos PPPs, o trabalho de campo (Etapa 2 da pesquisa) apontou que as famílias estão ausentes do ponto de vista imagético. Esta ausência foi identificada na observação dos espaços, mas também na perspectiva do trabalho pedagógico, especialmente na implementação da temática étnico-racial. Em geral, as famílias são acionadas pelas UEs quando ocorrem situações de preconceito e discriminação racial entre as crianças.

Sobre a relação das UEs com movimentos sociais e seu entorno, no sentido de uma colaboração para a implementação da temática étnico-racial, identificou-se que 87,2% das UEs mencionaram que não cooperam com organizações externas para implementar o tema. Apenas 26,9% afirmaram ter um mapeamento de organizações do entorno com potencial para um trabalho conjunto sobre o tema.

A presença de movimentos sociais ou organizações não governamentais como parte da comunidade escolar foi mencionada por menos da metade da amostra, ou seja, 41,1%. (Gráfico 8). Embora seja um número expressivo, o trabalho de campo indicou que a cooperação entre as escolas e organizações externas ocorre de forma pontual e só se apresenta de forma consolidada em algumas UEs.

**Gráfico 8** - Percentual de UEs que mencionam movimentos sociais ou ONGs



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

**SAIBA MAIS:** um dos princípios para ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER é a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais, bem como da comunidade em que se insere na escola, sob a coordenação das professoras e professores. Consultar:  **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 20).**

Outro aspecto que a análise dos PPPs identificou foi que a quase totalidade dos projetos apresenta um item dedicado à descrição/conceituação da relação entre escola e família. Alguns dos documentos detalham e exemplificam de que forma essa relação se estabelece. No entanto, um número muito pequeno citou trabalhos com as famílias na temática étnico-racial.

Com o intuito de verificar e qualificar o trabalho que vem sendo realizado com as famílias sobre o tema, foi perguntado às UEs se o significado do pertencimento étnico-racial no Brasil é discutido de forma coletiva e com as famílias. Em 39,7% das escolas, as(os) profissionais entrevistadas(os) afirmaram que não; 30,8% disseram que “em parte”, e 29,5% responderam que sim.

Os dados qualitativos e os exemplos citados durante as entrevistas sobre essa questão são especialmente importantes. Eles evidenciaram que a discussão com as famílias ocorreu principalmente durante os momentos de autoavaliação, por meio dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (Dimensão 5 – “Relações étnico-raciais e de gênero”, 2016). Além disso, essas discussões também ocorreram em situações de conflito entre as crianças. Em menor número, houve envolvimento e participação das famílias com enfoque pedagógico.

“a gente tem nos Indicadores de Qualidade esse questionamento. Na verdade, poderíamos ter investido mais nessas conversas, mas ocorreu mesmo neste momento, eu lembro que teve a participação de um pai que deu sugestões para nós, conversamos sobre os brinquedos, bonecas.”



“a gente tem os Indicadores de Qualidade, então esse tema é discutido e gera bastante polêmica. Este ano tinha o verde no resultado final, na plenária, mas pensamos que enquanto tiver uma situação que precisamos mediar, o indicador não pode estar verde, não está tudo bem e obviamente que não é só uma situação, sempre tem uma aqui, outra ali. Então, a gente deixou no amarelo, compreendendo que é um processo. Estamos longe de ver situações como as que aconteceram no passado, mas ainda exige muito... o racismo estrutural.”

O desenvolvimento desse tema de forma pontual com as famílias se acentua na pergunta seguinte, que buscou apreender se a informação do pertencimento étnico-racial das famílias com outros dados de origem são objetos de trabalho pedagógico. A maior concentração de respostas (47,7%) indicou que a abordagem acontece em parte, 19,2% responderam “não” e 33,3% afirmaram que “sim”.

**SAIBA MAIS:** potencializar momentos de escuta ativa, compor o cotidiano com saberes advindos das famílias e seus(suas) filhos(as) são contribuições para a construção de caminhos pautados na diversidade racial e cultural, presentes nas UEs. Consultar: **Currículo da Cidade - Educação Antirracista. Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros** (São Paulo, 2022).

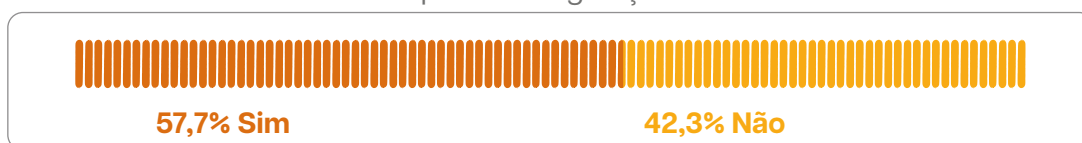


As respostas qualitativas a essa questão indicam que o trabalho pedagógico é geralmente realizado quando há presença de famílias migrantes internacionais, mas fica restrito ao período de permanência da criança na UE, quando são necessárias adaptações para a comunicação e deve ser promovido o acolhimento da criança. Contudo, há pouca participação ou quase nenhum trabalho pedagógico sobre as histórias e origens das famílias.

### **Presença da legislação sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)**

No que diz respeito à presença da Legislação sobre ERER nos PPPs, foco do segundo bloco de análise dos documentos, um pouco mais da metade das UEs (57,7%) cita, em seu PPP, alguma legislação sobre ERER. Este fato é relevante por haver um arcabouço legal em relação à obrigatoriedade do tema nas escolas desde 2003 (Gráfico 9).

**Gráfico 9** - Percentual de UEs que citam legislação referente à EREER



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

Especificamente em relação à Lei nº 10.639/2003, somente 38,8% das UEs a citam (Gráfico 10). Lembremos que esta Lei é uma referência para a organização das redes/sistemas de ensino quando se trata de EREER, visto que alterou a Lei nº 9.394/96 (LDB).

**Gráfico 10** - Percentual de UEs que citam a Lei no 10.639/2003 no PPP



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

Entre as UEs que citam legislação referente à EREER, 21,2% mencionam as Diretrizes de EREER, um percentual menor do que o das UEs que citam a Lei nº 10.639/2003.

Considerando que a Lei nº 10.639/2003 completou, em 2023, vinte anos desde sua aprovação, a baixa incidência nos PPPs sugere que este tema ainda não foi institucionalizado nas UEs e não está materializado nas propostas político-pedagógicas. O mesmo raciocínio se aplica às Diretrizes de EREER que aparecem ainda em menor percentual.

As Diretrizes de EREER definem orientações, ações políticas e pedagógicas para a formulação de projetos empenhados na valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais a que tais conteúdos devem conduzir.

**SAIBA MAIS:** as Diretrizes de EREER destinam-se aos administradores dos sistemas de ensino, às mantenedoras de estabelecimentos, aos próprios estabelecimentos de ensino, seus professores e 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 (Consultar: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (Brasil, 2004, p. 10).

Acredita-se também que um dos obstáculos ao avanço na implementação dessa política se relaciona à falta de instrumentos por parte dos(as) gestores(as) e educadores(as) acerca do conteúdo da Lei e das diretrizes curriculares sobre EREER, o que dificulta sua incorporação ao planejamento pedagógico.

É importante destacar que uma das metas do Eixo 1 do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes é o incentivo para a comunidade escolar a reformular o Projeto Político-Pedagógico das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação.

Os documentos que orientam o currículo do município de São Paulo foram identificados nos PPPs de forma mais representativa. Este resultado indica a importância de diretrizes municipais que possam dialogar e complementar as orientações nacionais sobre o tema.

O Currículo da Cidade foi mencionado por 82,5% das UEs <sup>6</sup>. Os Indicadores de Qualidade (IQ) que apoiam práticas de autoavaliação das escolas são citados por 68,7% das UEs analisadas.

<sup>6</sup> Essas menções se referem ao Currículo da Cidade de forma ampla. Cabe lembrar que visando impactar de maneira mais efetiva a Educação para as Relações Étnico-Raciais na cidade de São Paulo, a SME lançou em 2022 o “Currículo da Cidade Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros”, focado especificamente nas Diretrizes de EREER.

**SAIBA MAIS:** A Rede Municipal de Ensino de São Paulo conta com três importantes materiais de orientações que dialogam com a educação antirracista, não xenofóbica e que trazem propostas pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial em nossa sociedade. Esses documentos foram construídos a partir do diálogo e participação de inúmeras educadoras e educadores da Rede, em conjunto com o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER/SME). O objetivo desses documentos é o de fomentar o trabalho cotidiano e ressaltar a necessidade do envolvimento de toda a comunidade educacional para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Unidades Educacionais.



Clique sobre a publicação e acesse o conteúdo na íntegra!

A presença de um item específico para EREER foi identificada em 51,1% dos PPPs. Tal item também consta vinculado à diversidade de gênero, às necessidades especiais e ao bullying (Gráfico 11).

**Gráfico 11** - Presença de item específico da EREER no PPP



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.


Em relação à distribuição e transversalidade da temática étnico-racial nos PPPs, notou-se que o currículo escolar foi o item com maior incidência do tema EREER (65,7%) (Gráfico 12).

**Gráfico 12** - Presença do tema EREER seção Currículo do PPP



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).


Base: 78 Unidades Educacionais.




Este resultado é importante e pode ser compreendido como um indicativo de mudança na abordagem do tema. Estudos anteriores, como a pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, realizada em 2009 por meio de uma parceria entre o MEC e a UNESCO, indicaram que a implementação da lei estava ocorrendo de forma equivocada. Os projetos pedagógicos e as campanhas focalizavam a sensibilização para a não discriminação, enquanto poucas ações se concentravam em mudanças curriculares. A implementação da Lei, entretanto, não impactava ou aprofundava o conhecimento que as crianças possuíam sobre a relação histórica entre Brasil e África.


A incidência deste tema nos itens de currículo pode ser compreendida como um processo de mudança, dado revelador a respeito de uma ampliação da compreensão de que não se deve manter este tema em item específico sem dialogar com o currículo e sem considerar as atuais concepções de criança/ infância e as práticas pedagógicas nas UEs.

Em síntese, foram verificados percentuais baixos ou ausência de menções à legislação e às diretrizes relacionadas ao tema, considerando a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes de EREER e mesmo o Currículo Integrador da Infância Paulistana. A presença de um item no PPP dedicado especificamente à EREER foi pequena. Na maioria das vezes, a temática apareceu atrelada a outros itens, como diversidade de gênero, necessidades especiais ou bullying. Por outro lado, a pesquisa verificou que há em andamento um processo de mudança, com uma maior apropriação do conteúdo por parte dos profissionais da Educação Infantil.



**SAIBA MAIS:** as Diretrizes de EREER estabelecem a adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão de formulários preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos estudantes, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas (...). O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos. Consultar: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** (BRASIL, 2004, p. 25- 31).





## O que desencadeou o trabalho com Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a abordagem do tema nas Unidades Educacionais (UEs)

O desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial nas UEs envolve diversos fatores, que podem tanto incentivar quanto dificultar a implementação desse trabalho. Identificar as motivações que levam as escolas a abordarem esse tema é essencial para entender as dinâmicas institucionais e sociais que moldam a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a pesquisa também buscou mapear os principais elementos que desencadearam a discussão sobre a temática nas escolas e analisar as dificuldades encontradas durante o processo de implementação.

Durante os trabalhos de campo, a maioria das UEs respondeu que estão em processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 e que a intensificação dos trabalhos com o tema vem ocorrendo desde novembro de 2022, conforme orientação das DREs, por ter sido tema da VIII Jornada Pedagógica de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e em função da publicação do “Currículo da Cidade: Educação Antirracista: Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros”.

Buscou-se compreender quais fatores motivaram a discussão ou o início do trabalho sobre a temática étnico-racial nas UEs. Os resultados indicam que 61,5% das UEs identificaram elementos que impulsionaram ações de ERER, enquanto em 38,5% das unidades não foram observados estímulos para o desenvolvimento do tema.

Na análise dos PPPs detectou-se uma função indutora destes indicadores em relação ao desenvolvimento da ERER nas Unidades Educacionais. Na segunda fase da pesquisa, a centralidade dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (Dimensão 5 – “Relações Étnico-Raciais e de Gênero”) foi identificada durante as entrevistas como um dos fatores desencadeadores para o trabalho com a temática étnico-racial e como o principal mecanismo de diálogo com as famílias sobre o tema.

Esta função indutora dos Indicadores de Qualidade ressalta a importância da abordagem da temática étnico-racial em diretrizes específicas, para além de constar de forma transversal em todas as orientações e nos mecanismos de avaliação e autoavaliação das condições de funcionamento e atendimento das UEs.

### Os três indutores mais citados para o desenvolvimento da ERER nas UEs são:

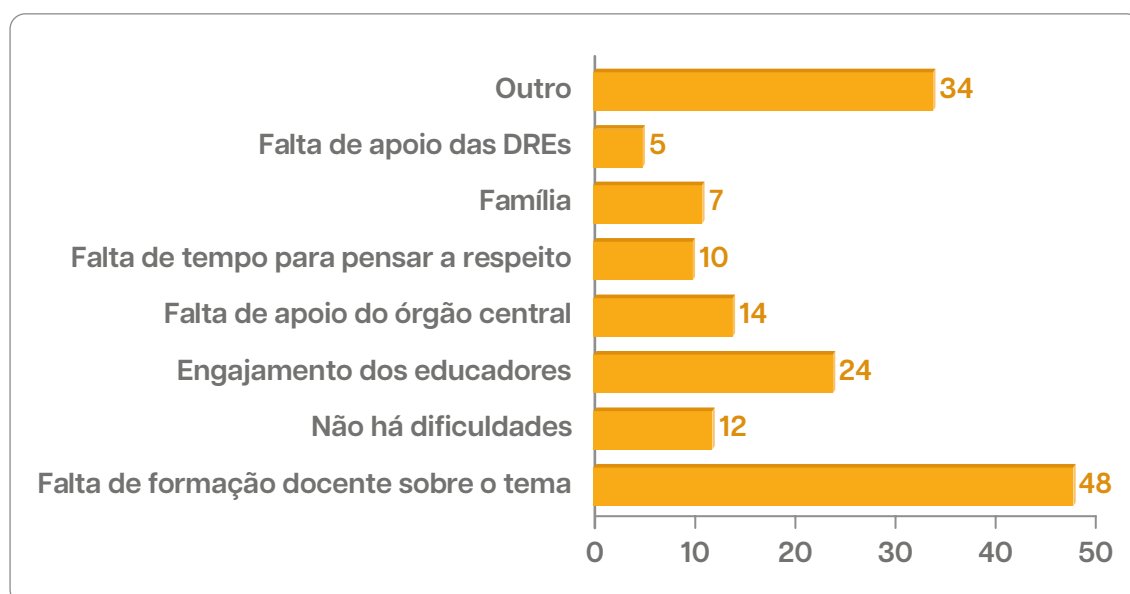
- 1) Situações de discriminação racial entre as crianças e intervenção das famílias por situações de discriminação, relacionadas à falta de reconhecimento de pertencimento étnico-racial das crianças (cabelos);
- 2) Presença de crianças de pertencimentos diversos, crianças migrantes internacionais e suas famílias, crianças nordestinas, mapeamento étnico-racial das crianças e do entorno;
- 3) Legislação e Currículo da Cidade.

### Os elementos menos citados como disparadores para o desenvolvimento da temática étnico-racial foram:

- 1) Retorno de processos de formação continuada;
- 2) Indicadores de Qualidade;
- 3) Chegada de diretoras(es) e coordenadoras(es) negras(os) e/ou que tinham esse tema como princípio;
- 4) Diversidade étnico-racial entre as(os) professoras(es);
- 5) Jornada Pedagógica e Orientação da DRE;
- 6) Escolha do tema por decisão do grupo, segundo a importância da temática;
- 7) Resistência das famílias ao tema (especialmente por motivos religiosos).

De forma complementar ao mapeamento dos aspectos/fatores que desencadearam o trabalho sobre o tema, procurou-se também identificar as dificuldades para abordar o tema nas Unidades Educacionais (Gráfico 13).

**Gráfico 13** - Dificuldades para abordar o tema UEs



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 78 Unidades Educacionais.

A carência de formação docente foi indicada como principal fator de dificuldade, seguida pela falta de engajamento dos(as) educadores(as). Além destes fatores previamente categorizados, houve também as seguintes respostas, agrupadas no item “outro”:

- 🐔 Resistência da comunidade/Religião;
- 🐔 Racismo estrutural;
- 🐔 Resistência dos(as) professores(as) ao tema;
- 🐔 Dificuldade em adequar a temática para a Educação Infantil;
- 🐔 Falta de materiais, brinquedos;
- 🐔 Falta de formação para professores de Jornada Básica Docente (JBD).

### **Exemplos de principais dificuldades para abordar o tema:**

“Falta de formação docente sobre o tema, porque às vezes a DRE oferece, mas não é obrigatório e no ano passado nós tivemos uma jornada pedagógica sobre o tema. Outro fator é o engajamento dos educadores. Eu acho que o órgão central e a DRE poderiam apoiar mais porque é difícil nós que estamos aqui dentro darmos conta da formação, porque estamos aqui e ‘santo de casa não faz milagre’, então quando vem alguém de fora, a coisa muda.”

“Falta de apoio porque na época do novembro negro, da jornada, uma pessoa da DRE chegou a ligar para mim, me oferecer ajuda, mas ela também ‘não tinha pernas’, então é uma questão de política pública de SME, com uma definição sobre quando serão desenvolvidas as atividades, que a gente tenha verba, as pessoas que vem aqui precisam ser remuneradas, como as indígenas, nós fizemos a ‘vaquinha’, mas elas vieram assim, um pouco de má vontade, do tipo, estamos cansadas disso, é desvalorizado.”

“O grupo que eu tenho é bastante consciente, o que engessa é a esta rotatividade que já citei e a falta de material.”

“Falta de formação e os horários da formação.”

“Formação para todos, gestão e docentes.”

“Falta de formação, se você perguntar para algum professor se fez curso sobre este tema, eles não têm vontade, falta engajamento, tem formação, mas eles não procuram, e se fazem formação elas não aplicam. Falta de formação e esta questão da formação tem que ser fora do horário de serviço e aí se a pessoa acumula, a pessoa não tem mais vida. Falta mais, recebemos as bonecas, muito bacana, mas nós precisamos de mais, você pensa assim, vou usar o recurso da APM, mas é uma burocracia para usar este recurso que acaba empacando algumas coisas”.



**“***Resistência das famílias e formação mais adequada, eu me formei no magistério há dez mil anos atrás e nunca tivemos este tema e na faculdade, a formação é muito precária, eles não sabem o que estão fazendo.”*

**“***A dificuldade mesmo é isso, é falta de informação/formação porque as pessoas têm medo de falar e errar, é igual esta questão do preto e negro, se a pessoa não sabe a história, ela não fala, falta formação, falta de conhecimento da história. Sem formação de professores dificilmente vai para frente, você não pode passar para o aluno se você não sabe a sua cultura, nós temos sempre 25 culturas dentro de uma sala de aula, vai pegar sempre em formação, eu acho que todos os professores têm que ter a formação, estes cursos novos que vão vir agora têm que atingir todo mundo. Não adianta ter material, num vai acontecer nada, se eu não trabalhar a forma de pensar do professor, é complicado.”*

Com relação às facilidades para a implementação do tema, foram citados, principalmente, o engajamento das(os) educadoras(es), a formação docente, o apoio das famílias e “outros”, fatores que serão detalhados em seguida. Nessa categoria, foram citados três fatores com maior frequência:

- 🐔 Presença de crianças de diferentes etnias e origens;
- 🐔 Legislações relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais;
- 🐔 Presença do tema no Currículo da Cidade.

Os fatores citados com menor frequência foram:

- 🐔 Escutar as crianças, demandas apresentadas pelas crianças;
- 🐔 Ter um grupo racialmente diverso (professores);
- 🐔 Ter gestoras(es) negras(os);
- 🐔 A participação de formadores externos;
- 🐔 As normativas e orientações da SME;
- 🐔 Os materiais (literatura).

### **Exemplos dos principais fatores facilitadores para abordar o tema**

**“***A chegada da coordenadora porque ela é uma pessoa negra, ela tem toda uma pesquisa, ela tem uma história, ela vive tudo isso, ela tem facilidade com os termos, coisa que eu não tenho, o fato dela ser uma coordenadora, que tem este papel formativo, isso foi uma grande mudança.”*

**“***Como tivemos muitas tensões na implementação deste tema, a participação de uma formadora externa foi muito importante.”*

“Formação docente e envio de materiais. Tem uma pessoa que está responsável pela curadoria dos livros que estão sendo enviados e a escolha está muito boa.”

“Eu acho que acabei respondendo já, o que ajuda são os documentos legais, a formação porque tem muitas discussões positivas no momento de formação, tem muitas professoras que trazem situações da própria vida para mostrar que eles também estão no processo, então sofreu racismo ou a família é racista, então são discussões muito positivas, sempre voltado para isso, porque eu não posso dizer que está tudo ok porque a gente bate nesta questão do resultado do indicador inicialmente ter ficado tudo verde, então a gente bate deste princípio que nos preocupa, você acha mesmo que neste CEI não existe racismo? A votação está lá tudo ok, por quê? Porque quer jogar debaixo do tapete algo que é fato não só aqui, mas no Brasil inteiro, então a gente tem discutido bastante, não o tempo todo, mas a discussão é muito rica, e tem relatos de professoras que mudaram suas práticas com ajuda de outras professoras.”

As(os) profissionais entrevistadas(os) foram convidadas(os) a indicar para a Secretaria Municipal de Educação (SME) formas com as quais as escolas poderiam contribuir para um trabalho mais permanente e inovador sobre o tema. Foi obtido um conjunto de respostas que podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- 🐔 Oferecimento de mais vagas em cursos que atendam à demanda;
- 🐔 Possibilidade de dispensa do ponto e oferta de cursos em horários alternativos aos já existentes;
- 🐔 Associação de cursos de formação continuada com o desenvolvimento de oficinas e aplicações práticas dos conteúdos;
- 🐔 Viabilização de visitas de formadores(as) às Unidades Educacionais.

Em menor número, foram apresentadas sugestões de:

- 🐔 Divulgação de experiências exitosas;
- 🐔 Trocas formativas entre as Unidades Educacionais;
- 🐔 Compra de mais materiais concretos voltados para a temática;
- 🐔 Promoção de apresentações artísticas e culturais nas Unidades Educacionais;
- 🐔 Destinação de verbas próprias para a implementação do tema;
- 🐔 Manutenção de formas de acompanhamento e fiscalização da implementação;
- 🐔 Maior presença de pessoas negras em cargos de liderança e gestão;
- 🐔 Oferta de formações sobre o tema para as famílias.

Ao serem questionadas sobre como as escolas poderiam contribuir para um trabalho mais permanente e inovador sobre o tema, reuniu-se um conjunto de respostas que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- 🐦 Oferta de formação continuada para todos os profissionais da Unidade Educacional;
- 🐦 Ampliação do trabalho com o tema, de modo a torná-lo permanente e parte do cotidiano.
- 🐦 Envolvimento e participação das famílias e comunidades em processos formativos sobre a temática e trabalho conjunto entre as UEs e o seu entorno.

O engajamento e a conscientização sobre a centralidade do tema também foram citados como contribuições das UEs. No que diz respeito ao trabalho pedagógico, enfatizou-se a necessidade de acompanhamento e discussão das práticas educacionais, divulgação dos trabalhos desenvolvidos, bem como de planejamento coletivo e discussão do trabalho com os materiais que as escolas receberam.

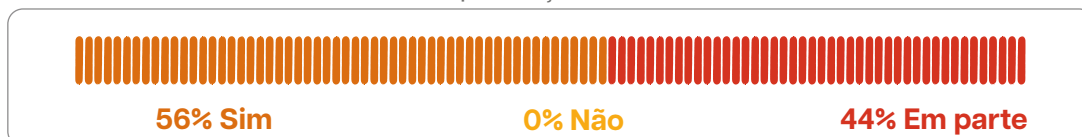
Os dados referentes aos fatores desencadeadores do trabalho com a ERE nas UEs demonstram a complexidade e a importância de se promover uma formação continuada e um envolvimento mais profundo de toda a comunidade escolar com o tema. As sugestões apontadas pelas pessoas entrevistadas, que incluem o oferecimento de cursos, a adequação de horários e a viabilização de visitas e trocas formativas, revelam a necessidade de um compromisso constante com a qualificação dos profissionais e a criação de um ambiente mais inclusivo e participativo.

### Implementação da Lei nº 10.639/2003 e práticas pedagógicas

As entrevistas com as equipes gestoras das Unidades Educacionais foram iniciadas com uma questão introdutória que retomava o tema central da pesquisa e abria o diálogo sobre o tópico. A primeira pergunta questionava sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 na unidade.

Um pouco mais da metade das profissionais entrevistadas (56%) considera que a Lei nº 10.639/2003 tem sido implementada na unidade. Em nenhuma das unidades, as(os) entrevistadas(os) afirmaram que a lei não é implementada (Gráfico 14).

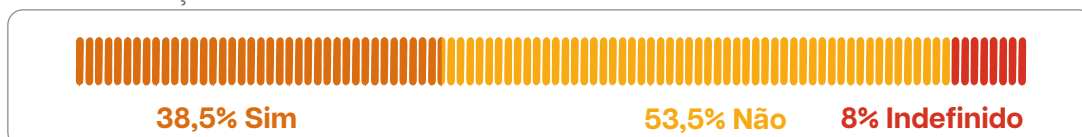
**Gráfico 14** - Percentual sobre a implantação da Lei nº 10.639/2003



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Quanto ao registro da implementação da Lei nº 10.639/2003 nos PPPs, os resultados apontam que 38,5% das UEs indicaram trabalhar com a temática EREER com as crianças, enquanto 13,4% das escolas realizaram atividades sobre o tema com a participação das famílias (Gráficos 15 e 16). O percentual na categoria indefinido diz respeito à ausência de informações ou impossibilidade de caracterizar informações.

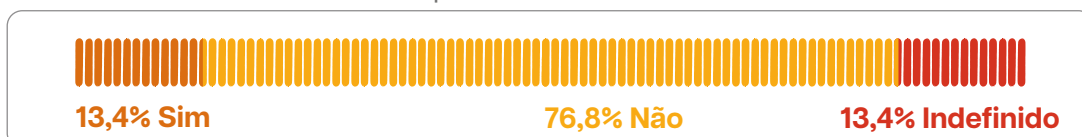
**Gráfico 15** - Percentual de UE que realizam ou planejam atividades de EREER com as crianças



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

**Gráfico 16** - Percentual de UEs que realizam atividades de EREER com as famílias



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 613 PPPs.

Cerca de um quarto das UEs explicita que há materiais para trabalhar práticas de EREER. Entre as UEs, 20,7% expressam a realização de formação de professores voltada a práticas de EREER.

Ao finalizar a leitura dos PPPs, verificou-se porcentagem reduzida de evidências da temática de EREER nas atividades. Tendo como referências a análise e a categorização dos PPPs, pode-se afirmar que 67% das UEs não têm práticas de EREER incorporadas às suas atividades pedagógicas.

Entre as atividades pedagógicas expressas nos PPPs, destacam-se literatura (38%), música (19,6%), trabalho com bonecas (16%) e jogos (14,7%). O campo “outras atividades” obteve 22,3% das respostas.

Os dados evidenciam que mais da metade dos PPPs analisados não menciona o planejamento nem a realização de atividades relacionadas à EREER com as crianças em seus PPPs, assim como são poucas as UEs que explicitam a realização de projetos de EREER com as famílias. Somente algumas escolas explicitam que possuem materiais relacionados à EREER em seus PPPs, embora isso não signifique necessariamente que a maioria não os possua, apenas que isso não está explícito no documento.

A baixa incidência da legislação de EREER nos documentos e a ausência do tema de forma transversal na prática da Educação Infantil é uma questão que precisa ser enfrentada. Itens como a concepção de infância, a relação com as famílias e a comunidade escolar, as práticas pedagógicas e as materialidades, carecem de atenção. Esses fatores sugerem que o processo de implementação ainda precisa ser ampliado e debatido. É necessário desenvolver a abrangência do tema, passando do específico para uma condição permanente de qualidade e funcionamento nas UEs.

Conforme a análise dos PPPs, a literatura é a atividade mais citada sobre a temática de EREER nas UEs. Nesse sentido, foram realizadas questões sobre o trabalho pedagógico e coletivo a respeito deste conteúdo. O objetivo foi melhor apreender e caracterizar a abordagem referida nesses documentos.

A maior parte das profissionais entrevistadas (82,1%) afirma haver projetos com foco na diversidade étnico-racial, 7,7% disseram que não é possível indicar exemplos de projetos e 10,3% responderam que esses projetos acontecem em parte. Quando perguntadas sobre quais são os projetos, obtivemos respostas que podem ser categorizadas em três principais ações, por ordem de frequência: (Quadros 1 e 2)

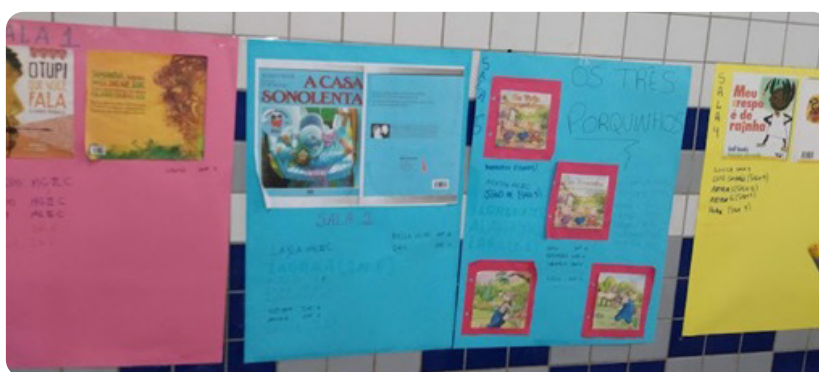
#### Quadro 1 - Projetos mais frequentes

Projetos com mais frequência
Literatura: Leituraço, Sessões Simultâneas de Leitura Literária e livros de literatura que circulam pelas famílias.
PEA (Projeto Especial de Ação), citado quando da inserção da temática como foco do PEA, orientação das DREs no final de 2022.
Cotidiano: refere-se ao trabalho transversal e permanente da temática

Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

**SAIBA MAIS:** o projeto “Leituraço!”, presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) desde 2014, tem como objetivo central propor momentos simultâneos de leituras que valorizem a história e a cultura africana e afro-brasileira. É importante salientar que novembro se torna mais um momento, dentre tantos outros ocorridos ao longo do ano letivo, que destina-se a tais leituras. Consultar: **Currículo da Cidade - Educação Antirracista. Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros** (São Paulo, 2023).

**SAIBA MAIS:** as Sessões Simultâneas de Leitura Literária com temática Africana, Afro-brasileira, Indígena e Migrante, amparadas nas Leis Federais n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, para as quais foram realizadas formações específicas, como subsídio ao trabalho do POSL, reforçam a função humanizadora da literatura e fortalecem a bibliodiversidade. Desde 2018, as obras dessa temática passaram a ser incluídas nos acervos inicial e complementar para as Salas e Espaços de Leitura, bem como para o Projeto Minha Biblioteca. Consultar: **Sala de Leitura: vivências, saberes e práticas** (São Paulo, 2020).




Fonte: Pesquisa Farol Antirracista

## Quadro 2 - Projetos menos frequentes

Projetos com menos frequência
Oficinas: bonecas abayomi, capoeira e turbante
Brinquedos e brincadeiras
Cabelos e estética
Música
Culinária
Regiões do Brasil
Cinema
Jogos
Projetos com base nas origens das famílias
Visitas de grupos indígenas às Unidades Educacionais
Grupos de estudos na Unidade Educacional

Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).



Com foco ainda na abordagem pedagógica e visando observar a perenidade e a frequência do tema, apresentamos uma questão quanto à presença da diversidade étnico-racial em outras práticas pedagógicas, além dos projetos específicos. Obtivemos um retorno que dois terços das UEs afirmam realizar práticas pedagógicas em ERER fora de projetos específicos sobre o tema; 26,9% afirmaram que ocorre em parte a abordagem de forma direta em outras práticas pedagógicas; 6,4% disseram que o tema não é abordado além dos projetos citados ou não é abordado de forma alguma. Esses dados sugerem que a implementação do tema continua vinculada à presença de um projeto sobre a temática e que ainda está em transição para uma abordagem mais transversal.

Compreendendo a histórica abordagem sobre esses conteúdos nas datas comemorativas, observou-se a perenidade com que o tema é trabalhado nas escolas, buscando aferir se é abordado de forma transversal ou restrita às datas comemorativas. A maioria das respostas (87%) indicou que a temática é trabalhada por meio de projetos.

Essa questão foi respondida de forma muito enfática pelas UEs, como uma mudança na qual obtiveram êxito, em referência à supressão do trabalho pedagógico orientado por datas comemorativas, como a Páscoa, por exemplo. Reconhecem que se trata de um tema controverso, mas que essa orientação foi “vencida” pelo grupo. Apesar da resposta enfática, algumas unidades sinalizaram que a abordagem transversal da temática étnico-racial ainda é um desafio a ser enfrentado.

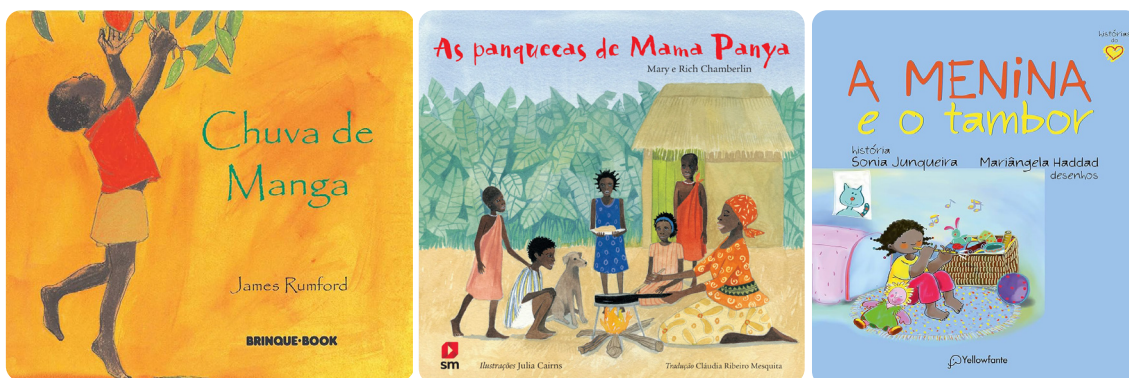
“É trabalhado de forma transversal, este das datas comemorativas a gente já superou. Acho que é mais transversal, mas tem muitos colegas que ainda fazem só em novembro.”

“De forma alguma. Também é uma questão que aparece muito forte nestas professoras que não fazem essas formações. Isso está meio que internalizado em nós porque nossa educação enquanto crianças foi por este caminho das datas comemorativas, então, a formação é essencial. Só a formação pode abrir este olhar.”

Apesar da conquista, algumas UEs destacaram que a abordagem transversal da diversidade étnico-racial é um desafio contínuo.

Na análise das atividades de cunho étnico-racial desenvolvidas, constatou-se que muitas das estratégias consideradas como projetos permaneceram exclusivamente focadas na literatura. Isso ocorre porque essas atividades frequentemente se limitam à distribuição de livros para as famílias e ao registro das contações de histórias realizadas.

Foram citados também rodas de conversa, trabalhos artísticos, construção e desenho dos personagens das histórias, fantoches, esculturas com argila, construção de móveis para as salas, brincadeiras e cantigas. Em três escolas, foram citados exemplos de desenvolvimento de projetos: com culinária, após a leitura do livro “Chuva de manga” e “As panquecas de Mama Panya”; e construção coletiva de panôs com o livro “Bruna e a galinha d’Angola”. Em outra escola, foi desenvolvido um projeto com tambores a partir da história “A menina e o tambor”.



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista

Considerando o acervo adquirido pela SME e a centralidade que a literatura tem no trabalho com o tema, sugere-se que esse pode ser ponto importante de ação para a SME e DREs.

“A prefeitura tem mandado livros bem legais sobre culturas afro, indígena e refugiados. Isso foi bem importante porque os livros são uma porta. O que fazemos é trazê-los para a JEIF e aí discutimos como podemos trabalhar o conteúdo deles. Fazemos uma troca de experiência. Por exemplo, alguém compartilha que contou a história e fez uma brincadeira, que fez um trabalho com imagens a partir de determinada história, então compartilhamos práticas, trocamos ideias e muitas delas vêm dos livros de literatura.”

Outro ponto relevante a ser destacado é que as pesquisas sobre Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais, como a de Oliveira (2004), indicam ser importante considerar as especificidades dos berçários no trabalho com o tema. A percepção de que essa questão não é trabalhada com crianças pequenas se acentua entre os(as) profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Em algumas UEs, as profissionais entrevistadas afirmaram a inexistência do trabalho de ERER com bebês.

A questão da especificidade dos berçários se repetiu entre as respostas abertas da pesquisa, principalmente, por meio de dúvidas de como realizar um trabalho sobre o tema com crianças pequenas, assim como, evidenciar as situações de discriminação nos berçários. Durante as entrevistas, foi possível identificar a



ausência de formação referente a EREER específica para atividades com bebês e crianças pequenas.

### Parcerias para a implementação da Lei nº 10.639/2003

No que diz respeito ao mapeamento de movimentos sociais e culturais que possam desenvolver trabalhos conjuntos sobre EREER com as escolas, 26,9% dos(as) entrevistadas(os) afirmaram possuir um levantamento e 73% indicaram que não possuem e/ou que realizaram em parte ou não se sentem aptos a responder à questão.



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista

Durante as entrevistas, as respostas a essa pergunta foram seguidas por observações de que se trata de um mapeamento antigo, que havia necessidade de ser renovado e que os diálogos existiram em algum momento, mas não são perenes. Com raras exceções, notaram-se parcerias consolidadas e duradouras. Quando se perguntou sobre a existência de alguma cooperação com organizações para implementar/trabalhar a questão étnico-racial, 87,2% afirmaram que não e 12,8% que sim (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Cooperar com alguma organização para a implementação do tema?



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 78 Unidades Educacionais.

Como essa questão foi respondida durante as entrevistas de forma mais direta, apenas com as opções “sim” ou “não”, o detalhamento qualitativo foi identificado apenas nas UEs que possuem um processo de cooperação consolidada com casas de cultura, escolas de samba e grupos musicais e culturais.

## Os espaços físicos e suas materialidades

Os espaços físicos na Educação Infantil são de extrema importância, pois educam por meio das imagens, objetos e formas de organização. Nesses ambientes, desenvolvem-se práticas fundamentais no processo formativo como o brincar. Em relação à ERER não é diferente. Ter espaços que apresentam e representam imagens de figuras humanas (adultos, bebês, crianças e idosos) com diversos pertencimentos étnico-raciais é importante para a construção e fundamentação das representações de todas as crianças. As imagens presentes na UE devem incluir a questão étnico-racial, apresentando uma pluralidade de pessoas negras, indígenas e migrantes em situações dignas e cotidianas, de forma positiva. Além disso, materiais como reproduções de obras de artistas e fotos das crianças e de suas famílias devem apontar para a diversidade social e cultural.

**SAIBA MAIS:** quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca. Consultar: **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil** (Silva Jr., Bento e Carvalho, 2012, p. 20).

Nos espaços mais evidentes, de maior circulação, é importante haver desenhos e produções das crianças. Para esta pesquisa, selecionamos 11 espaços nas UEs, a fim de verificar a presença de representações diversas. Durante as visitas às escolas, as pesquisadoras coletaram imagens de cada espaço e, em seguida, preencheram um formulário com os seguintes quesitos:

- 🐔 “Sim” para espaços com representações diversas;
- 🐔 “Não” para a ausência de representações diversas;
- 🐔 “Em parte” para representações sem a diversidade na sua totalidade;
- 🐔 “Não se aplica” quando não havia nenhum tipo de representação (Tabela 2).

Os espaços que mais apresentaram indicações de diversidade foram as “fachadas das escolas”, com 55,1%, os “murais de sala”, com 50,6% e os “murais na entrada e corredores”, com 51,3%. Tais indícios apontam que nesses ambientes era notável a presença de imagens e elementos que representam grupos étnico-raciais diversos.

**Tabela 2** - Porcentagem de representações iversas nos espaços

EspaçoN	Sim	ão	Em parte	Não se aplica	TOTAL
Fachada da escola	55,1%	23,1%	7,7%	14,1%	100%
Murais na entrada e corredores	51,3%	34,6%	9,0%	5,1%	100%
Murais nas salas	50,6% <sup>3</sup>	1,2%	14,3% <sup>3</sup>	,9%	100%
Salas dos professores	9,0%	61,5%	0,0%	29,5%	100%
Refeitório	33,8%	54,5%	1,3%	10,4%	100%
Pátio aberto ou quadra	22,1%	53,2%	2,6%	22,1%	100%
Berçário	23,4%	15,6%	3,9%	57,1%	100%
Salas para crianças maiores	39,0%	26,0%	9,1%	26,0%	100%
Salas ambientes	25,6%	19,2%	1,3%	53,8%	100%
Biblioteca / Sala de leitura*	39,0%	18,2%	0,0%	42,9%	100%
Banheiros	17,9%	65,4%	1,3%	15,4%	100%

\* Essa porcentagem alta na variável biblioteca/sala de leitura ocorreu, pois, muitas unidades não dispunham desse espaço que não está presente na Educação Infantil. Porém, como algumas unidades costumam constituir espaços semelhantes a bibliotecas e salas de leitura, optamos por utilizar esse termo, ainda que inadequado para a Educação Infantil.

Fonte: Pesquisa Farol Antirracista.

**SAIBA MAIS:** os murais, painéis, paredes e muros são suportes para a comunicação entre diferentes sujeitos da comunidade educativa: entre crianças do mesmo grupo, crianças de outros grupos, familiares, docentes, gestores, demais funcionários e comunidade local. O trabalho intencional com estes suportes favorece a comunicação do trabalho pedagógico que é realizado, mantém a memória do caminho percorrido, revela criações e construções, promove a interação com diferentes linguagens de expressão e contribui para a formação estética de bebês, crianças e adultos. Consultar: **Orientação Normativa de Registro na Educação Infantil** (São Paulo, 2022, p. 49).



Por outro lado, os banheiros foram os espaços que menos trouxeram diversidade nas imagens, com 65,4%, indicando pouca representação neste ambiente. Durante as visitas, foi observado que boa parte dos banheiros utilizava a imagem de crianças brancas para diferenciar os gêneros. O “Berçário” foi o espaço em que houve a maior porcentagem de “Não se aplica”, sugerindo que nestes espaços tem se explorado pouco a linguagem imagética voltada a bebês e crianças pequenas pertencentes a diferentes grupos raciais e étnicos.

Além dos espaços físicos, a pesquisa também observou a presença de materiais relacionados à ERER nos ambientes das UEs. Foram selecionados sete tipos de materiais comumente encontrados nesses locais: livros infantis, bonecas(os), instrumentos musicais, desenhos/imagens nas paredes, quadro de combinados, espelhos e fotos. Entre esses materiais, as bonecas negras foram identificadas como uma das materialidades mais expressivas, com 84% de ocorrência. Os espelhos também foram amplamente identificados nas UEs (76,9% nas salas e 75,6% em outros espaços), assim como os livros infantis (74,4%).



Embora a importância deste aspecto das materialidades na educação para as relações étnico-raciais já tenha sido apontada anteriormente na Educação Infantil<sup>7</sup>, permanecem lacunas sobre a aquisição e o investimento nestes materiais, no sentido de romper com estereótipos e promover a diversificação para além das bonecas de pano. Além disso, as materialidades precisam ser acompanhadas de processos formativos para sua utilização, ou correm o risco de serem compreendidas como “adornos”, que por si só não são capazes de gerar processos formativos transformadores e comprometidos com a diversidade.

Sobre a literatura infantil baseada em estereótipos, Suely Dulce de Castilho afirma que “do ponto de vista educativo, esse processo pode estar comprometendo tanto a formação da criança negra quanto da branca. Para a criança branca, essas obras literárias podem reforçar a ideologia da superioridade e supremacia de sua ‘raça’, por outro lado, pode subestimar, estigmatizar e em muitos casos fragmentar a autoestima da criança negra” (Castilho, 2004, p. 109).

Ao relacionar a presença dessas materialidades na primeira fase da pesquisa, na qual foram analisados os PPPs, notou-se que apenas 25% das escolas explicitaram

7 São exemplos: Santos e Ganâbens, 2021, p. 50-61; Santos, Moreira e Duque, 2022, p. 573-589; e Silva.

possuir materiais relacionados à ERE<sup>8</sup> (Gráfico 18). Entretanto, durante a visita de campo, foi constatado que a maioria delas possuía algum material, embora não estivesse evidenciado ou descrito nos documentos.

**Gráfico 18** - Percentual de UEs com materiais para Educação Étnico-Racial declarado no Censo Escolar 2022



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

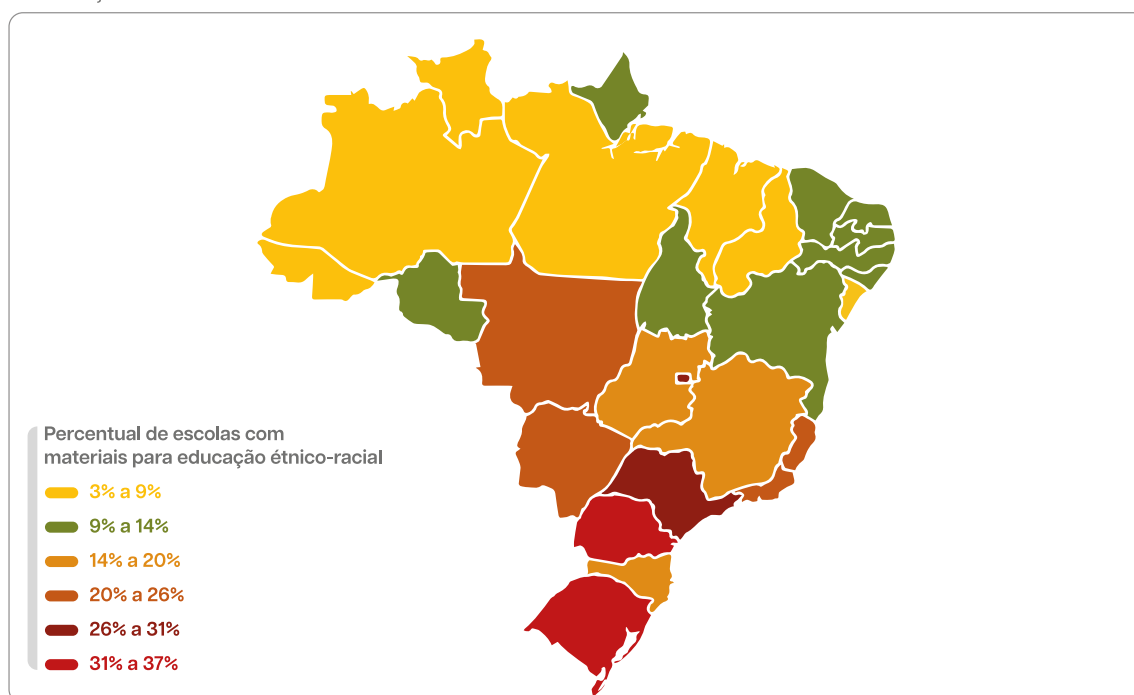
Ainda sobre a questão das materialidades, cabe enfatizar que o percentual identificado nos PPPs está bem próximo do percentual informado pelas UEs visitadas no Censo Escolar de 2022. Uma das hipóteses para a diferença entre os dados dos PPPs, do Censo Escolar e das visitas é a de que houve compra e distribuição de materiais durante o processo ou que os materiais existem nas escolas, mas não são mobilizados para este fim. Isso reforça a importância na construção de ações formativas voltadas à utilização desses materiais relacionados à ERE.

Ao analisar as atividades pedagógicas que utilizam esses materiais, observa-se que 38% das UEs enfatizaram o trabalho com literatura em seus PPPs. O uso de bonecas aparece em 16% das UEs, indicando a presença desses objetos, mas também revelando lacunas em sua utilização. O trabalho com música foi mencionado em apenas 19,6% das unidades, e instrumentos musicais estavam presentes em 27% das UEs analisadas.

A ausência de materiais sobre o tema se configura como um desafio nacional, conforme registrado no Censo Escolar 2022. O mapa a seguir, que tem como base os dados desse Censo, representa a distribuição de escolas de Educação Infantil que possuem materiais para educação étnico-racial:

<sup>8</sup> O *Dicionário de Variáveis do Censo Escolar (2022)* classifica os materiais pedagógicos para educação étnico-racial como “instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem”.

**Gráfico 19** - Mapa com os percentuais de escolas com matrículas em Educação Infantil (creche e/ou pré-escola) que declaram ter materiais para educação étnico-racial em cada Unidade da Federação.



Fonte: Censo Escolar (2022).

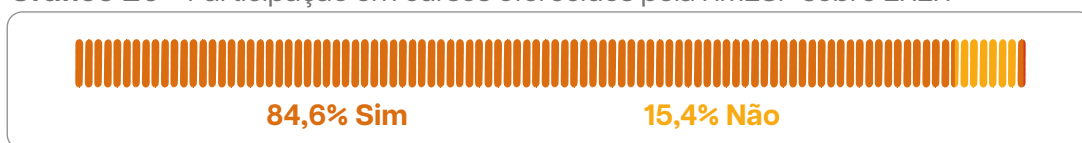
Um ponto que chama atenção é a baixa proporção de materiais em todos os estados da Federação. Nos estados em amarelo, o percentual de creches com materiais de EREER não chega a 10%. Já no Rio Grande do Sul e no Paraná, o percentual de creches com esses materiais ultrapassa os 30%, sendo de 32,8% no primeiro e 30,8% no segundo. São Paulo, de acordo com as informações do Censo, tem 30,2% das escolas com matrículas em educação infantil que declararam ter materiais para educação étnico-racial.

### A formação continuada de profissionais em EREER

A formação continuada em EREER foi um dos tópicos que mais mobilizou os(as) profissionais durante as entrevistas. Os(as) educadores(as) apontaram a dificuldade de acesso a tais formações como um entre para a implementação do tema. No entanto, indicaram que, quando realizadas, essas formações têm um impacto muito positivo nas ações praticadas nas UEs, desencadeando boas experiências.

Quando questionadas(os), a maioria das(os) profissionais – cerca de 84,6% – respondeu que já participou de cursos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, conforme é possível notar no gráfico 20, a seguir.

**Gráfico 20** - Participação em cursos oferecidos pela RMESP sobre EREER



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 78 Unidades Educacionais.

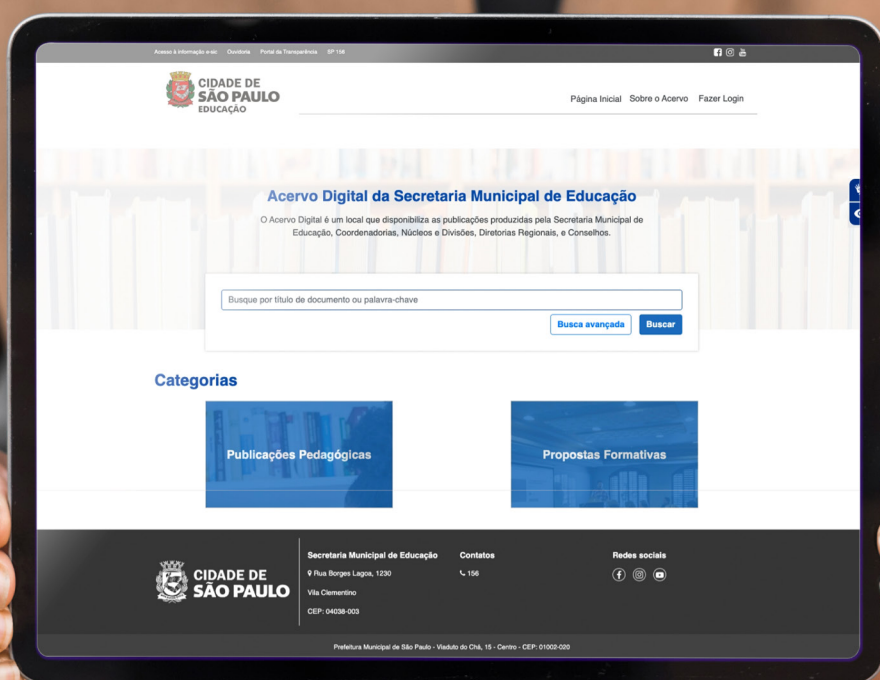
**SAIBA MAIS:** o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” defende a garantia da formação continuada às professoras(es) e profissionais da Educação Infantil e coloca a formação como uma meta de curto prazo (Brasil, 2013).

No entanto, é importante salientar que parte significativa das pessoas entrevistadas afirma ter participado desses cursos de formação há muito tempo. Além disso, a maioria das entrevistadas que participaram dos cursos ocupava cargos de gestão; isso indica a necessidade de que as(os) docentes e demais profissionais da equipe também realizem tais formações. Outras dificuldades apontadas foram a restrição de horários para inscrição nos cursos de formação e a limitação de participação de professores(as) que não estão na condição de efetivos(as) na RME. Em relação às formações oferecidas por outras instituições, um pouco mais da metade afirma ter realizado cursos oferecidos pelos sindicatos, universidades e organizações culturais.

Sobre os processos formativos realizados nas UEs, observou-se que a quase totalidade (93,5%) mencionou momentos de estudo e leitura sobre o tema. Cabe ressaltar a orientação das DREs para que a temática étnico-racial fosse abordada nesses momentos formativos por meio da leitura conjunta do Currículo da Cidade (povos afro-brasileiros, indígenas e migrantes).

A pesquisa no Acervo Digital da Secretaria Municipal de Educação (Figura X), contribui para a compreensão dessa questão. No ícone “Propostas Formativas” foram encontrados 767 resultados. Desse total, 84 (10,9%) estavam relacionados às propostas formativas com o descritor “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Quando refinamos a busca, verificamos a existência de 79 propostas formativas – 76 cursos e 3 eventos – que incluíam a Educação Infantil como público-alvo.

A pesquisa no Acervo Digital da Secretaria Municipal de Educação<sup>9</sup> (Figura X), contribui para a compreensão dessa questão. No ícone “Propostas Formativas” foram encontrados 767 resultados. Desse total, 84 (10,9%) estavam relacionados às propostas formativas com o descritor “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Quando refinamos a busca, verificamos a existência de 79 propostas formativas – 76 cursos e 3 eventos – que incluíam a Educação Infantil como público-alvo.




As ementas das 79 propostas formativas foram analisadas com o objetivo de caracterizar os cursos e eventos no que se refere a: carga horária, modalidade (EaD, presencial ou híbrida), área promotora, ano de oferecimento e temática. Acerca da carga horária, verificou-se que todos os eventos (3) tiveram 8 horas, enquanto os cursos variaram de 16 a 53 horas (sendo que mais da metade, 53,3%, possuía 20 horas de duração).

Foram identificadas várias necessidades, como uma oferta maior de processos formativos que articulem teoria, práticas e o cotidiano do trabalho pedagógico. Isso inclui a realização de oficinas presenciais, a análise conjunta de experiências, compartilhamento de conhecimentos entre escolas, visitas a espaços de memória sobre o tema, assim como trocas junto às UEs que já implementaram o tema

<sup>9</sup> O Acervo Digital da Secretaria Municipal de Educação está disponível para consulta no site: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>.





de forma consolidada. Também é fundamental priorizar territórios com baixa participação em processos formativos como uma importante política para o município.


Com relação à modalidade de cursos e eventos, foi possível verificar três categorias. São elas: EaD, presencial ou híbrida. O formato mais utilizado foi a EaD, com 69 atividades (cursos), seguida da presencial com 9 atividades (6 cursos e 3 eventos). Todos os três eventos aconteceram na modalidade presencial. Destaque para a modalidade EaD, com 90,8% das propostas formativas. A respeito da área promotora, observou-se que os cursos e eventos foram promovidos pelas DREs ou por órgãos da SME. As DREs, individualmente ou em conjunto, são responsáveis por 48,1% das propostas formativas. Outros órgãos da Secretaria Municipal de Educação também promoveram atividades formativas em ERER, com destaque para o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), que realizou um evento e possuíam 15 ementas de cursos.

Como as temáticas dos cursos e eventos não estavam explícitas nas ementas e na descrição das propostas, utilizou-se como marcador temático a primeira palavra-chave presente na descrição da ementa. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos para verificar se de fato havia consonância entre a palavra-chave e o título, a fim de se chegar à temática dos cursos oferecidos. Após a localização de palavras-chave e título, chegou-se a cinco categorias temáticas: Antirracismo; ERER; Educação Indígena; Migrantes e Africanidades. Verificou-se que 29,1% das propostas podem ser categorizadas como Africanidades, seguida de 25,3% com Migrantes. Destaque para o curso “Refúgios Humanos: direito à vida em um mundo sem fronteiras”, que foi ofertado 12 vezes. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de mais propostas formativas que abordem a temática dos povos indígenas.

Em síntese, os principais resultados dessa etapa de pesquisa foram:

- 🐔 Predominância de cursos com 20 horas de carga horária;
- 🐔 Predominância de ofertas formativas na modalidade EaD;
- 🐔 Destaque das DREs (individualmente ou em conjunto) e do NEER como as principais áreas promotoras dos cursos e eventos;
- 🐔 Destaque para as temáticas de Africanidades e Migrantes.

Este levantamento exploratório reúne informações sobre a mobilização da SME para a oferta de processos formativos em ERER e sugere caminhos para a continuidade e ampliação dessas ações. É fundamental que o investimento em processos formativos em ERER seja permanente.



A análise documental e os dados da pesquisa de campo indicam a necessidade de se avançar nesse sentido, oferecendo oportunidades formativas com maior carga horária, um número maior de vagas e cursos que integrem teoria e prática pedagógica. Além disso, sugere-se que mais formações devam ser realizadas nos territórios das DREs, com a circulação de formadores(as) para acompanhar o processo de implementação do tema de forma coletiva, dando maior atenção às especificidades regionais.

O atendimento à primeira infância e Educação Infantil é outro ponto muito importante a ser considerado nesta proposição de ampliação dos processos formativos. A pesquisa e leitura exploratória das ementas indicaram a ausência de cursos ou eventos voltados especificamente para os profissionais que atendem crianças de zero até seis anos.

Por fim, os resultados da pesquisa mostram um baixo percentual de participação de educadoras e educadores em processos de formação continuada em algumas DREs. Isso sugere a necessidade de ações pedagógicas e formativas focadas nesses territórios com baixa adesão. Essa abordagem, alinhada às premissas da ERER, pode criar uma experiência piloto inspiradora para toda a Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

### **Discriminação racial nas Unidades Educacionais**

A discriminação racial nas UEs foi um tema sensível nas entrevistas, levando os participantes a não apenas responder às perguntas sobre, mas também a relatar casos de racismo ocorridos no ambiente escolar. Cerca de 66,2% dos entrevistados afirmaram já ter presenciado situações de discriminação racial entre crianças ou entre adultos e crianças.

É importante destacar que o alto percentual de respostas afirmativas revela uma crescente conscientização sobre as formas de discriminação racial na Educação Infantil. A antiga percepção de que o racismo não existe entre as crianças pequenas foi evidenciada apenas em uma das respostas qualitativas. Essa constatação indica uma transformação significativa sobre a compreensão da temática étnico-racial.

Aqui cabe notar situações parecidas já identificadas em pesquisas anteriores como a de Cavalleiro (2001) e a de Oliveira (2004), realizadas na Educação Infantil.

#### **Trecho da pesquisa de Cavalleiro (2001):**

*“Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: ‘Fedorenta’, e esta*

responde: 'Fedorenta é você'. Catarina, então, diz: 'É você, tá!'. Letícia responde: 'Eu não; eu sou branca, você que é preta!'. Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada" (Cavalleiro, 2001, p. 53).

### **Trecho da pesquisa de Oliveira (2004):**

*"Ganhar ou não o colo da pajem: uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar" (Oliveira, 2004, p.83).*

Durante as entrevistas, os participantes tiveram dificuldade em identificar situações de autorrejeição, especialmente quando as crianças se referiam negativamente à sua própria cor da pele e/ou textura dos cabelos. Mas essas situações também apareceram nos exemplos citados. Embora a maioria tenha reconhecido ou presenciado discriminação racial entre as crianças, a pergunta seguinte revelou que as escolas não possuem orientações ou protocolos claros para lidar com casos de discriminação racial.

“Uma menina que tinha uma questão com seu cabelo, não gostava dele. Ela ficava muito triste porque as colegas diziam que seu cabelo era feio. Mas a mãe dela, que era uma mulher branca, também tinha um desagrado com o cabelo da filha e falava do cabelo dela também.”

“Sim. Não é explicitado, mas a gente percebe que algumas crianças brancas não querem sentar perto ou brincar com crianças negras.”

“Entre as crianças, não. Temos uma professora que sempre chamamos para conversar. Ela tem comportamento diferenciado com as crianças negras. Ela nega, mas a gente percebe.”

“Nós já tivemos casos de crianças que não queriam compartilhar mesa, não queriam pegar na mãozinha, então aí é uma situação que não vai ser só uma orientação coletiva, eu tenho que chamar a família porque tem alguma coisa muito grave acontecendo, então eu acho que depende, algumas situações vão ser resolvidas após uma discussão e outras situações não vão vir, eu gosto quando as situações vêm porque, porque às vezes o fato de não vir, eu vou dar um exemplo para você, eu tenho uma professora que sempre trazia uma situação, então a gente problematizava e eu tenho professora que nunca trazia nenhuma, mas não é porque na sala dela não está acontecendo, mas o fato dela não estar trazendo me revela alguma coisa sobre o trabalho dela também (...) Eu tinha uma situação de uma criança chamando outra de cor de cocô e quem percebeu o xingamento foi uma professora que não era a professora da turma, daí ela contou e a professora da turma disse que nunca tinha notado nada, bastou ter uma troca, uma outra observação, que era uma professora extremamente envolvida com esta questão para ela perceber, então às vezes o fato da professora nunca trazer também revela alguma coisa, tipo, ela só não quis pegar na mão dela, ele falou esta cor porque é marrom...entendeu?”

“Sim, quando eu te falei que uma criança estava sentada sozinha no refeitório comendo e aí a gente vê que é uma criança negra, com a vestimenta mais humilde, a gente vê nas áreas externas do parque, a criança brincando sozinha, a gente percebe que é uma criança negra.”

“Olha... é muito sutil nesta idade, mas existe, sim. Por exemplo, agora temos as bonecas negras, e às vezes, tem alguma rejeição em não as querer. Eu sempre falo que as bonecas brancas podem ficar descabeladas, mas as negras precisam ficar arrumadinhas para não sofrerem rejeição. Às vezes, as crianças não querem brincar com um amiguinho, existe, sim, a gente não pode dizer que não existe, é estrutural, mas é muito sutil, quando acontece alguma coisa a gente consegue fazer uma intervenção.”

Quando questionadas(os) sobre se a UE possui alguma orientação de como agir em casos de discriminação racial, 57% das(os) entrevistadas(os) afirmaram que não possuem, ao passo que 42,9% disseram que sim, que possuem uma orientação de como agir nesses casos. De forma complementar, foi questionado sobre a existência de alguma orientação sobre discriminação racial nas normas de convivência ou nos combinados das turmas. Aproximadamente, 61% das(os) entrevistadas(os) afirmaram que não possuem uma orientação sobre discriminação racial, e 39% responderam que sim. É importante destacar que essas respostas foram acompanhadas por reações de preocupação, como: “precisamos pensar nisso” e “precisamos construir isso”.

Quando solicitamos exemplos de ações desenvolvidas em situações de discriminação, poucas(os) entrevistadas(os) forneceram respostas. Quando as ações aconteciam, de forma geral, a conversa com as crianças e as famílias foi

apontada como principal estratégia realizada nessas situações. Em apenas uma UE o encaminhamento para a comissão coletiva de conflitos foi citado, assim como o apoio da DRE, quando há necessidade de mediação no contato com os familiares. Isso se nota no trecho a seguir:

“Quando acontece, a gente conversa, leva para o coletivo e a fala da maioria dos professores é que não há racismo entre as crianças e aí quando aparece a gente coloca no coletivo. Teve uma professora que me contou recentemente que quando chegaram os bonecos ela desenvolveu uma atividade de levar o boneco para casa e a família jogou o boneco fora e disse para a criança que estavam jogando fora porque não gostam de negros e a professora perguntou sobre o boneco e a criança contou o que tinha acontecido e aí a professora pediu a reposição do boneco.”

### Percepções de familiares e responsáveis sobre o trabalho desenvolvido nas UEs em relação à temática étnico-racial

Compreendendo a importância da família nas políticas públicas de educação, a pesquisa buscou identificar, por meio de grupos focais realizados em junho de 2023 e explicitados na Tabela 4, as percepções de familiares e/ou responsáveis sobre o trabalho desenvolvido pelas UEs em relação à temática étnico-racial. Este momento também procurou verificar o envolvimento das famílias nesses processos, bem como mapear sugestões e propostas para um trabalho permanente de EREER na Educação Infantil da cidade de São Paulo. Tal como já informado no item sobre metodologia, foram realizados 6 grupos focais, em diferentes regiões da cidade, que totalizaram 31 participantes.

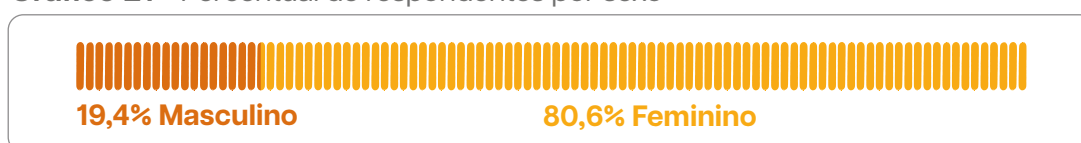
**Tabela 3** - Distribuição dos grupos focais segundo as UEs e número de participantes

Unidade Escolar	Participantes
Gregório Westrupp, PE.	5
Jardim Eva	5
Pedreira I	6
Nelson Mandela	10
Ernani Silva Bruno	3
Maria José de Souza	2

Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

É importante lembrar que os grupos focais partem de uma perspectiva interacionista, buscando evidenciar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo (Flick, 2009). Como forma de manter a integralidade das opiniões e relatos dos sujeitos, disponibilizamos nesse subitem alguns trechos literais das falas. Do total de 31 participantes em todos os grupos focais, 80,6% eram do sexo feminino, mas em algumas UEs específicas, os grupos focais continham 100% de participação feminina. Este indicativo se coaduna à problemática da grande participação e responsabilização social atribuída às mulheres em relação ao cuidado e ao acompanhamento das crianças em suas atividades educativas (Gráfico 21).

**Gráfico 21** - Percentual de respondentes por sexo



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 78 Unidades Educacionais.

Esse fato está relacionado ao grau de parentesco dos responsáveis pela criança/bebê matriculada nas UEs. A maioria dos participantes dos grupos focais foi composta por mães (71%), seguidas por pais (16,1%) e avós, tios e irmãs (3,2% cada).


Quanto à declaração de cor/raça, a maioria dos participantes se autodeclarou negra, sendo 38,7% pretos e 29% pardos. De forma agregada, pretos e pardos totalizaram 67,7% dos participantes dos grupos focais (Gráfico 22 e Tabela 4). Não houve participantes que se autoidentificaram como amarelos ou indígenas.

**Tabela 4** - Distribuição percentual dos respondentes por cor/raça e escola

Unidade Escolar	Preto(a)	Pardo(a)	Branco(a)
Maria José de Souza	0,0%	100,0%	0,0%
Ernani Silva Bruno	66,7%	0,0%	33,3%
Nelson Mandela	40,0%	20,0%	40,0%
Pedreira I	33,3%	33,3%	33,3%
Jardim Eva	60,0%	20,0%	20,0%
Gregório Westrupp, PE.	20,0%	40,0%	40,0%

Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Em relação ao grau de formação das pessoas que participaram dos grupos focais, grande parte dos(as) participantes possuía apenas o Ensino Médio completo



(45,2%), seguido de Ensino Superior completo (38,7%) e Ensino Fundamental completo (9,7%) e incompleto (3,2%). Esse perfil educacional, com a maioria dos participantes tendo Ensino Médio ou Superior completos, não reflete a média de escolaridade da cidade de São Paulo. No entanto, pode indicar o interesse e a disponibilidade dessas pessoas para participar dos grupos focais, que foram realizados pela manhã em cinco UEs e aos sábados em uma UE. Na maioria das famílias (53,3%), os responsáveis trabalham fora de casa.


É importante salientar que os grupos focais foram instrumentos decisivos para captar as percepções das famílias quanto às situações que envolvem as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, algo que se soma e se articula às duas fases anteriores da pesquisa, a análise documental dos PPPs e a fase de visitas e entrevistas realizadas nas UEs selecionadas.

Os dados coletados dos grupos focais foram sistematizados em sete eixos temáticos:

- 1) Associações, lembranças e reações em relação às situações iniciais;
- 2) Relação das crianças com a escola e a percepção das famílias sobre a autoimagem das crianças;
- 3) Identificação e percepção das famílias sobre atitudes preconceituosas entre as crianças;
- 4) Percepção e observação das famílias sobre o trabalho pedagógico com a temática nas Unidades Educacionais;
- 5) Sugestões das famílias sobre o tema ou outros indicados como relevantes para o trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais;
- 6) Conversas e abordagem sobre o tema nas famílias e a formação das famílias;
- 7) Relações entre diversidade étnico-racial e qualidade na educação.

O primeiro eixo temático, “Associações, lembranças e reações em relação às situações iniciais”, provocou entre os participantes reações negativas em relação aos casos relatados. As reações foram também acompanhadas por memórias de situações vivenciadas, especialmente pelas mulheres, que relataram terem vivido experiências semelhantes no ambiente escolar, também direcionadas à questão estética, com foco nos cabelos.

Há um efeito intergeracional com as situações de preconceito e discriminação que foram relatados pelas(os) participantes negras(os). Eles compartilharam experiências de racismo que enfrentaram e explicaram como essas vivências influenciam a forma como entendem a sociedade e vivem seu dia a dia.



As participantes, especialmente as mulheres negras, compartilharam estratégias que estão desenvolvendo para enfrentar o racismo. Elas discutiram maneiras de afirmar sua identidade negra, criar penteados, dialogar sobre esses temas etc. Essas ações são realizadas de forma conjunta e solidária, com o objetivo de empoderar não apenas a si mesmas, mas também suas filhas e sobrinhas.

Este momento inicial nos grupos também foi acompanhado por reações emocionadas, sentimentos de raiva, revolta, vergonha e indignação por saberem que estas situações são cotidianas ou por já terem vivenciado situações parecidas. Ao mesmo tempo, as(os) participantes mencionam um processo crescente de discussões e abordagem do tema com potencial para mudança, identificando o trabalho com esta temática nas UEs como parte necessária deste processo.

A seguir estão alguns trechos dos depoimentos surgidos durante a interação com os grupos focais:

“Certo dia, estava arrumando o cabelo de Luísa quando ela disse que gostaria de ter o cabelo liso igual ao de Mara, sua colega de escola. Ela relatou que as professoras nunca penteavam seu cabelo e sempre arrumavam o de Mara na hora de ir embora. Fui à escola compreender a situação e, ao questionar o porquê de tal atitude, as professoras afirmaram que era difícil pentear Luísa por causa do cabelo crespo e trançado. Uma das professoras me sugeriu alisar o cabelo da menina para ficar ‘bom’.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Acho que aos poucos está mudando, aqui na escola mesmo eu vejo as meninas com o cabelo trançado, com o cabelo black e eu acho a coisa mais linda. A gente percebe que a escola recebe, aceita e estimula a achar bonito. Então, realmente é coisa que acontece e eu acredito que esteja diminuindo mais porque a gente, hoje em dia, vê aceitação na condução.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Você reconhece ter tido uma criação racista e é muito difícil fazer isso diferente para nossos filhos. E aí eu penso sobre a formação, hoje eu tenho uma formação para desconstruir isso. Para mim que tenho é difícil e tem hora que me pego: nossa, por que você falou isso? E não só com meu filho, no trabalho, numa reunião, você coloca uma palavra e se pergunta o porquê dessa palavra. Essa autocrítica é muito difícil. Não é uma capacitação ou uma formação, é uma escolha de vida que você precisa ter. Acho que o movimento negro fala isso muito bem que não basta você não ser racista, você tem que ser antirracista. E é muito difícil.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**



“Também venho de um processo de química, meu cabelo era super enrolado, minhas filhas também têm o cabelo bem enrolado. Eu também estou em transição, se Deus quiser eu vou conseguir porque a gente tem que se aceitar. Eu acho que é isso, primeiramente a gente tem que se aceitar, aceitar o cabelo do jeito que é. E a filha da gente se espelha na gente porque ela vai ver o cabelo liso, o cabelo alisado e elas com o cabelo enrolado, não tem lógica. Então eu também estou nessa, estou na transição. Porque hoje em dia, o padrão de beleza é o cabelo liso, então acho que se todas nós, que somos cacheadas, começarmos a nos aceitar quebra esse tabu, e é isso.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Esse trabalho de formação dos educadores é muito importante. Eles têm que estar preparados, eles também são de outra geração, também foram criados por famílias que são racistas. Eu converso muito em casa com minha família, eu acho que é pouco, mas eu vejo evolução... A lei, isso é muito recente. Entender isso, levar essa qualificação para os educadores vai fazer chegar nessas crianças e essas crianças vão fazer chegar em nós, seus pais, e elas serão muito melhores que nós. Ou seja, a gente não pode esperar, na minha opinião, que seja resolvido agora. Isso começou há muito pouco tempo, nós temos uma história muito longa sobre isso e a gente começou a olhar agora e não acho que seja só com os negros, a inclusão, antes afastava as crianças deficientes porque faz parte da sociedade e isso tem mudado. Ou seja, é uma construção que a gente não pode esmorecer. E isso é pela educação.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Eu acho que também tem uma questão aí que acontece com as meninas. Com a aceitação do corpo, com a aceitação do cabelo, que isso é uma coisa que a sociedade já cobra muito das mulheres. Arruma os cabelos das meninas e aí a menina que tem um problema com o cabelo e a gente já sabe tudo que vem depois. A ditadura da magreza, o embranquecimento, os padrões da sociedade.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

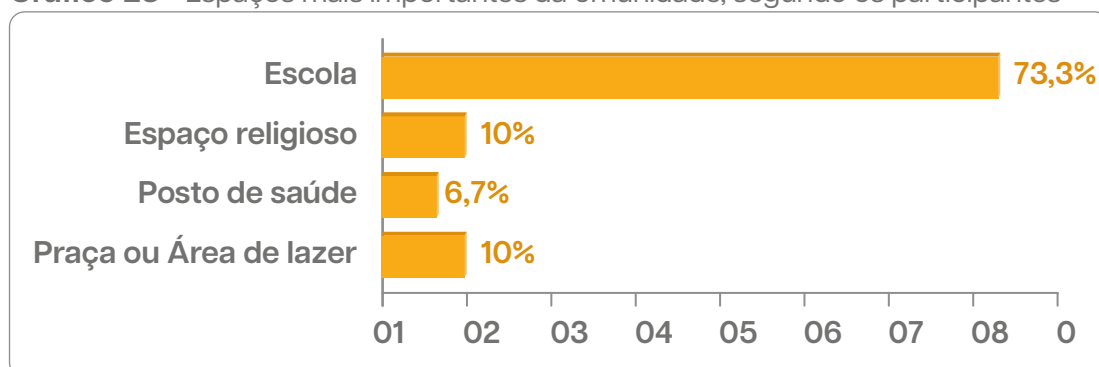
“Meu cabelo, hoje em dia, eu estou tentando recuperar os cachos porque na minha infância o cabelo bonito era liso e realmente os professores tinham mais contato de abraçar, de arrumar, de prender quando soltava o cabelo de uma criança branca. E a gente ficava ali, a gente ia para escola e se nossa mãe não tomasse jeito de fazer de uma forma que ele ficasse o dia inteiro, a gente voltava toda descabelada porque realmente não tinha esse contato. E não era só do cabelo, mas também do abraço, do acolhimento, do oi, do abraço que você via com os outros. Isso marca a gente porque quando eu comecei com 10 anos eu comecei a pedir para minha mãe alisar meu cabelo porque eu queria sentir que o meu cabelo era bonito igual o cabelo dos outros. Aí foi uma coisa que eu fui usando pelo resto da vida.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

O segundo eixo temático, “Relação das crianças com a escola e a percepção das famílias sobre a autoimagem das crianças”, abordou como os participantes identificam, de forma geral, uma relação positiva das crianças com as escolas, vistas como espaços de acolhimento e respeito. Muitas vezes, essa percepção positiva contrasta com as próprias experiências e memórias de exclusão, discriminação e distanciamento que os participantes vivenciaram na Educação Infantil. Destacou-se o depoimento de uma mãe que se surpreendeu ao ver sua filha ser tratada e reconhecida pelo nome por todos os profissionais da escola, algo que, segundo ela, não ocorria em sua própria época.

“Aqui na escola eles têm identidade. Aqui todo mundo conhece todo mundo. Minha filha é tratada pelo nome, todos sabem o nome dela, as meninas trabalham aqui na limpeza, às vezes a gente não sabe o nome, mas a gente conhece a fisionomia delas; a gente dá bom dia, as nossas crianças sabem quem são elas. É uma grande família e eu acho isso bem legal porque quando eu estudei, eu não tinha isso, esse retorno, a gente entrava e saía e ninguém, só sabiam se a gente estava pela chamada, a gente respondia à chamada, mas a gente via poucas pessoas sendo assim ah é tal fulano, eram corpos conhecidos, agora aqui não, todos eles são conhecidos, todos eles são importantes.”  
(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

Entre os espaços considerados mais importantes na comunidade, 73% dos entrevistados afirmaram ser a escola o espaço de maior importância na comunidade (Gráfico 23).

**Gráfico 23** - Espaços mais importantes da comunidade, segundo os participantes



Fonte: Pesquisa Farol Antirracista (2023).

Base: 31 Participantes.

Em relação ao interesse das crianças, quase a totalidade de participantes (93,3%) afirmou que elas demonstram interesse ou gostam de ir para a escola. São fatores citados pelas famílias como indicativos da boa relação das crianças com as UEs: não choram para ir à escola, gostam dos(as) amigos(as) e das atividades e contam sobre as atividades desenvolvidas. Em síntese, as famílias identificam o ambiente da UE como um lugar acolhedor.

Embora os participantes tenham descrito a relação das crianças com as UEs como positiva, também observaram que, durante as conversas, surgem as primeiras indagações e afirmações sobre diferenças raciais, físicas e de gênero. Nesse eixo temático, repetiram-se relatos sobre as dúvidas e orientações que as famílias buscam para abordar as diferenças físicas das crianças, especialmente relacionadas às cores e texturas de cabelo. Vejamos:

“E ele teve uma questão, agora não, quando ele começou a ganhar o peso que um amigo virou e falou assim: você é gordo. E aí ele chegou em casa, mas assim normal, eu estava dando banho e ele falou: mãe, meu amigo falou que eu sou gordo. Eu falei: qual o problema em ser gordo? Aí ele falou: eu não gosto.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Eu olho assim para o meu filho... Vocês estão falando mais de mulheres, eu tenho uma irmã e na minha época de infância acontecia muito isso e eu vejo assim que não mudou muito. É lógico que tem avanço, em relação ao bullying, diminuiu a incidência, mas a essência continua. Eu vejo assim, meu filho, ele tem o cabelo crespo, só que é assim, eu vejo que aqui ele não teve comparação, mas o que acontece? Ele olhando assim, ele quer saber o porquê, depois a gente vai conversando... Ele está aprendendo sobre o corpo dele, se descobrindo, a gente vai falando para ele, vou mostrando, tanto eu, quanto a mãe dele, que existem diferenças entre as pessoas.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

A terceira categoria, “Identificação e percepção das famílias sobre atitudes preconceituosas das crianças”, reúne as percepções dos participantes sobre a possibilidade de haver situações de preconceito e discriminação étnico-racial entre as crianças, como se expressam e em que hipóteses as famílias elaboram sobre como e por que este comportamento se constrói e se manifesta.

Em todos os grupos se afirmou a possibilidade de participação das crianças em atitudes preconceituosas, seguida da indicação de que se trata de um comportamento expresso como repetição, cópia dos adultos, das famílias e não como atitude genuína das crianças. Como um comportamento “socialmente aprendido” na relação com os adultos, em diferentes mídias e resultado das vivências em uma sociedade racista.

“Eu acho que tem vários aspectos assim quando você pergunta se a gente consegue visualizar nos cartazes as pessoas falando da inclusão, uma criança que estudou a vida inteira numa escola só com crianças brancas é muito mais difícil que você consiga falar com essa criança que nunca teve isso no convívio dela. Acho que por isso o racismo se perpetua tanto.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“É esse movimento... A professora está lá falando, aí o outro escuta e também começa falar e aí começa a referência, porque não é mais o nome da criança, é a neguinha, entendeu? E essa foi a postura de um adulto, então, para mim, vem de casa. Porque às vezes a pessoa não percebe, porque tem coisas que, hoje em dia, não é brincadeira, não é apelido, não é engraçado... É divertido para quem está fazendo, mas para quem está sentindo, como eu já senti, é algo que machuca a gente. Machuca e machuca para sempre. É difícil, sabe. Às vezes você vai trabalhar, vai fazer uma entrevista de emprego, às vezes você não passa e você já acha que é por causa daquilo. Você olha para quem passou e já pensa que é aquilo... Então, já fica na nossa memória, fica marcado na gente e veio de casa. Porque ninguém é assim... Uma criança não vai simplesmente brigar com a outra por causa da cor.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Tudo o que a gente fizer eles vão copiar e vão ensinar para o amiguinho e aquilo vai virar um chiclete que, tipo, todo mundo na creche vai aprender, mas trouxe de casa. Também acho que é ensinado.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Na rua, em qualquer lugar hoje tem. Na internet, filme, gente, você vê cada filme absurdo, absurdo, eu falo que não vai assistir. Desenho...” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Porque como a história que você contou. A professora chama sua filha de neguinha com o intuito de agredi-la... As outras crianças veem aquilo, acham que é normal. Ah, se a professora chamou, vamos junto. E aí começa o movimento. Tanto que outros amigos dela, na creche, começaram a chamá-la de neguinha. Foi aonde ela chegou em casa e me relatou: mãe fulano está me chamando de neguinha.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

No quarto eixo, “Percepção e observação das famílias sobre o trabalho pedagógico com a temática nas Unidades Educacionais”, constatou-se que as famílias possuem pouco conhecimento sobre os trabalhos pedagógicos realizados. As(os) participantes afirmaram ser difícil identificar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos. Em duas escolas afirmaram identificar e conhecer o trabalho pedagógico e reconhecer a abordagem da diversidade étnico-racial utilizada.

As famílias também destacaram a falta de compartilhamento dos trabalhos realizados pelas UEs como o principal obstáculo para a percepção das ações voltadas à diversidade étnico-racial. Isso é uma situação ainda mais desafiadora por serem crianças pequenas e que, portanto, possuem menores recursos para relatarem as atividades escolares aos pais. Além disso, as famílias notaram um aumento na presença de elementos como bonecas negras nas escolas, o que

contribui positivamente para a representatividade e a conscientização sobre a diversidade.

Essa informação está de acordo com os dados apresentados anteriormente, que indicam a baixa participação das famílias nos PPPs analisados, assim como nas visitas e entrevistas realizadas nas UEs nas etapas anteriores da pesquisa.

“Eu acho que a escola sim trabalha, mas o que chega para nós é pouco, a gente não tem um feedback. Eu entendo que não é fácil escrever nas agendas de todos os alunos, todos os dias, mas será que não tem ferramentas, tecnologia, um aplicativo que a prefeitura possa oferecer aos pais e aqueles assuntos que são genéricos, todos têm acesso. Exemplo: estamos começando um trabalho disso... Até porque, imagine uma criança que está sendo trabalhada aqui e que leva para casa, para os pais. Eu acredito que se eles forem trabalhados e os pais souberem o objetivo, isso muda. Aí não tem como o pai falar: por que você trouxe essa boneca? Mas se o pai souber o contexto isso muda, pelo menos com a maioria. Eu sinto falta disso.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Eu sinto falta dessa informação, até para poder afirmar que a escola trabalha ou não. Eu não sei, eu não tenho certeza. Às vezes umas coisas pontuais que nem ela falou, a musicalidade. Eu descobri na reunião semestral, nesse dia, eles botaram fotinha, música, eu não sabia.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Eu acho que entre eles [os professores], eles trocam bastante ideias sobre isso, mas falta bastante também. As bonecas chegaram agora e minha filha está aqui há quatro anos, então nunca trabalharam antes. Não tinha bonecas negras.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“A única coisa que a gente vê é ali na entrada, a gente vê uma bancadinha que eles colocam ali de bonequinhas pretinhas.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Talvez a professora tenha feito em sala e ela não me falou. Ela fala às vezes de histórias que eu consigo entender: Os três porquinhos, a Chapeuzinho, que a gente conhece, mas fora isso ela nunca chegou a me trazer.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Sim. Eu vi. Desde o ano passado da diversidade mesmo. Tipo de cabelo, cores, tem materiais, tem bonecos... Eles trabalham desde o ano passado...” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Chegou até livros, livros de historinhas, de cabelos enrolados. Ele é um livro que tem até um filme. É um curta. Eu achei muito legal. É um pai, ele fazia penteados.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Eu não consigo ainda enxergar essa diversidade. Uma vez que os pais tivessem esse feedback. Esse livro tem essa característica, de uma forma simples e sucinta, só para a gente entender qual o objetivo do livro. A gente consegue contribuir com esse objetivo. Então, eu não sei, eu ainda não vi toda essa diferença.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

É importante salientar o impacto da presença de bonecas e bonecos de diferentes cores na percepção das famílias. Em algumas UEs foram citados também os livros e cartazes como indicadores da presença da diversidade étnico-racial, ainda que não identifiquem no trabalho pedagógico.


As famílias recomendaram o uso de tecnologias de comunicação, como aplicativos de mensagens, para facilitar a interação com as escolas e o acesso aos registros pedagógicos. Essa sugestão visa melhorar a comunicação entre familiares e instituições de ensino, permitindo um acompanhamento mais eficiente das atividades educativas.

No quinto eixo, “Conversas e abordagem sobre o tema nas famílias e a formação das famílias”, foi possível identificar que a conversa das famílias com as crianças sobre este tema não ocorre de forma generalizada. Na maior parte das vezes, o tema da diversidade étnico-racial é mobilizado em situações de conflito e a partir de dúvidas apresentadas pelas crianças, sendo que o mesmo ocorre com outros temas relacionados à diversidade, como pessoas com deficiência, gênero e sexualidade.

“Específico, de sentar ele para conversar sobre isso não, mais uma dúvida que surge ou se ele questionar algo sobre alguém que é diferente dele, a gente acaba conversando ali, mas pontualmente, não. Vou falando conforme a situação acontece.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

A restrição e o pouco acesso a este tema nos processos de socialização vivenciados pelas crianças em seu grupo familiar se mostram ainda como um desafio a ser enfrentado.

Neste eixo, verificou-se a existência de atitudes comparativas relacionadas ao fenótipo entre os membros do grupo familiar. Observou-se que os filhos frequentemente comparavam suas características físicas, como a cor da pele e a



textura do cabelo, expressando queixas por serem mais escuros ou terem cabelos mais crespos do que os irmãos ou outros parentes. Além disso, mesmo em falas combativas e de proteção, especialmente por parte das mães, houve associações negativas a características físicas próprias, como o termo “cabelo duro”. Isto evidencia a necessidade de envolver as famílias nas propostas formativas em ERER, promovendo uma reflexão conjunta sobre a valorização da diversidade e o combate ao preconceito dentro do ambiente familiar.

Este tema já foi abordado por pesquisadoras como Cavalleiro (2003), que evidenciou, a partir de entrevistas com familiares, como a socialização das crianças é realizada sem levar em conta a questão multiétnica existente na sociedade brasileira, com todas suas implicações decorrentes.<sup>10</sup>

Ao mesmo tempo, ainda neste eixo temático, é possível identificar a atuação formativa desempenhada pelas crianças. Em diversas situações relatadas, elas demonstraram capacidade de mediar, confrontar e corrigir comportamentos que consideram racistas. Por exemplo, em um dos grupos focais, um familiar emocionou-se ao contar como sua neta o corrigiu quando ele expressou racismo contra uma pessoa. Este relato evidencia o papel ativo das crianças na promoção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Com a exceção de apenas uma UE, as(os) participantes dos grupos focais destacaram a importância de desenvolver um trabalho sobre ERER que envolva as famílias.

“A gente vai aprendendo com eles. Ela, por exemplo, tem muita sensibilidade. Eles trazem muitas questões. A discussão da cor de pele. Dela chegar e falar: mãe, não é verdade que não existe cor de pele? Às vezes ela está brincando, gente crianças de outra escola, mãe não é verdade que não tem cor de pele? Isso não é cor de pele né? Mãe, o X falou que eu só posso escolher rosa, não é que meu pai também usa rosa?” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Eu acho que sim porque muitos de nós aqui também não entendemos muitas coisas sobre... A gente também precisa ser educado em muita coisa. Além de não saber por que não sabe por diversos motivos, cada um tem a sua especialização, mas a gente cresceu sem ter um monte de coisa que... Eu tenho 32 anos e muita coisa não existia na minha época. Então, é para gente poder educar, poder dar continuidade a isso dentro de casa.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

---

<sup>10</sup> Sobre a questão multiétnica, racismo e as relações familiares inter-raciais na sociedade, ver o estudo de Lia Veiner Schucman (2018).

“Eu acho que... Foi no ano passado, a gente teve uma conversa que elas falaram sobre essas questões e eu comecei a procurar na internet histórias de personagens negros, aí como eu tenho impressora, eu pensei, vou imprimir para começar a mostrar para ela, mesmo que ela não lê, mas para ela começar a ver... Então, acho que deveria ter mais imagens, mas não só um dia, colocar um cartaz porque às vezes passa despercebido, mas tentar fazer a história numa linguagem mais infantil com mais frequência. Porque a gente consegue ver os personagens negros nas histórias, nos filmes e não só na temática. Pega um personagem como a gente via com os brancos, mas a trama, então a gente consegue ver mais hoje em dia. Porque antes a gente não conseguia ver, porque dentro do contexto da história estava falando sobre a escravidão ou então ele era o empregado da casa e era só assim que você via o personagem negro. E hoje em dia você vê o personagem negro, mas na história rolando, um personagem como outro. Então, acho que a escola pode começar a fazer isso, principalmente, para as meninas por conta da estética mesmo, os meninos também sofrem bastante, mas acho que a escola pode trazer mais histórias, mais livros, brinquedos, a boneca negra que às vezes a gente não vê. Porque a gente mesmo, às vezes sem perceber, vai na loja e não compra, vai direto na branca. A minha filha mesmo, nós estamos comprando, ela tem várias bonecas negras, mas no começo, não. A gente sem perceber, olhava e puf! E eles precisam se ver, conhecer, pegar, ter mais esse contato, para todas as crianças. Não só para as crianças negras, mas as crianças brancas também, para entender que gente tem que respeitar as diferenças. Acho que seria interessante a escola trazer esse tipo de coisa.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“Em casa também, eu procuro trabalhar bastante porque tenho uma filha mais velha, de sete anos, que ela sofreu preconceito e mexeu muito com o psicológico dela. Tanto que ela passa no psicólogo. Aí eu fui e essa questão da boneca, fui comprar boneca morena, com cabelo Black. No Armarinho, eu vi boneca da roupa africana com um bebezinho no canguru, aí comecei comprar. E, hoje em dia, ela tem bonecas mais assim, para estimular porque a X é um pouco mais clara do que a outra e já chegou essa pergunta em casa: Por que a X tem cabelo muito melhor que o meu e eu sou muito mais morena que ela? Então, a gente sempre tenta trabalhar, trabalhar isso em casa, na mais velha e na mais nova também.” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).

“É igual na minha, eu tenho uma sobrinha que ela não anda, ela já nasceu com deficiência e na escola ela já sofre. Tipo assim, tem uma atividade que vai descer para o pátio ou uma atividade para o lado de fora, aí eles fazem um papel e já avisa para a minha irmã não mandar a X tal dia porque a gente, ela não anda e ela tem a cadeira de rodas e é complicado descer a cadeira de rodas, então não manda a X. Isso é preconceito! Eu falei, se eu fosse a mãe, eu já tinha feito um barraco na escola porque tipo assim: só uma criança na sala que brinca com ela, porque a professora fala que vai roubar a atenção das outras crianças da sala. Cadê a inclusão?” (Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).



“Eu acho legal isso porque assim, eu sou muito nova, no tempo da minha escola, quando eu tinha a idade dela, tinha muito racismo. Isso influenciou minha vida inteira. Eu não acho que tenha certa idade para aplicar esse tipo de assunto, porque é onde tudo começa. É o início onde você aprende as primeiras palavras, onde você aprende as letras, que agora ela está aprendendo. Onde você tem as suas primeiras informações é na escola. Quando eu estava na escola, na idade dela, eu nunca ouvi a história da minha princesa favorita, princesa Tiana, que é uma princesa negra. E sempre nos filmes, por conta do racismo que eu sofria, eu cresci achando que meu tom de pele era feio e a minha princesa favorita se tornou amiga da Tiana, que era branca porque eu achava a Tiana uma princesa feia, eu não sei onde criei isso, eu não sabia e foi por conta da escola pelo racismo que eu sofria.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Tem relação porque é uma escola que prepara para a vida.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Eu acho que a escola é um lugar, que nem ela falou que tem o dia da família, poderiam colocar alguma atividade dentro desse dia para as pessoas terem essa abertura, para falar sobre esse assunto, mesmo que de uma forma geral, mas se numa sala colocar alguma coisa, as pessoas forem ali, talvez, entre pequenos grupos... Aí a pessoa vê e começa a conversar, começa a passar a ideia... Eu acho que é mais ou menos isso... Já que já chegaram as bonecas, acho que já é um começo. Porque mudar a cabecinha deles hoje para que nos próximos anos eles sejam crianças mais conscientes, aprendam a se respeitar de uma forma maior e quando tiver algum.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Foi na creche. A professora chamou ela de neguinha e gravaram e me mandaram. Aí continuou, continuou, até eu chegar e conversar com a professora e a diretora... A diretora falou que mandou embora, mas acho que só transferiu, transferiram ela para outra unidade. Só que isso foi carregando, carregando com ela... Ela ia fazer quatro anos e se você perguntar para ela hoje, ela lembra. Ela fala para eu alisar o cabelo dela. O cabelo dela é bem enrolado, o meu também é, mas estou na transição... Ela já pediu para eu passar progressiva no cabelo dela, que ela não queria ter cabelo de preto, que ela queria ser mais clara. Ela já pediu um monte de coisa, e eu tenho que explicar, não é assim, cada um tem sua cor, você é bonita do jeito que você é, tem que aceitar. A gente trabalha bastante até por causa da mais velha e tem que ensinar a mais velha também.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

Sobre as relações entre diversidade étnico-racial e qualidade na educação, as famílias reafirmam que compreendem esta relação como uma possibilidade de formação das crianças para a vida, para relações coletivas e enfrentamentos futuros.

“A função da escola não é só ensinar a ler e escrever, é a socialização. É na escola onde você aprende a interagir com os seus pares e se você entende a diversidade você consegue ser um ser humano melhor na sociedade.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“É conhecimento, conhecimento é enriquecedor. Acho que é interessante, mas não como opção. Aceita ou não aceita... Isso não tem que ser questionado, tem que ser de maneira natural, no cotidiano, sempre fortalecido. É como o amor, na família, todos os dias um pouquinho. Não tem receita de bolo para isso. Agora se eu questionar, é claro que vão aparecer algumas pessoas que digam que não querem. Aí já imaginou? Escolas que têm. Escolas que não têm. Aí você abre um precedente. Isso me irrita muito. Não só por esse tema, para várias outras coisas. A gente tem que se colocar e conviver com o que é do cotidiano de forma natural.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

“Significa qualidade, sim. Com as crianças mais novas, acho que é mais para explicar. Por mais que não sofre racismo, mas para quando a criança crescer, não ter trauma. Eu mesma se a pessoa falasse do meu cabelo, da minha cor, eu não me importaria, verdade. Uma vez um homem me chamou de ‘nega do cabelo duro’, eu nem me importei porque sou negra mesmo... Aí cada um tem um jeito de pensar. É bom ter essas coisas para explicar para as crianças.” **(Depoimento grupo focal – Pesquisa Farol Antirracista, 2023).**

Por fim, cabe enfatizar como as diversas reações dos familiares durante os grupos focais demonstram uma sensibilidade à temática do racismo, seja por meio de suas próprias experiências, seja pelas vivências das crianças. Isso reforça a importância da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes de EREER e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes. A questão racial permeia a vida de todas e todos, independentemente do pertencimento étnico-racial, seja para aprendermos a nos reafirmar enquanto seres dotados de direitos, seja para entender a riqueza da diversidade cultural brasileira.



# CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES



## Conclusões e proposições

A institucionalização da educação para as relações étnico-raciais ainda é um desafio a ser superado no Brasil. Ela implica a incorporação desse princípio no cotidiano escolar, integrando-o à concepção de infância e criança, à gestão escolar e às práticas pedagógicas. Isso envolve não apenas o conhecimento e acompanhamento do desenvolvimento infantil, mas também o estímulo ao acolhimento e à construção de relações sólidas entre a comunidade, os territórios e as UEs.


A presente pesquisa, desenvolvida a partir da metáfora do “Farol Antirracista”, visa colaborar com esse processo apoiando a implementação da LDB, com foco na obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da Educação Básica (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). Além disso, tangencia a necessidade de se construir práticas educacionais inclusivas e que valorizam a diversidade cultural, pensando também na relação entre educação e a migração, em conformidade com a Lei Municipal nº 16.478/2016 e com a Lei Federal nº 13.445/2017.

Além de oferecer orientações, o Farol também desempenha um papel importante na comunicação e no desenvolvimento do trabalho relacionado à EREER. Vale registrar que a pesquisa só se viabilizou graças à colaboração e disponibilidade de educadores(as), gestores(as), assistentes de direção, famílias e, ainda que de forma indireta, das próprias crianças. Durante o trabalho de campo, elas acenavam de longe, recepcionavam a entrada e apresentavam seus brinquedos e brincadeiras às pesquisadoras.

As conclusões aqui apresentadas também cumprem esta função de comunicação. O material pode ser mobilizado no diálogo coletivo – seja de profissionais da educação ou mesmo pela própria sociedade – para tornar esta política permanente na Educação Infantil do município de São Paulo. Nesse sentido, os resultados obtidos sugerem que as experiências mais significativas de institucionalização da EREER, particularmente nas UEs que foram sinalizadas como “Farol Alto”, apresentam algumas práticas em comum. Vejamos as principais:

### → **Gestão colaborativa**

A coordenação e direção trabalham de forma colaborativa junto à equipe, definindo a EREER como um princípio que permeia todos os processos formativos. Este compromisso se explicita nos PPPs, na configuração dos espaços e na comunicação elaborada para os trabalhos junto às famílias. Além disso, a gestão compreende detalhadamente a composição étnico-racial do público atendido pela UE, permitindo que as ações de EREER sejam ajustadas de forma mais precisa



e alinhada às especificidades de cada realidade. Dessa forma, a gestão trabalha de forma a tornar a temática permanente e transversal a todos os projetos, envolvendo questões e propostas antirracistas em parceria com os educadores.

→ **Comprometimento da equipe**

Existe uma compreensão compartilhada entre os educadores de que a EREER deve ser uma proposta permanente. O grupo colabora na elaboração de materiais, organização de espaços, ampliação de abordagens e na avaliação contínua dos trabalhos realizados. A baixa rotatividade da equipe auxilia nessa construção coletiva. Além disso, essas UEs tendem a possuir profissionais que verbalizam a necessidade de se discutir esse tema e enfrentar questões desafiadoras entre seus pares, para que, a partir dos conflitos, possam emergir pautas e atividades comprometidas com a EREER.

→ **Formação continuada**

Os(as) educadores(as) participam de formações continuadas, produzem materiais didáticos, desenvolvem pesquisas, visitam museus e outros espaços formativos e fortalecem as relações com a comunidade.

→ **Documentos orientadores**

Os documentos orientadores da política municipal – como os que compõem o Currículo da Cidade – são lidos e discutidos coletivamente pela equipe, que percebe o diálogo e a complementaridade entre esses materiais. Essa prática fortalece o alinhamento com as diretrizes educacionais e enriquece o planejamento e a execução das ações relacionadas à EREER.

→ **Enfrentamento contínuo do racismo e da discriminação**

O grupo de educadores observa e reflete sobre sua própria composição étnico-racial, criando momentos de diálogo interno sobre o tema. Os profissionais reconhecem – e muitas vezes sentem na própria pele – a presença da discriminação na sociedade e buscam compreender como isso se reproduz no ambiente escolar. Ao enfrentar questões individuais e coletivas, promovem um ambiente de trabalho mais inclusivo e consciente, enriquecendo as práticas pedagógicas.

→ **Abordagem integrada da EREER**

O trabalho com a EREER é integrado de forma transversal em todo o planejamento e currículo da UE, não se limitando a projetos específicos ou às datas comemorativas. As unidades abordam a educação para as relações étnico-raciais de forma aprofundada nos diferentes campos de experiência da Educação Infantil, promovendo práticas pedagógicas que vão além da cor da pele e dos tipos de cabelo, incluindo discussões sobre identidade, cultura e sociedade. As unidades buscam uma abordagem mais plural e profunda, evitando o tratamento superficial dos temas relacionados à diversidade.



### → **Escuta ativa e participação das crianças**

Há um processo contínuo de escuta, observação e acolhimento das falas, comportamentos e produções das crianças sobre a temática. Este material orienta o planejamento de ações pedagógicas construídas com as crianças, valorizando suas ideias e propostas. Muitas vezes, o trabalho com o tema é iniciado a partir de questões levantadas pelas próprias crianças, como dúvidas, situações de preconceito ou interesse pela diversidade étnica, racial e cultural presente no ambiente escolar.

### → **Ambientes representativos da diversidade**

Os espaços físicos da unidade refletem o compromisso com a diversidade e a inclusão. O trabalho com o tema se expressa nos materiais utilizados, na disposição e acessibilidade dos livros, nos brinquedos, murais, parques, espaços de higiene, alimentação, recepção e áreas comuns. A produção das crianças é valorizada e exposta, incluindo imagens delas e de suas famílias, além de cartazes informativos que ilustram a diversidade étnico-racial brasileira, permitindo que todos se identifiquem com essas representações.

### → **Pertencimentos étnico-raciais**


As origens e os pertencimentos étnico-raciais das famílias são consideradas fundamentais, com importantes desdobramentos pedagógicos. Há um resgate da história da criança, de sua origem, família e características físicas, incentivando a participação de familiares em atividades e a realização de pesquisas pelas crianças em suas famílias e bairros. Estas ações fortalecem a identidade e promovem a inclusão. Além disso, o trabalho com o tema se amplia para dialogar com outras áreas do conhecimento e conta com apoio de colaboradores(as) externos(as), enriquecendo o debate e as práticas educativas.

### → **Participação ativa das famílias**

Desenvolvem-se projetos que incentivam a participação das famílias na escola, estabelecendo um diálogo contínuo sobre a temática étnico-racial. As famílias reconhecem e valorizam o trabalho pedagógico e formativo desenvolvido com as crianças. A escuta ativa das famílias é mobilizada para promover diálogos construtivos e estratégias de enfrentamento ao racismo.

### → **Parcerias com a comunidade, instituições e movimentos sociais**

Há uma comunicação ativa e efetiva do trabalho desenvolvido pela UE com a comunidade. As unidades promovem eventos e atividades que incentivam a participação da comunidade, fortalecendo os laços e ampliando o impacto das ações educativas. Também há um trabalho conjunto entre a UE e as organizações do território ou da cidade, como bibliotecas públicas, escolas de samba, grupos



de capoeira, associações culturais e políticas, movimentos sociais, espaços de memória e museus (como o Museu Afro-Brasil, Museu das Culturas Indígenas, Museu da Imigração). Em alguns casos, o trabalho é ampliado para outros espaços da cidade e conta com a participação de pesquisadores(as) e especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

Finalmente, considerando as diferentes fases da pesquisa, reunimos a seguir, algumas proposições objetivas para a Secretaria Municipal de Educação, as DREs e as UEs, referentes aos elementos centrais da pesquisa: Projetos Político-Pedagógicos (PPPs); espaços e materialidades; a relação entre a Rede Municipal de Ensino, Comunidades e Movimentos Sociais; práticas pedagógicas; a relação entre escolas e famílias; e formação continuada.


### **Projetos político-pedagógicos**

Com relação aos PPPs, a SME deve recomendar a inclusão de um item relacionado à ERER nos documentos das escolas, visando assegurar a permanência desse tema de forma independente dos Projetos Especiais de Ação (PEA). Essa inclusão deve compreender as leis federais e municipais pertinentes, juntamente com o registro das experiências previamente realizadas e institucionalizadas pelas UEs em relação às crianças, famílias e funcionários(as). Também deve incluir o perfil étnico-racial da comunidade escolar conforme as categorias étnico-raciais estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerando-se as características e especificidades dos territórios e das comunidades, as DREs têm como responsabilidade orientar e acompanhar o processo anteriormente descrito, dando continuidade ao direcionamento pedagógico e político advindo da SME. As UEs deverão seguir essas orientações, além de realizar a catalogação e gestão do acervo de materiais disponíveis na UE para o trabalho com o tema da ERER, incluindo livros, jogos, recursos audiovisuais, materiais de arte e qualquer outro recurso relevante.

### **Espaços e materialidades**

Sobre os espaços e materialidades, recomenda-se que a SME possa adquirir materiais pedagógicos como brinquedos, livros, vídeos, jogos e outros que contemplem os seguintes elementos: 1) materiais como lápis de cor e tinta que possuam diferentes tonalidades de “cor de pele”; 2) instrumentos musicais (ou elementos para sua construção) que possibilitem expressões artísticas diversas; 3) teatro com tecidos e fantoches de diferentes pertencimentos étnico-raciais. É importante, também, ampliar o acervo de literatura infantil e de materiais pedagógicos com foco na faixa etária de 0 a 3 anos.



Recomenda-se que as DREs planejem e acompanhem o processo formativo de aquisição de novos acervos e materiais para as UEs. Tais processos devem orientar as(os) profissionais da RME sobre a importância dos murais e cartazes como forma de comunicação com a comunidade escolar e com as famílias, trazendo a representatividade da diversidade étnico-racial brasileira. Como passo seguinte, os processos podem divulgar e promover trocas entre as escolas sobre práticas pedagógicas e projetos realizados com os materiais adquiridos, bem como a organização dos espaços por meio de cartazes e murais nas UEs.

O registro dos espaços, materialidades e das práticas pedagógicas a partir das aquisições é importante para que as UEs possam refletir coletivamente sobre os seus usos. A avaliação dos materiais pedagógicos por parte das escolas deve servir para futuras aquisições e compartilhamentos de experiências.


### **A relação entre a Rede Municipal de Ensino, comunidades e movimentos sociais**

O estabelecimento e a manutenção de uma relação entre UE, comunidade e movimentos sociais é fundamental para que outros grupos possam contribuir para a EREER desde suas próprias perspectivas. Para tanto, a SME deve mapear projetos, órgãos, instituições, espaços e materiais de outras secretarias do município a fim de que esses possam realizar trocas de experiências e parcerias em atividades para as escolas. Nessa direção, caberá às DREs encaminhar para as UEs o material produzido pela SME e fazer sugestões de possíveis parcerias. Além disso, é importante que as DREs e as UEs também possam: mapear, divulgar e propor parcerias com familiares, projetos, órgãos, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS), instituições de ensino superior, grupos culturais, movimentos sociais e organizações não governamentais do território, estabelecendo parcerias para atividades formativas e artísticas a partir de uma demanda específica da escola.

### **Práticas pedagógicas**

As práticas pedagógicas são fundamentais para a implementação da EREER nas escolas, por isso é preciso que a SME e as DREs fomentem formações para que estas sejam desenvolvidas. Para tanto, se faz necessário a promoção de eventos formativos durante o ano letivo que possibilitem o compartilhamento das experiências. Além da formação direta, é preciso oportunizar a participação de profissionais da educação em eventos culturais, artísticos, audiovisuais, musicais, exposições, espaços de memória e museus que tenham como foco a questão étnico-racial no Brasil, na América Latina e no Caribe, no continente africano e em outros lugares do mundo.





Além do mais, como base para o desenvolvimento das práticas, a SME deve garantir condições humanas, financeiras e de apoio pedagógico para a execução do trabalho com ERER. Importante destacar a necessidade de apoio financeiro para a publicação, seja no formato digital e/ou impresso, de materiais que enfatizem práticas pedagógicas exitosas sobre ERER, no intuito de socializá-las com toda a RME.

Como uma ação específica das DREs na efetivação do trabalho com a ERER, deve-se criar um repositório para divulgar as experiências realizadas pelas UEs, o qual pode conter materiais tais como: mapas da África, da diáspora africana e de quilombos brasileiros; fotografias de territórios negros, urbanos e rurais; e reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana. Estes materiais se estendem aos povos indígenas e migrantes, incluindo mapas das Terras Indígenas e de outros países, documentários, expressões artísticas e culturais desses povos etc. Estes materiais devem ser distribuídos nas UEs da RME, com vistas à formação das(os) educadoras(es) e famílias para o combate ao racismo.

Com o apoio da SME e das DREs, cabe às escolas desenvolverem práticas pedagógicas sobre ERER com as crianças, as famílias, a equipe técnica e a equipe escolar ao longo do ano letivo. Essas ações devem ser comunicadas e socializadas para o público externo e para toda a comunidade escolar; registradas e apresentadas em eventos formativos; refletidas nos momentos de formação continuada e em serviço; e inseridas em um repositório de práticas pedagógicas sobre ERER.

### **A relação entre Unidades Educacionais e famílias**

Visando uma maior aproximação entre famílias e UEs no que se refere à ERER, é importante o apoio da SME e das DREs para promover eventos formativos especificamente voltados aos familiares das crianças. Além disso, deverá premiar práticas pedagógicas que cumprem as orientações das Diretrizes de ERER com as famílias; criar um repositório em que essas práticas possam ser compartilhadas e apoiar as escolas no desenvolvimento e acompanhamento de atividades sobre ERER com a comunidade.

As UEs devem criar meios de comunicação mais eficientes com as famílias sobre o trabalho realizado com as crianças a respeito da ERER (aplicativos de mensagens, reuniões, murais, festas, entre outros). Além disso, deve verificar as demandas e propor avaliações das práticas pedagógicas por parte das famílias. A fim de contribuir para formação da comunidade e familiares das crianças, as escolas devem promover rodas de conversa, sessões de diálogo sobre filmes infantis, literatura, artes, poesia, jogos, danças, palestras com pesquisadoras e



pesquisadores que expliquem conceitos como racismo e bullying, a questão estética, as leis antirracistas, como proceder em caso de racismo, a vivência de pessoas com deficiência, com vitiligo, a situação da mulher e os avanços na sociedade. Nesse sentido, é importante as escolas não restringirem a participação das famílias apenas às situações de conflito e preconceito racial, estimulando a discussão em uma perspectiva afirmativa, bem como a participação dos diferentes grupos na sociedade.

## Formação continuada

As atividades de formação sobre EREER deverão ocorrer durante todo o ano letivo e não somente nos meses da consciência negra, dos povos indígenas e migrantes. Além disso, deverão ampliar as vagas e realizar diagnósticos aprofundados dos cursos ofertados. Quanto às temáticas da formação, faz-se necessário ampliar continuamente as discussões, com abordagens mais conectadas às práticas e relacionadas a: infâncias negras, indígenas e migrantes; cuidado e acolhimento, com olhar para diversidade e promoção da equidade; importância das brincadeiras e brinquedos relacionadas aos povos e comunidades tradicionais, africanas, afro-brasileiras e migrantes; relação família e escola, com discussão dos pertencimentos étnico-raciais; territorialidades e a EREER; educação antirracista e interculturalidade na documentação pedagógica; oralidades e patrimônios culturais afro-brasileiros e indígenas; literatura infantil e EREER; enfrentamento do racismo na infância; valores e saberes africanos e afro-brasileiros; e materialidades e artes indígenas.

Em um trabalho formativo mais voltado para o território, cabe à Rede Municipal de Educação oferecer, diversificar e ampliar a oferta de cursos, garantindo a presença dos seguintes temas: práticas pedagógicas, legislações e diretrizes de EREER (incluindo o berçário); sistema classificatório brasileiro (IBGE), com vistas ao preenchimento adequado do Censo da Educação Básica; e orientações para a resolução das situações de preconceito e discriminação racial. É importante que os cursos sejam ofertados para os diversos profissionais das unidades (gestão, educadores(as), agentes escolares, profissionais de empresas terceirizadas), de acordo com suas especificidades. Para a efetivação do trabalho formativo, é preciso que a UE participe, de forma reflexiva e ativa, das ações formativas ofertadas pela SME e DREs. Deve também manter a formação continuada e permanente sobre EREER, de forma específica e transversal, durante o desenvolvimento do Projeto Especial de Ação (PEA) e nas reuniões pedagógicas.





Finalizamos este documento retomando a metáfora do farol construída ao longo desta experiência de diagnóstico e pesquisa. O Farol, presente no título da política contra o racismo estrutural lançada pelo município de São Paulo, foi utilizado metodologicamente para iluminar, visibilizar e fazer conhecer as práticas educativas existentes, definir as amostras e caracterizar os processos pedagógicos implementados nas UEs, desde os registros nos PPPs até a escuta e diálogo com as famílias.

As recomendações e orientações deste documento resultam do esforço coletivo e das reflexões realizadas em cada visita e troca de experiências. Almeja-se que a organização, sistematização, análise dos dados, redação e divulgação dos resultados desta pesquisa atuem como um farol no processo de implementação da ERER, evidenciando conquistas, construções e desafios na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.



# REFERÊNCIAS

# BIBLIOGRÁFICAS

## Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006 [1960].

BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA (Orgs). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>


BENTO, M. A. S. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece 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', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. INEP. **Caderno de conceitos e orientações - Censo Escolar**, p. 64, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.



BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **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.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 466, 2012.**

CALDEIRA, D., SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/2161/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_na\\_Educacao-Relacoes\\_Raciais\\_na\\_Escola.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/2161/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao-Relacoes_Raciais_na_Escola.pdf). Acesso em: setembro, 2024.

CASTILHO, S. D. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. In: **Olhar de Professor**, v. 7, n. 1, 2009.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

**DICIONÁRIO de Variáveis do Censo Escolar, 2022.**


DRIBE, Sônia M. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, UNESCO, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdPzntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. de. **Infâncias negras:** vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023.



LUZ, M. G. H.; GONZAGA, Y. M.; ARAÚJO, R. F. de. Hoje é dia de festa maior/êh, viva, êh, viva! In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023, p. 93-117.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2012.

SANTOS, D.; GUANÃBENS, P. F. S. A educação infantil e a construção identitária das crianças negras: práticas pedagógicas como forma de aplacar o racismo na educação infantil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 21, 2021.

SANTOS, A.; MOREIRA, A. R. C. P.; DUQUE, L. S. O espaço físico institucional da creche e a educação das relações étnico-raciais. **Studies in Education Sciences**, v. 3, n. 2, 2022, p. 573-589.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME/DOT, 2016.


SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria Pedagógica. **Sala de leitura: vivências, saberes e práticas**. - São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2021.



SÃO PAULO (Município). **Currículo da cidade:** Educação Antirracista: Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPEP, 2022.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPEP, 2022.

SÃO PAULO (Município). **Programa de Metas 2017-2020.** Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/governo/planejamento/programa\\_de\\_metas\\_20172020/index.php](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/governo/planejamento/programa_de_metas_20172020/index.php). Acesso em: setembro, 2024.

SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais:** tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA JR., E.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. (Coords.). **Educação Infantil e práticas promotoras de Igualdade Racial.** São Paulo: CEERT / Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012

SILVA, A. F. **Personagens negras infantis:** retalhos de histórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022.

SOARES, A.; FEITAL, L. M.; MELO, R. L. C. Infâncias negras e famílias: vozes e imagens em movimento. In: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. de (org.). **Infâncias negras:** vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023, p. 147-168.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.



