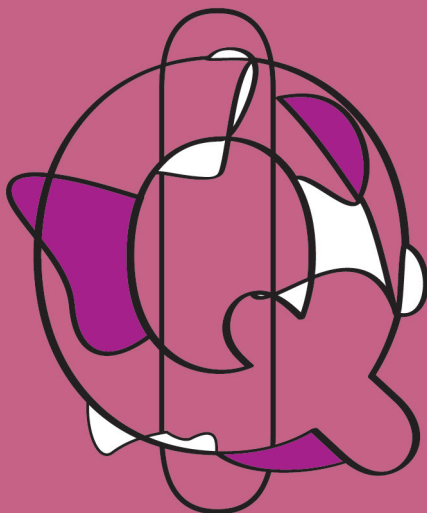


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

# Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
E DE GÊNERO**

**VERSÃO PRELIMINAR**

**VOLUME 7**



**CIDADE DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Ricardo Nunes

**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO**

Fernando Padula

**SECRETÁRIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA**

Maria Sílvia Bacila

**SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO**

Bruno Lopes Correia

**CHEFE DE GABINETE**

Ronaldo Tenório

**CHEFE DA ASSESSORIA DE ARTICULAÇÃO  
DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - DREs**

Sueli Mondini

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

# Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

VOLUME 7

**VERSÃO PRELIMINAR**

São Paulo, 2025

## **COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED**

Simone Aparecida Machado - *coordenadora*

## **DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DIEI**

Mariana Silva Lima - *diretora*

### **EQUIPE TÉCNICA E ADMINISTRATIVA**

Ana Barbara dos Santos

Anna Maria de Feo Vieira

Camila de Vila Nova Gonçalves

Katia Regina Cavalcanti

Maria Noemia Ferreira Figueiredo

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Talita Alves Silva

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thais Cristina Saldanha dos Santos

#### *Estagiários(as)*

Ana Beatriz Pires de Assis

Giuliano Pinheiro Massimo

Guilherme Pereira do Nascimento Melo

Heloísa Castelli Celeste

Maria Eduarda Oliveira Flores

### **ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO**

Bruna Ribeiro

Priscila Aparecida Santos de Oliveira.

Juliana Manso Presto

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thiago Pacheco

### **GRUPO DE TRABALHO**

#### **LEITURA CRÍTICA**

Bruna Galluccio Ferreira

Cristiane Aparecida Domingos de Oliveira

Fabiana Lopes Laurito

Lilith Neiman

Mariana Cuisse Lopes Suller

Monica da Silva Valadão

Priscila Aparecida Santos de Oliveira

Sandra Nogueira Viana

# Olá, educadoras(es)!

O volume 7, **Relações Étnico-Raciais e de Gênero**, é parte integrante da *Coleção Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - Box Comemorativo 10 anos*, que visa socializar um material de qualidade com vistas à formação continuada das e dos profissionais em relação à pauta\*.

Este volume tem por objetivo os estudos da educação para as relações étnico-raciais, não xenofóbica e comprometida com a equidade de gênero que perpassa as nove dimensões de qualidade propostas no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, de forma a evidenciar os princípios da equidade, inclusão e integralidade, reforçando o compromisso social da escola pública brasileira e de todos e todas que nela atuam direta ou indiretamente.

Além disso, no decorrer deste volume você encontrará sugestões de exercícios reflexivos a serem realizados coletivamente e, ainda, poderá usufruir de uma curadoria de materiais textuais e audiovisuais para estudos complementares.

Convidamos você a explorar esse material e mergulhar nessa pauta tão essencial para a garantia dos direitos dos bebês e das crianças.

**Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

**O vídeo destaca a importância de abordar as relações étnico-raciais e de gênero na Educação Infantil, promovendo uma educação igualitária e consciente das desigualdades sociais.**



\* Ao longo do texto, optou-se pelo uso da palavra "pauta" ao invés de "tema" para tratar das discussões e estudos acerca da educação étnico-racial, não xenofóbica e para a equidade de gênero, compreendendo que tematizar a pauta incentiva abordagens pedagógicas de forma extraordinária, segmentada ou eventual.

# Composição do Box

## Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Avaliação da qualidade  
na Educação Infantil

1

Fins e princípios  
da autoavaliação

2

Aspectos metodológicos  
da autoavaliação

3

O papel do  
plano de ação

4

O fortalecimento  
da gestão democrática

5



6

A escuta e a participação  
de bebês e crianças em  
autoavaliações

7

Relações étnico-raciais  
e de gênero

8

A dimensão do cuidado  
na educação de bebês  
e crianças

9

O desemparelhamento  
de bebês e crianças e o brincar  
na e com a natureza

10

Porque a história  
tem que continuar...

# Temas abordados

## Avaliação da qualidade na Educação Infantil

1

- O que significa avaliar
- Avaliação informal e formal
- O que significa avaliar a qualidade
- Quais os tipos de avaliação na Educação Infantil
- Critérios de qualidade

## Fins e princípios da autoavaliação

2

- O que é uma avaliação institucional participativa
- Princípios da autoavaliação institucional participativa
- Antecedentes do documento paulistano
- Linha do tempo histórica: 10 anos de construção de uma cultura da autoavaliação participativa
- As dimensões de qualidade almejadas para a(s) infância(s) paulistana(s)

## Aspectos metodológicos da autoavaliação

3

- A construção da qualidade em participação
- Proposta metodológica
- A metodologia do uso das cores
- A participação de familiares/responsáveis
- O fortalecimento de uma cultura da autoavaliação institucional participativa

## O papel do plano de ação

4

- Avaliei, e agora?
- A autoavaliação e sua capacidade de produzir evidências do cotidiano
- O plano de ação e sua capacidade de produzir consequências para o cotidiano
- Consequências da autoavaliação para as políticas públicas
- Consequências da autoavaliação para as Unidades Educacionais

## O fortalecimento da gestão democrática

5

- A construção da qualidade por meio da gestão democrática
- A autoavaliação e o fortalecimento da gestão democrática
- A autoavaliação e a produção de insumos para a construção do PPP
- Gestão democrática na prática: relatos de experiência
- Gestão democrática e Indicadores todos os dias



6

### A escuta e a participação de bebês e crianças em autoavaliações

- A participação dos bebês e das crianças como princípio inerente à qualidade na/da Educação Infantil
- Participação, escuta e autoria de bebês e crianças: afinal, do que estamos falando?
- A escuta de bebês e crianças em avaliações
- Desafios ético-metodológicos na escuta de bebês e crianças em autoavaliações
- Construindo a participação cotidiana e permanente de bebês e crianças

7

### Relações étnico-raciais e de gênero

- Educação étnico-racial, não xenofóbica para a equidade de gênero e o compromisso social da escola pública
- Educação antirracista e equidade de gênero perpassando todas as dimensões
- A dimensão 5 como dispositivo de luta em direção às práticas antirracistas e não sexistas
- Educação antirracista de janeiro a janeiro
- O fortalecimento do planejamento e da intencionalidade docente

8

### A dimensão do cuidado na educação de bebês e crianças

- Cuidado: a essência do ser humano
- A ética do cuidado
- A dimensão do cuidado na Educação Infantil
- A dimensão do cuidado nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
- A dimensão cotidiana do cuidado na educação de bebês e crianças: relatos de experiência

9

### O desemparelamento de bebês e crianças e o brincar na e com a natureza

- Um mundo em colapso: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?
- A natureza como local de (re)encontro conosco
- Desempareladar é preciso para retomada da importância do corpo e da experiência na aprendizagem
- Brincadeiras arriscadas e perigosas: a necessária distinção
- Materialidades e suas potencialidades

10

### Porque a história tem que continuar...

- O leito de Procusto e os perigos das avaliações de tamanho único
- Superando o discurso da “qualidade de antigamente”
- Construindo a qualidade social na Educação Infantil

## **As Dimensões de Qualidade da Educação Infantil**

Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional

Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças

Dimensão 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias

Dimensão 4 – Interações

Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero

Dimensão 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais

Dimensão 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo

Dimensão 8 – Formação e condições de trabalhadoras educadoras e dos educadores

Dimensão 9 – Rede de proteção Sociocultural: Unidade Educacional família, comunidade e cidade

# Sumário

<b>Indicadores de Qualidade em articulação com as Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, nº 16.478/16 e o Decreto nº 57.503/16: o compromisso social da Escola Pública para as Infâncias .....</b>	<b>11</b>
<b>Práticas antirracistas, não xenofóbicas e para a equidade de gênero em todas as dimensões .....</b>	<b>13</b>
<b>Relações étnico-raciais e de gênero na dimensão 5: por que ter uma dimensão específica para os recortes de gênero e raça? .....</b>	<b>44</b>
<b>Para saber mais .....</b>	<b>48</b>
<b>Referências .....</b>	<b>49</b>



Desenho de Myllena, 5 anos.

**“A minha professora tem a pele preta linda como a minha”.**

(Gabriela, 5 anos)

Coleta realizada pela diretora Aline Paes de Barros.

## **Indicadores de Qualidade em articulação com as Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, nº 16.478/16 e o Decreto nº 57.503/16: o compromisso social da Escola Pública para as Infâncias**

O ano de 2023, além de comemorar o marco dos 10 anos dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, celebra também os 20 anos da Lei nº 10.639/03 e os 15 anos da Lei nº 11.645/08, que alteram a LDB e incluem a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo educacional brasileiro. Tais diretrizes se articulam, ainda, com **a Lei nº 16.478/16**, que institui a **Política Municipal para a Pessoa Imigrante**, e o **Decreto nº 57.503/16**, que institui o **Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos**.

O **compromisso** das Unidades de Educação Infantil, que são parte estrutural na luta antirracista, não xenofóbica e não sexista, deve se pautar na premissa de sua função social por meio da **garantia de direitos de bebês e crianças** no cotidiano, de forma a compreender o ambiente educativo como espaço seguro, que oferece repertório de mundo. Espera-se que o planejamento para a pauta das relações étnico-raciais, não xenofóbica e de gênero não siga a lógica da “pedagogia dos eventos”, ou seja, quando as discussões são tratadas como temáticas isoladas, em datas comemorativas e/ou apenas festividades.

É preciso planejar com intencionalidade e garantir propositivas que fundamentam as defesas construídas coletivamente no Projeto Político-Pedagógico, que se constitui como um documento vivo, dinâmico, reflexivo, que contextualiza as intencionalidades para a interculturalidade e as diversidades de origem, étnicas, raciais e de gênero presentes na Unidade Educacional.

E para subsidiar a construção do Projeto Político-Pedagógico e consequentemente as práticas cotidianas, estão disponibilizadas para apoio aos estudos das(os) profissionais de educação as diretrizes e orientações pedagógicas, como o Currículo da Cidade - Educação Infantil (São Paulo, 2019), as Orientações Pedagógicas: Educação Antirracista - Povos Afro-Brasileiros (São Paulo, 2022), Povos Migrantes (São Paulo, 2021) e Povos Indígenas (São Paulo, 2019), a Orientação Normativa da Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil (São Paulo, 2022), a Instrução Normativa nº 01/2019, que aprova a Orientação Normativa nº 01/2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil, bem como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (São Paulo, 2016) e suas dimensões.

### **Ampliando Repertório**

**Decreto nº 57.533/2016:** Regulamenta a Lei nº 16.478/2016, que institui a **Política Municipal para a População Imigrante.**

Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57533-de-15-de-dezembro-de-2016/consolidado>. Acesso em: 15 ago. 2024.

## **Práticas antirracistas, não xenofóbicas e para a equidade de gênero em todas as dimensões**

Ter uma dimensão específica da pauta antirracista e não sexista para auxiliar as equipes das Unidades, a desenvolverem, juntamente com familiares e responsáveis, um processo de autoavaliação institucional participativa não extingue a necessidade de um olhar para os recortes raciais, de origem e de equidade de gênero em todas as outras dimensões.

Nesse sentido, discorreremos, a seguir, como a dimensão 5 se articula e se expressa em todas as demais dimensões do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Não temos a pretensão com isso de esgotar um assunto tão amplo e complexo, mas sim evidenciar como é necessário ter um olhar articulado cujos princípios de uma educação antirracista e não sexista se façam presentes em todas as dimensões da autoavaliação.

- **Dimensão 1 - O Planejamento e a Gestão Educacional** como garantias para o fortalecimento da identidade da Unidade por meio do Projeto Político-Pedagógico evidencia o importante papel da equipe gestora em assegurar que a trajetória de ações seja implementada para a garantia dos direitos dos bebês, das crianças, de familiares e responsáveis que, quando chegam às Unidades Educacionais trazem consigo bagagens culturais, costumes, linguagens, crenças, modos de viver, sentir, agir, ver e transitar no mundo.

A gestão, ao coordenar o redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico, em conjunto com as(os) demais profissionais de educação, deve considerar a construção identitária do território e suas **intersecções** (Akotirene, 2023) a partir do **mapeamento** das especificidades que comunicarão a presença das **diversidades e interculturalidades** que compõem a comunidade educadora, tornando as ações vividas em documentação pedagógica como meio de historicizar as aprendizagens e garantir o registro como modo de expressão e existência destas identidades.

Os cuidados para as representações positivas das expressões multiculturais devem perpassar as aquisições das materialidades; a pintura dos muros como reveladora da concepção de infâncias; as evidências da interculturalidade do entorno bem como a

construção de espaços acolhedores para as aprendizagens; assumindo assim um compromisso em gerir com base nos princípios de **equidade, integralidade e inclusão**, de acordo com as diretrizes do Currículo da Cidade.

O racismo, a xenofobia e o sexismo não acontecem isoladamente e, por isso, é esperado que a equipe gestora evidencie aquilo que é inegociável para que o projeto e a cultura educacional de seu território estejam pautados em uma pedagogia antirracista, para a equidade de gênero, não xenofóbica, com atitudes e intencionalidades nas propostas, **de janeiro a janeiro**.

Uma coisa é certa: já **não se pode mais alegar desconhecimento sobre a existência das desigualdades de gênero, das atitudes xenofóbicas e do racismo**. Estas opressões existem para grupos sociais específicos e que, por vezes, não são reconhecidas como diversidades, mas como diferenças. A exclusão dos sujeitos que compõem estes grupos sociais acontece de forma implícita e explícita, dentro e fora das Unidades, nas relações mais próximas, de forma oculta nas interações ou nas proposições.

Toda ação pedagógica e toda prática têm um sentido, algumas razões que devemos entender que, na maioria dos casos, não são evidentes. As práticas também têm atrás de si alguém (sujeitos individuais ou coletivos) que quiseram realizá-las. Isso nos

## **Ampliando Repertório**

### **Interseccionalidade**

Ver: AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).



remete a valores que agem como impulsionadores e que nem sempre são explícitos. Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processo de mudanças de maneira um pouco mais reflexiva[...].(Sacristán, 2002, p.13).

A diversidade, de acordo com Sacristán (2002, p.13-15), pode ser mais ou menos acentuada, uma vez que a ideia de heterogeneidade está presente na vida social, dentro e fora da educação. E alerta, ainda, que todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade. Por isso, devemos estar muito atentas(os) para que, em nome da diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade.

## Vamos refletir!

Nem toda diversidade gera desigualdade e há, ainda, diversidades que são valorizadas e reconhecidas, sobretudo as que estão munidas de poder, em detrimento de outras que são silenciadas e estigmatizadas. Por exemplo, os bebês que atendem ao padrão de beleza eurocêntrico são rapidamente identificados como bonitos, príncipes, anjinhos ou princesas, enquanto bebês negros ou que vivem em situação de vulnerabilidade são identificados com apelidos estigmatizados, como mal cheirosos, chocolate, brigadeiro.

Nesse sentido, mapear as especificidades da comunidade educadora torna-se uma demanda formativa à equipe gestora, de modo que a Unidade não seja apenas um lugar diverso, mas que considere as diversidades para compor sua cultura e identidade. **É preciso considerar as diferentes maneiras que as desigualdades afetam as diversidades existentes e agir com equidade.**

Portanto, é parte do compromisso social da educação pública paulistana ampliar repertórios que nutram o planejamento docente e **que rompam com a lógica única de conhecimento eurocêntrico, hierarquia de gênero e com o ideal único de bebê ou criança** e direcionar o trabalho a partir de um **plano de ação e gestão de trabalho** que privilegie as pluralidades culturais, estéticas, artísticas e tecnológicas com inspirações étnicas, africanas, afro-brasileiras, indígenas, quilombola, origens geográficas e da cultura popular que fortaleçam as relações com as diversidades, de modo que não haja hierarquias de poder expostas pelos recortes de raça, étnicos, de gênero, de origem e socioeconômico.

- **Dimensão 2 - A participação, a escuta e a autoria de bebês e crianças** são mecanismos pedagógicos que promovem a defesa dos direitos ante as desigualdades raciais, de origem e de gênero.

Nesta sociedade, as desigualdades de gênero, a xenofobia e o racismo silenciam, invisibilizam, desacreditam, estereotipam, estigmatizam, excluem, inferiorizam e desumanizam pessoas que compõem determinados grupos sociais.

Esta dimensão, portanto, convoca a comunidade educadora a (re)pensar a Unidade Educacional como espaço da **pedagogia do pertencimento** para, então, **atribuir sentido às diversidades existentes e valorizar** as ancestralidades, os saberes indígenas, as culturas africanas e fomentar a ampliação dos repertórios de outros povos ao fortalecer a experiência de ser sujeito integral em um espaço privilegiado, articulado às concepções de infâncias defendidas no Currículo da Educação Infantil:

O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade implica na construção de um currículo

que reconheça as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos. Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores (São Paulo, 2015, p. 32).

Compreender como os bebês e as crianças aprendem e que lugar no aprender eles ocupam se torna ponto de partida para uma intencionalidade que revela concepções que afirmam o processo de aprendizagem como parte da integralidade desses sujeitos de direitos, considerando suas especificidades sócio-histórico-culturais em interação com o ambiente, com os pares, com os adultos e demais culturas e modos de vida existentes.

Quando os bebês e as crianças participam das propostas, têm suas produções reconhecidas, suas pesquisas incentivadas, são encorajadas a experimentar o novo, são tocadas e escutadas ativamente e aprendem a identificar que sua existência é valorizada.

Ainda que participem de grupos sociais minorizados, é urgente que as Unidades Educacionais contribuam para que as experiências dos bebês, dos meninos e das meninas na Educação Infantil tenham como ponto de partida a potência e as narrativas decoloniais, desviando, assim, das histórias que valorizem saberes hegemônicos ou eurocêtricos. Para tanto, a figura do adulto referência torna-se essencial e exige envolvimento propositivo no cuidar e educar. Planejar e viver as aprendizagens **com** os bebês e as crianças, de modo que **sintam segurança, mesmo nas pequenas infelicidades**, permite que fortaleçam sua autonomia e, ao experimentarem, explorarem e pesquisarem sozinhas, não se sintam abandonadas.

**Romper com a naturalização das opressões é um compromisso cotidiano.** Para tanto, é necessário investir nos diálogos com os bebês e as crianças. Estabelecer uma relação respeitosa, com base na parceria e no companheirismo, na cooperação e colaboração, com oferta de espaço para que as expressões emocionais e elaboração de hipóteses sejam acolhidas.

O compromisso pedagógico deve estar a serviço das diferentes **vozes e expressões, sejam verbalizadas ou não, no mesmo idioma ou não**, como no caso de crianças migrantes presentes nas Unidades Educacionais e seus familiares, e, com isso, refletimos:

Quando a língua com que uma pessoa se identifica está distante, esta faz tudo o que é possível para mantê-la viva porque as palavras te devolvem tudo: o lugar, as pessoas, a vida, as ruas, a luz, o céu, as flores, os sons. Quando uma pessoa vive sem sua língua se sente [...] em uma diferente altitude, respira outro tipo de ar e está sempre consciente das diferenças (Lahiri, 2019, p.91).

Se as discriminações paralisam e silenciam, **ofertar escuta e valorizar a autoria dos bebês e das crianças desnaturaliza as hierarquias** promovidas pelas opressões estruturais e estruturantes na sociedade e, portanto, também nas Unidades Educacionais.

- **Dimensão 3 - A Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias** vem carregada de significados ao tratar do princípio da integralidade como diretriz dos saberes.

Racismo, xenofobia e reforços negativos de gênero se apresentam nas Unidades de forma explícita e implícita. Vejamos:

- O direcionamento do uso das cores rosa e azul como referência de gênero;

- As experiências de ser meninos ou meninas nas organizações dos pequenos grupos, nas brincadeiras e interações;
- Os estereótipos de padrão europeu sobre ser princesa e príncipe;
- O uso das panelinhas rosas com tampinhas lilás com as meninas, enquanto os carrinhos, as bolas e o uso da força como atributo aos meninos;
- A pouca ou nenhuma referência para a existente diversidade étnico-racial na aquisição das materialidades;
- A exposição de imagens vexatórias;
- O que se explicita no currículo oculto: a ausência de olhar, de toque, de afeto ou falas que inferiorizam uma existência potente.

É importante compreender o preconceito e a discriminação como concepções mais amplas do que somente atos isolados ou pontuais. O comportamento excludente acontece, também, na interação social e nas formas de expressão mais sutis. A Unidade Educacional se configura, então, como local de especial atenção quanto às formas de linguagens utilizadas com e para os bebês e as crianças. O território educacional está sujeito a todas as manifestações que também são encontradas do lado de lá dos muros, configurando, assim, como um espaço potencial para o cultivo de estereótipos acerca de raça, etnia, migração e gênero.

Os bebês e as crianças utilizam os espaços e as interações no cotidiano das Unidades para manifestarem as descobertas do

### **Ampliando Repertório**

#### **Pedagogia do Pertencimento**

Vídeo Casa Comum No Ar 06, Daniel Munduruku e a Pedagogia do Pertencimento. Disponível em: <https://youtu.be/hDEczvv1rzo>

Duração: 28'18 e Revista Educação. Disponível em:

[https://bit.ly/RCC\\_07\\_29](https://bit.ly/RCC_07_29)

mundo por meio de múltiplas linguagens e de forma integrada: corpo, pensamentos e emoções. Sendo assim, como escutar as diferentes formas de comunicar o mundo de uma criança migrante em situação de refúgio? Como se expressam as emoções de um menino que não tem seus cabelos acariciados ou a menina negra que não testemunha elogios de comparação às princesas?

Acolher as múltiplas linguagens das infâncias para que as experiências de mundo sejam manifestadas e legitimadas pelas brincadeiras, pela produção cultural e expressadas por diferentes recursos. Ampliar o repertório cultural, estético e artístico aproxima os bebês e as crianças ao que há de mais diverso no mundo, favorecendo reconhecimento positivo de sua própria imagem e gerando sentimento de pertencimento.

E para que estes movimentos multiculturais sejam impulsionados, a Unidade pode utilizar meios para a aproximação com os familiares e a comunidade educadora do entorno, para as vivências e o fortalecimento dos vínculos, se distanciando da estereotipação do preconceito que, relacionado aos processos de diferenciação da primeira infância, estipula “um bom e um mau” e situa o sujeito do primeiro grupo para o medo e a aversão ao segundo, segundo Freud (2011), tendo o preconceito como reação do sujeito. Ambos, em todo caso, mobilizam as esferas psicológica e social, como afirma Crochik (2006, p.22):

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar. [...] Já os estereótipos são produzidos e fomentados por uma cultura que pede definições precisas, por meio de suas diversas agências: família, escola, meios de comunicação em massa, etc., nas quais a dúvida, como inimiga da ação, deve ser eliminada do pensamento e a certeza, perante a eficácia da ação, deve tomar o lugar da verdade que aquela ação aponta.

Assim, chama atenção o papel da Unidade Educacional como lugar onde os estereótipos podem encontrar terreno fértil para reproduzir o senso comum, as classificações genéricas e os equívocos, garantindo a manutenção das “coisas como são”, das “coisas como elas sempre foram”. Essa reprodução gera, entre outros, angústia, inadequação, baixo aproveitamento das aprendizagens, inferiorização, despersonalização e violência autoinfligida, como é o caso das crianças negras que não se veem referenciadas positivamente, das crianças migrantes ao serem estigmatizadas, de meninos que brincam com bonecas e meninas que brincam com carrinhos, jogam bola ou usam o seu cabelo curtinho.

Torna-se fundamental entender que, para garantir uma educação inclusiva, integral e equânime, princípios que amparam o Currículo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é imperioso que as infâncias sejam enxergadas com sensibilidade e responsabilidade, diversa e diversificada, agregadora e inclusiva, criadora de segurança e fomentadora das identidades positivas das crianças. A Unidade Educacional deve voltar toda a sua intencionalidade para a construção de um ambiente que garanta o livre desenvolvimento dos bebês e das crianças, sem reproduzir ou reforçar classificações e equívocos, não apenas numa ocasião ou outra, mas todo o tempo, em todas as suas ações, da escolha da pintura dos muros à escrita e execução de seu Projeto Político-Pedagógico, sempre.

É necessário mergulhar por outras cosmovisões. Griôs, ribeirinhas, indígenas, afro-brasileiras e quilombolas são exemplos de linguagens que apresentam diversidades e pertencimento, como defende Nego Bispo em seu livro “A terra dá, a terra quer” (2023, p. 15):

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhe-

cimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ele passa a ser um rio maior, ele mesmo e outros rios juntos, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente, a gente rende.

Planejar para a multiplicidade de experiências e as múltiplas linguagens nas/para as infâncias requer repertório de mundo, de culturas e o reconhecimento do **corpo-território, corpo-político e corpo-infâncias** de bebês e crianças que, por serem sujeitos permeados por marcadores sociais e produtores de cultura, criam, brincam, sentem, são afetados, constroem vínculos e descobrem em espaços coletivos intencionados para que possam se expressar no mundo, **utilizando-se do brincar como possibilidade para novas confluências, como ferramenta de aprendizagem, de linguagem e, portanto, instrumento de expressão política das infâncias dos bebês e das crianças.**

## Vamos Refletir?

### *Educação para as Relações de Gênero*

As desigualdades de gênero, estruturadas na sociedade do lado de fora, materializam-se também dentro dos muros da escola, no cotidiano das infâncias através das relações e interações, nas propostas planejadas pelas(os) educadoras(es), expressas nas brincadeiras das crianças e de forma implícita nos desenhos, na organização de contextos, no reforço de gênero a partir das cores, nas escolhas dos brinquedos, nas divisões dos grupos em meninos e meninas e nos estereótipos quanto à expectativa de comportamento ou forma de expressão das emoções das crianças.

O Currículo da Cidade da Educação Infantil (São Paulo, 2019, p. 31) afirma que a concepção de equidade defendida na Rede



Municipal é aquela que procura reduzir as barreiras que impedem direitos fundamentais para o acesso a um desenvolvimento integral, uma vez que – a depender dos grupos sociais aos quais pertencem – pessoas podem ter seus direitos negligenciados ou negados por questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por terem nascido em um território ou ter uma origem específica.

Dessa forma, é parte do compromisso das(os) educadoras(es), com e para as aprendizagens dos bebês e das crianças, um planejamento de propostas pedagógicas para equidade de gênero e tudo aquilo que se refere ao tratamento estendido aos familiares/responsáveis que acompanham, de alguma forma, a vida escolar das crianças e bebês nas Unidades Educacionais e que, quando expressam a religiosidade pelas vestimentas e símbolos, ou fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+, por exemplo, não estão livres da discriminação que, conseqüentemente, reflete no cuidado e no olhar lançado aos meninos e meninas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) preconizam que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (Brasil, 2010).

Assim, superar práticas que reforcem negativamente as experiências de ser menino ou menina, masculino ou feminino, é um caminho para desnaturalizar a compreensão de que meninos não choram e meninas devem ser delicadas, que meninas preferem brincar com bonecas e com panelas e que meninos, por serem meninos, preferem os carrinhos, jogar bolas e lutar como super-heróis.

A equidade de gênero é uma pauta social e que, portanto, passa crenças e compreensões subjetivas. Por isso, é preciso cuidar e educar os bebês e as crianças a partir de propostas que considerem o brincar e as interações como direito e respeito à

integralidade, com incentivo para que as aprendizagens sejam investigativas, científicas, lúdicas e criativas, sem que haja impedimentos pelo gênero que constitui cada sujeito.

As perspectivas formativas sobre equidade de gênero e sexualidade devem suscitar debates que também estão presentes na sociedade, apoiadas pelas diretrizes e orientações curriculares, bem como por legislações vigentes e teorias acerca das múltiplas diversidades que estão presentes nas Unidades e exigem o compromisso de todas(os) profissionais de educação.

Seguramente as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no país produzem ou possibilitam condições também muito distintas de intervenção. Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento tanto para com os indícios das desigualdades como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas e desestabilizadas e subvertidas na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (Louro, 1997, p. 121).

- **Dimensão 4 - As interações** como modo de ser, estar e se manifestar no mundo é o ponto de encontro e de partida para a construção de vínculos e a legitimação das diferentes formas de infâncias vividas pelos bebês e crianças, com a premissa do pertencimento e o reconhecimento de suas especificidades.

É sabido que, desde bem pequenas, as crianças e os bebês estão expostos a experiências estruturadas na sociedade e, por isso,

manifestam suas inquietações, curiosidades e aprendizados vividos em diferentes momentos, que também são de aprendizagens. Há diferenças sociais estruturadas quando se é menino ou menina, negro, branco, indígena, imigrante. As crianças e os bebês também participam dos grupos sociais e carregam, portanto, seus marcadores estruturantes. Essa diversidade, presente nas Unidades, é suficiente para que toda a equipe educacional ofereça um serviço público e gratuito qualificado e abrangente nas vivências multiculturais, promovendo interações e a naturalização da diversidade.

Nas concepções do Currículo Paulistano, o processo de aprendizagem acontece como resultado de uma construção pessoal dos bebês e das crianças, em interação ativa com as outras crianças de mesma idade e de idades diferentes, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais entram em contato. Nesse sentido, o vivido no cotidiano entre bebês, crianças, adultos, nos espaços, nos tempos de aprendizagens e nos ambientes organizados para o coletivo e para as experimentações individuais está sempre imbuído da socialização e do reconhecimento das diferenças que se evidenciam nas interações e nas expressões desses sujeitos. O desafio é naturalizar o convívio e a convivência, de modo que esses não sejam percebidos como configurações hierárquicas em que um grupo social tem prevalências em detrimento de outros.

### **Ampliando Repertório**

**CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tania; JIMÉNEZ, Manuel Bayón (coord.).** **Cuerpos, Territorios y Feminismos: compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas.** Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21045/1/Cuerpos%2C%20territorios%2C%20feminismos%2C%20LBP%202019-II.pdf>

À experiência de ser sujeito social branco, negro, menino ou menina, migrante, com barreiras culturais ou de idioma, em situação de tutela pelo Estado, com deficiência ou transtorno, em situação de vulnerabilidade ou outras especificidades que compõem a vida social dos bebês e das crianças, devem prevalecer ações de acolhimento, assim como propostas intencionadas no planejamento docente, nos registros do PPP, nas interações e mediações participativas dos adultos referências, na consolidação dos princípios do Currículo, bem como na ambientação dos espaços e nas formas de expressar afeto, escuta e parceria.

Na interação, as diferentes formas de ser e os valores são revelados e reforçados, positiva ou negativamente. Acontece entre os pares, nos tempos, nos espaços, pelas linguagens e se formulam por vínculos, pelas relações inclusivas, integrativas ou excludentes. É na interação que se estabelece o pertencimento do corpo no espaço, nos tempos, com as referências nas propostas, com e nas brincadeiras, na potência criativa e diante das diferentes narrativas que se evidenciam nas partilhas vividas.

## **Vamos Refletir?**

**O que é ser diferente? Quem é “diferente”?**

**Diferente de quem? Diferente do quê?**

Atribuir aos marcadores sociais que constituem um sujeito a categoria de diferença é um equívoco, ao mesmo tempo que classificar pejorativamente o outro como “diferente” revela uma ideia de que existe um sujeito padrão, dentro da norma, e que qualquer outro que escape a tais características é “o” diferente.

Ainda assim, são as diferenças que tornam todos os sujeitos diversos. Mas, na teia social, algumas diferenças foram estigmatizadas e subalternizadas pela fonte de poder, caracterizando-se como limitantes e gerando impeditivos estruturais que só podem ser contornados através de políticas públicas afirmativas e garantidoras de acesso, permanência e direitos aos grupos ditos “minorizados”.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana afirmam que, para a qualidade das interações como eixo que ultrapassa as propostas intencionadas e a maneira como acolhemos as crianças, os bebês, suas narrativas, suas histórias, suas emoções, seus desejos e interesses, os planejamentos devem garantir a integralidade dos bebês e das crianças, meninas ou meninos, negros ou não negros, com deficiência ou não, migrantes ou não. Por isso, cabe refletirmos sobre o indicador 4.1.7 dos Indicadores de Qualidade que indaga:

#### **4.1.7 - As educadoras e os educadores estabelecem interações com todos os bebês e crianças sem fazer distinção entre eles?**

Dialogue sobre este indicador com o coletivo de sua Unidade nos momentos formativos e proponha outras reflexões que constam nas Orientações Pedagógicas: Educação Antirracista: Povos Afro-brasileiros:

- Dentre os brinquedos que as crianças brincam, há bonecas ou bonecos negros?
- Há brinquedos que dialogam com a prática social e que não reforçam estereótipos?

- Dentre as fantasias oferecidas para brincadeiras, há super-heróis, heroínas, princesas, príncipes negros e de outros povos?
- As histórias contadas e ouvidas pelas crianças são protagonizadas por personagens negras, meninas?
- As personagens negras circulam em livros literários com diferentes temáticas ou apenas naqueles com foco em abordar questões raciais?
- Considerando o espaço como educador no processo educativo, esse revela a presença do protagonismo de personalidades negras e mulheres?
- Os curtas, longas e demais vídeos que as crianças assistem trazem personagens negras, afetos, outros idiomas e culturas?
- Quando a escolha é trazer personalidades negras, bonecas negras, histórias de protagonistas negras, qual a concepção apresentada?
- Os cuidados, colo e afeto oferecidos para os bebês e crianças ocorrem em igual proporção entre os bebês e as crianças?
- As músicas ouvidas e cantadas durante o cotidiano valorizam a diversidade cultural, racial e étnica presente nas UEs?

Bebês e crianças não nascem racistas, misóginos, sexistas ou xenofóbicos, mas estão inseridas nesta sociedade que alimenta e retroalimenta essas lógicas desde muito cedo e por diferentes fontes. A Unidade Educacional deve ter um olhar individualizado quando for necessário, utilizando a escuta sensível e a observação como modo de construção de vínculos que devem estar voltados às possíveis intervenções, sem ter atitude invasiva, no sentido de saber perceber quando um bebê ou criança negra, migrante, indígena, menina e menino estiverem expostos

a discriminações ou preconceitos devido a sua cor, origem, gênero, condição social ou religiosa.

No Currículo da Cidade - Educação Infantil é defendido que as *interações* considerem os diferentes modos de ser e estar no mundo. Cabe, então, um questionamento: **como estão as interações nos modos de ser e estar dos corpos, culturas e diversidades de bebês e crianças em sua Unidade Educacional?**

- **Dimensão 6 - Os ambientes educativos: tempos, espaços, materiais e materialidades** organizam o cotidiano para as vivências e convivências de/com bebês e crianças, com a disponibilização de materiais, materialidades e ambiências que estejam alinhadas com as diretrizes do Currículo e das experiências que revelem a prática social.

Espera-se que o planejamento, quando construído a partir de concepções que valorizam as aprendizagens nas infâncias, reflita cuidado e representatividade cultural, étnica, racial e para a equidade de gênero que também estão presentes no dia a dia das Unidades Educacionais.

Para além da configuração estrutural, os espaços das Unidades Educacionais possuem uma dimensão simbólica, geográfica, histórica e cultural. Neste espaço, onde a vida acontece e pulsa, as habilidades e sensações são desenvolvidas e expressadas por diferentes perspectivas. Os ambientes revelam a compreensão de infâncias defendidas nas Unidades e consolidadas nas práticas vividas com os bebês e as crianças.

O ambiente, como espaço educador, comunica o que é priorizado para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças,

desde a pintura dos muros, os murais, os cartazes, a disposição da produção das crianças, as materialidades para a construção de brinquedos e brincadeiras, os brinquedos na área externa, a organização das mobílias e a pintura na parede do refeitório, a maneira como é apresentado o cardápio, a forma como são dispostos os contextos de investigação e aprendizagens, assim como a segurança para explorar esses espaços e momentos de forma livre, gerada por um sentimento de pertencimento e acolhimento.

Além disso, para garantir o tempo da aprendizagem é necessário organizar a utilização dos espaços, de modo que não sejam engessados ou monótonos, mas com intencionalidade, planejamento e diálogo. Assim, o ambiente educativo se transforma em um espaço de descobertas significativas, refletindo uma visão de educação que prioriza o desenvolvimento integral da criança.

- **A Dimensão 5** dos Indicadores de **Qualidade da Educação Infantil Paulista**, **indicador 5.4.3**, nos convida a refletir:

Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo, desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?

Falamos sobre protagonismo feminino, e meninas e mulheres de luta em diferentes contextos. Meninos e meninas se interessaram muito e algumas já estão entre as preferidas da turma. E então, como seria o mundo sonhado por elas? Foi o que perguntei ao propor a construção do desenho de hoje. Na produção da Laura, reconheci a Wangari Maathai, a Marta com a bola no pé, a Alice Pataxó segurando uma plantinha e a Frida Kahlo com seu pincel na mão.

Prof.<sup>a</sup> Andreia dos Santos Barbosa.  
CEMEI Parque do Carmo.



Todos os espaços da Unidade são educativos e educadores. A maneira como os ambientes são organizados oferece aos bebês e crianças aspectos de experiência estética, de comunicação, linguagens, relações, tempo de aprendizagem e representatividade.

## **Vamos Refletir?**

### **O que revelam os espaços, os muros, murais, paredes e ambientes em sua Unidade Educacional?**

Os espaços desempenham um papel social e político para o convívio e relação dos bebês e das crianças. Para tanto, devem ser cuidadosamente projetados para a segurança física e emocional com materiais, móveis e materialidades que promovam acolhimento, mobilidade, altura adequada, que não sejam hiperestimulantes com cores fortes sobrepostas e desenhos que não dialogam com a prática social ou uma experiência artística propositiva, já que a disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a organização dos ambientes, as pinturas das portas e os espaços de aprendizagens contribuem significativamente à curiosidade, ao descanso, à criatividade e à interação social.

### **Como são organizados os tempos de aprendizagem no cotidiano das infâncias? É uma organização rígida e inflexível?**

É importante que o tempo de aprendizagem reconheça que cada bebê e criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e, para isso, as propostas pedagógicas devem ser planejadas e (re)planejadas para respeitá-las e apoiá-las.

### **Quais concepções de infâncias os materiais e as materialidades revelam? São materiais,**

## **materialidades e mobílias que revelam as concepções pedagógicas que qualificam a brincadeira e os saberes em suas diferentes formas e expressões?**

A aquisição intencionada de materiais, materialidades, brinquedos e livros que apresentam repertório das diferentes culturas e povos ajuda na aproximação com a diversidade presente na comunidade escolar e fomenta a inclusão e a equidade, com representatividade étnica e racial, respeito à integralidade, fortalecendo as experiências de ser menino ou menina. Para esta reflexão, pode-se eleger alguns questionamentos:

- Os ambientes educativos estabelecem um diálogo constante com a prática social?
- A prática social na Educação Infantil ajuda as crianças a compreenderem melhor o mundo ao seu redor e a desenvolverem competências sociais?
- As atividades e projetos são contextualizados de forma a refletir a realidade das crianças, dos bebês e seus familiares?
- Esse diálogo fortalece a conexão entre a escola e a comunidade, promovendo um aprendizado mútuo e significativo?

Conhecer sobre a história do território, das influências que dividem o entorno, referenciar as culturas das origens das crianças, bebês e seus familiares a fim de ampliar os repertórios estéticos e culturais nos momentos de formação reflete nas escolhas e aquisições que vão compor os ambientes e os espaços.

Os bebês e as crianças, em seus contextos histórico-cultural, étnico, origem, racial e de gênero, revelam o Currículo vivido e

suas singularidades, seu modo de construir a brincadeira e criar o brincar com materialidades em espaços estruturados para a prática social, considerando os diferentes ritmos, com arranjos nos ambientes que garantem tempo e espaço qualificado, participação e exercício da coletividade.

- **Dimensão 7 - A promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo** é uma dimensão essencial que se articula com o que é vivido nos mais diversos ambientes de convívio social dos bebês e das crianças.

Aqui, convidamos para uma dimensão ainda mais profunda sobre os conceitos de cuidado e saúde **quando se trata de raça, gênero, etnia e origem, o oposto do cuidado é a violência, a evasão e a negação de direitos**, já a saúde se opõe às situações de vulnerabilidade e abandono. Vale ainda nos indagarmos, em consonância ao indicador 5.3.3 da Dimensão 5, se todos os bebês e crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento da troca de fraldas/roupas, do banho, do choro e dos conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia.

O material “Conhecer para proteger - enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes” (São Paulo, 2020), que, dentre suas funções, apoia a Unidade Educacional na articulação com os demais serviços da rede de proteção social às infâncias, vai ajudar também a compreender os conceitos fora do senso comum ao nomear aquilo que se contrapõe a cuidado e bem-estar.

O contexto de saúde e de bem-estar é seletivo quando não considera as desigualdades de gênero, a xenofobia e os impactos do racismo impostos estruturalmente. **Os bebês e as crianças**

**são as primeiras a sentirem os impactos do racismo e outras discriminações**, assim como os **migrantes em situação de refúgio** e as **crianças indígenas**, seja nas Unidades Educacionais ou em outros espaços sociais que impõem barreiras para o pleno desenvolvimento infantil. Isso reflete negativamente na qualidade da saúde e bem-estar, uma vez que o racismo implícito, sutil ou menos direto, não é menos danoso. O racismo e as discriminações expõem os bebês e as crianças a disparidades de tratamento devido às suas especificidades ou necessidades.

A sensação de não pertencimento pode levar os bebês e as crianças negras, migrantes, indígenas, meninas ou meninos a viverem em constante estado de alerta, a sentirem rejeição da própria imagem, dificuldades na socialização, falta de confiança, medos e inseguranças.

Portanto, para os bebês e crianças saberem cuidar de si, espera-se que tenham vivido experiências positivas de cuidado para, então, serem capazes de identificar o que é ou não ser bem cuidado, se protegerem e perceberem situações que estão fora da normalidade, como assédios e violências - (violência física, química, psicológica, sexual, institucional, negligencial, estrutural, violência entre crianças e adolescentes e violência autoinfligida ou condutas autodestrutivas).

Os momentos da troca de fraldas e de higiene dos bebês são um bom exemplo para compreender sobre as atitudes adultas que resultam em momentos de cuidado ou a falta dele:

- Imprimir força das mãos adultas contra o corpo do bebê para contê-lo, no lugar de gestos suaves e respeitosos;
- Utilizar o tom de voz alto e intolerante, não oferecer colo ou toque, no lugar de um diálogo que comunica segurança, olhares acolhedores e o colo como refúgio e acalanto;

- Erguer bruscamente as pernas do bebê ou da criança para tirar suas fraldas, no lugar de antecipar as ações para que eles se sintam bem cuidados e respeitados.

Os jardineiros costumam dizer que não serve para nada puxar as folhas para que elas cresçam. Sem dúvida, é a mesma coisa no que se refere ao crescimento e maturação psíquicos da criança, que devem vir de dentro para fora, processos endógenos exigindo o encontro com adultos que não “forçam a barra” e não funcionam sob o modo da antecipação ansiosa, mas que se mostram apenas atentos para, devagar, fazer a criança avançar com suficiente tato, leveza e respeito por sua própria dinâmica. Não se trata de enaltecimento a lentidão, mas de um elogio por levar em conta as especificidades de cada criança, de cada bebê, o que em si é uma posição que leva à admiração, ao permitir uma ética do cuidado em acordo com a ética do sujeito, relação tão importante em nosso contexto sociocultural atual (Appell; David, 2021, p.11).

Comunicar e pedir licença ao tocar o corpo do bebê no momento das trocas, esperar que o bebê corresponda à sua comunicação dentro de um tempo que esteja centrado nas suas necessidades, estabelecer vínculo através do olhar, do tom de voz, ao segurar suas mãos e oferecer colo de forma afetuosa são atitudes que garantem o cuidado e o bem-estar como atitudes pedagógicas do cuidar. Vale ressaltar que a experiência de cuidado não se limita aos bebês. A relação do cuidado e do vínculo que se estabelece entre e com as crianças maiores não pode se distanciar devido ao fortalecimento da autonomia.

Cuidado é uma linguagem utilizada como ferramenta potente para a construção de vínculos. A experiência de cuidar e ser cuidado favorece a saúde e o bem-estar como parte intrínseca do trabalho de educadoras e educadores, articulada ao que é vivido nos ambientes escolares, com seus familiares e responsáveis.

Devemos considerar as refeições de bebês e crianças nos espaços educacionais como momentos essenciais para a garantia do direito à alimentação adequada e saudável, evitando o **nutricídio** e outras violências. Considerando que há um aumento significativo no número de bebês e crianças migrantes matriculadas nas UEs, é fundamental que suas culturas, costumes e hábitos alimentares sejam valorizados e partilhados com as demais crianças, garantindo o cuidado, a promoção do respeito à diversidade e à interculturalidade (inciso II do artigo 1 da Lei nº 16.478/16).

De acordo com a Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil:

[Os] costumes e hábitos alimentares são objetos de observação e dizem muito sobre a cultura das crianças. Compartilhar com a comunidade educativa por meio de vídeos, fotografias, receitas tradicionais de origem das crianças migrantes e/ou imigrantes preparadas pelas próprias crianças e oportunizar espaços e momentos para que as culturas diversas da unidade possam dialogar são formas de enriquecimento e valorização cultural. Apresentar talheres aos bebês e crianças que comem sem o auxílio desses recursos precisa ser visto com respeito às suas referências culturais e inserido de forma respeitosa e tolerante. Comer com talheres deve representar para esta criança mais uma forma de se alimentar e não a única, acolhendo uma necessidade individual quando for o caso. Deve-se considerar também o direito de escolhas alimentares e acolher crianças cujas famílias fazem opção por alimentação vegetariana, vegana e com exclusão de alimentos por questões religiosas. Nesses casos, segue-se o protocolo de oferta do alimento equivalente e adequado, previsto na relação de alimentos substitutos para dietas especiais elaboradas pela CODAE (São Paulo, 2020).

A promoção da saúde e bem-estar como experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo como compromisso das

ações pedagógicas de forma ordinária gera uma distância das violações dos direitos. Portanto, este é um compromisso de todas(os).

- **Dimensão 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores**

A identidade de educadoras e educadores deve estar implicada no processo formativo já que, para além dos diplomas, a experiência de vida e toda bagagem sócio-histórico-cultural das(os) educadoras(es) atravessam a sua formação profissional, como afirma Nóvoa:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 1997, p.25).

O investimento na formação continuada é capaz de sinalizar a educadoras(es) quanto aos perigos da história única (Adichie, 2019). Enquanto pessoas brancas são representadas por histórias de sucesso e reconhecimento, as crianças e bebês negros e indígenas são fadados à *coisificação*. No Brasil, pessoas brancas, em geral, não se compreendem racializadas e, por isso, torna-se essencial discutir o conceito de branquitude.

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista (2022) se apoia nos estudos do historiador Lourenço Cardoso (2017) para caracterizar o conceito de branquitude, entendido:

[...] como um lugar de privilégios materiais e simbólicos, em que a população branca tem vantagens pelo fato de não ser submetida às mazelas do racismo, que recaem sobre os não brancos, sobretudo a população negra. Cardoso faz ainda uma distinção entre branquitude crítica e branquitude acrítica. Da branquitude crítica fazem parte as pessoas que se posicionam

publicamente contra o racismo, e na categoria da branquitude acrítica, aqueles que se sentem pertencentes a uma raça superior e, portanto, não questionam o preconceito e a discriminação racial. Como se vê, de modo crítico ou não, a branquitude é parte constitutiva da sociedade brasileira na qual opera a partir do racismo estrutural, na medida em que ser branco significa usufruir de privilégios (São Paulo, 2022, p.36).

Para subsidiar as discussões nas formações continuadas e inserir, direta e indiretamente, as pautas de raça, equidade de gênero e migração na agenda educacional, a Secretaria Municipal de Educação - SME/COPED, através do Núcleo de Educação Étnico-Racial da Divisão de Currículo, lançou os Currículos para Orientações Pedagógicas que pautam: Educação antirracista (2023), Povos Migrantes (2021) e Povos Indígenas (2020). Nos anos de 2022 e 2023, as Jornadas Pedagógicas da Educação Infantil pautaram as relações étnico-raciais e equidade de gênero com foco no vivido com os bebês e as crianças nas Unidades de Educação Infantil, o que revela o **compromisso ao promover formação em rede para partilhar práticas antirracistas, não sexistas e não xenofóbicas**, dialogada com milhares de profissionais da educação nos territórios das treze Diretorias Regionais de Educação. Além da aquisição de materiais e materialidades que incentivem a expressão dos bebês e das crianças “em atividades que valorizam as culturas, o lúdico, os objetos e as formas de fazer. O espaço deve facilitar essas vivências, **estando os materiais disponíveis ao acesso** dos olhos e das mãos infantis” (São Paulo, 2019, p. 101, grifo nosso).

Educação se faz com tensionamentos! E, considerando que as **pessoas partem de lugares diferentes**, geográfica e sócio-historicamente, é preciso considerar e acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e que refletem na necessidade de revisar os modos de “*ensinagens*” e questionar algumas certezas. A



exemplo, é necessário saber de qual humanidade se fala ao afirmar que “somos todos humanos” ou que “somos todos iguais”. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, pela soma da subjetividade com o trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Por isso, é fundamental investir na autoformação e nas discussões coletivas que considerem as especificidades de cada território.

É esperado que as condições de trabalho das educadoras e dos educadores estejam na centralidade das pautas da política pública para que haja continuidade de investimentos e escuta diante das necessidades de qualificação do trabalho cotidiano, bem como as condições que exigem mudanças mais urgentes nesta relação de trabalho que está a serviço da qualidade da escola pública e gratuita para os bebês e crianças, respaldados pelas diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil.

- **Dimensão 9 - A Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, Família, Comunidade e Cidade** apresenta o compromisso de todas as pastas com uma educação de

### **Ampliando Repertório**

#### **O impacto do racismo na infância**

(UNICEF, 2010). Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O\\_impacto\\_do\\_racismo\\_na\\_infancia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024

**Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância.** Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância [livro eletrônico] São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

qualidade, favorecendo acesso a serviços e equipamentos que se articulam com as premissas do Currículo e para a garantia do direito de bebês e crianças negras e negros, indígenas, migrantes, meninas e meninos ocuparem a cidade como espaço para repertórios culturais, território de aprendizagem e pertencimento.

A Cidade, como espaço educador, torna-se um convite para que se amplie o compartilhamento do cuidar-educar articulado às Unidades Educacionais, à Rede de Proteção e a familiares/responsáveis atuando juntos para que bebês e crianças estejam na centralidade de suas atuações.

Como vimos anteriormente, as políticas públicas atuam como mecanismo de reparação e garantia do princípio da equidade como sinônimo de justiça, atuando de forma preventiva ou protetiva. E, nesse sentido, o mapeamento pode ser um importante subsídio para (re)conhecer quais são as diversidades, as especificidades e os equipamentos com serviços, espaços de cultura e lazer disponíveis no território.

Cabe às(aos) profissionais de educação atuarem pedagogicamente de acordo com o compromisso social da Educação. Identificar as violações, acolher os bebês e as crianças em sua integralidade e necessidades, saber nomear as violências e violações, como a xenofobia, o capacitismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e demais discriminações e preconceitos. Para apoiar nos estudos, vale reforçar a indicação de leitura do documento “Conhecer para Proteger” citado anteriormente.

As Orientações Pedagógicas da Educação Antirracista, Povos Indígenas e Povo Migrantes, disponíveis em todas as Unidades, foram documentos construídos para apoiar as discussões

específicas sobre recortes sociais que constituem a integralidade de bebês, crianças e comunidade educadora.

Em relação à população migrante, cabem dois destaques: a necessidade de acolher como forma de aproximação da cultura e gerar sentimento de pertencimento para a qualidade da permanência e o uso das placas indicativas dos espaços e das fichas de matrícula traduzidas.

No documento Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas (São Paulo, 2019) é feito um convite para refletirmos sobre os contextos históricos de colonização e os estereótipos construídos sobre o que é e como deve ser uma pessoa indígena. Assim, é possível pensar nas formas de garantir o atendimento a bebês, crianças e familiares indígenas, bem como conhecer e reconhecer seu repertório cultural para a elaboração das propostas vividas com as infâncias.

Para a Educação Antirracista, o documento Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (São Paulo, 2022) traz uma abrangência de conceitos e concepções que foram historicamente construídos para a subalternização da população negra. Entende-se que já não cabe mais alegar desconhecimento sobre a pauta. O racismo é estruturante

## **Ampliando Repertório**

### **Nutricídio!**

Este é o nome do conceito cunhado por Llaila Afrika, pesquisador estadunidense, que se refere à cultura alimentar configurada pela falta de acesso à alimentação saudável e acessível, e colabora na reflexão de como este recorte afeta a saúde e a qualidade de vida das pessoas e estabelece foco nos recortes de raça.

Para saber mais: <https://www.fsp.usp.br/sustentarea/2023/01/23/nutricidio/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

na sociedade e, portanto, se apresenta urgente no compromisso pedagógico para que meninos e meninas, negros e negras, vivam experiências e acessem narrativas históricas que representem positivamente suas existências.

É fundamental que o acesso a equipamentos de cultura, o direito à cidade, as experiências de lazer, o acesso à saúde e Rede de Proteção estejam a serviço das crianças e dos bebês, de modo a garantir o rompimento de barreiras e garantir o direito às aprendizagens.

Como exemplo de acolhimento para o pertencimento e a aproximação com o repertório cultural, acompanhe o relato a seguir.

## **Relações étnico-raciais e de gênero na dimensão 5: por que<sup>1</sup> ter uma dimensão específica para os recortes de gênero e raça?**

Conforme discutido neste volume, vimos que as questões referentes às relações étnico-raciais e de gênero perpassam as nove dimensões de qualidade dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, nesse sentido pode surgir a seguinte indagação: mas por que então ter uma dimensão específica como a dimensão 5?

A opção pela inclusão dessa dimensão no documento paulistano, que não existia nos Indicadores Nacionais (Brasil, 2009) se deu a partir do entendimento que esta é uma pauta estruturante para compreensão da sociedade e das desigualdades nela reproduzidas,

---

1 Para saber mais sobre o conceito, ver as páginas 38-41 do Currículo da Cidade: Educação Antirracista (São Paulo, 2022).

bem como é uma questão-chave para (re)pensarmos tanto políticas públicas como práticas no âmbito das Unidades Educacionais, principalmente se considerarmos a complexa metrópole que é a Cidade de São Paulo. Ter uma dimensão específica é um chamamento coletivo para a assunção do compromisso ético e político por uma educação antirracista e equânime, como uma decisão que considera o contexto histórico e coloca em pauta o que precisa permear todas as discussões em todas as dimensões, pensando na qualificação e democratização da consolidação curricular das Unidades.

Como profissionais de educação e adultos que cuidam e educam para/com as infâncias, também somos atravessadas(os) subjetivamente pelos entendimentos e imaginários enraizados, que partem de diferentes **lugares de fala e de experiências sociais**. Nesse sentido, as formações e o acesso a repertórios ampliados ajudam a refinar os conhecimentos e a ressignificar narrativas, decolonizando as intencionalidades e olhares para fortalecer atitudes antirracistas, não xenóforas e não sexistas dentro e fora das Unidades Educacionais. Educação para as relações étnico-raciais é, também, estudar e reconhecer a branquitude e as formas de manutenção de privilégios, como aponta Cida Bento, escritora, psicóloga, ativista e diretora do CEERT (Centro de Estudos das Desigualdades Raciais e de Gênero no Trabalho), em seu livro “O pacto da branquitude”:

### **Ampliando Repertório**

Recomendamos que assistam coletivamente ao vídeo “**Branquitude e o Significado de Ser Branco no Brasil**”, de Luciana Alves”. Disponível em: <https://youtu.be/D8GMKkooiPnw?si=NCXEIXpw8oCI4jNZ>. Duração: 2h21’02”.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022, p. 18).

Por isso é fundamental, para que o debate e as práticas avancem, que todo o coletivo da Unidade Educacional e familiares/responsáveis se apropriem da discussão, identificando e desnaturalizando comportamentos, posturas e ações.

Neste sentido, a dimensão 5 dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016) convoca toda a comunidade educativa para refletir sobre suas práticas e atitudes em defesa de uma pedagogia que considera os marcadores sociais nos planejamentos e na construção de contextos de aprendizagens, ao expor produções; nas interações e na representatividade de forma positiva, naturalizando as diversidades étnicas e raciais, evidenciando não somente as estéticas ou textura dos cabelos, os tons de pele, a música e culinária, mas, também e sobretudo, evidenciando e valorizando as competências, as produções, seus contextos de vida, sua bagagem cultural e modos de vida, sua narrativa, suas emoções e demais características.

Conforme Priscila Aparecida Santos de Oliveira pontua em trecho da carta redigida para a Jornada na DRE JT (2023):

Há muitos avanços. Apropriar-se da pauta étnico-racial e de gênero é um processo. Mas um processo que não pode estar descolado de ações efetivas, de diálogos e tensionamentos, de revisões das subjetividades, de projeto e cultura da Unidade Educacional. Reconhecemos os esforços que são investidos nos momentos formativos para que as ações aconteçam cotidianamente, de janeiro a janeiro. Sabemos que há entraves devido a crenças pessoais e muitas dúvidas de como trabalhar com as pautas no planejamento docente ou para a gestão das Unidades.

No entanto, os bebês, as crianças e seus familiares/responsáveis merecem uma Unidade Educacional das infâncias que trabalhe para sua integralidade, que ofereça equidade em suas ações e garanta a inclusão e o pertencimento. Todas as ações nas Unidades devem ser pensadas considerando as intersecções que atravessam as experiências vividas por os bebês e crianças em forma de marcadores sociais.

O modo como nos relacionamos, o planejamento e o replanejamento, as materialidades, o tom de voz, o olhar e a intencionalidade docente devem estar alinhados à luta contra as estruturas do racismo, da xenofobia, do sexismo, da misoginia e das demais camadas opressoras que invisibilizam os sujeitos dos grupos dito minoritários.

No entanto, o racismo não espera... os bebês e as crianças estão aqui e agora. E, como foi dito no vídeo de abertura da IX Jornada Pedagógica: “é preciso naturalizar a existência dos bebês e das crianças negras, sem que para isso elas precisem passar pelos processos de dor que, inevitavelmente, serão encontrados em outros espaços. É preciso naturalizar as diversidades e abrir espaços para as discussões sobre raça fora da história única, eurocêntrica e colonizadora.

Uma educação antirracista só é possível com o compromisso de profissionais dedicadas(os), engajadas(os) e comprometidas(os) com a garantia de direitos na educação infantil e para suas concepções.

É necessário compreender que as pautas discutidas neste volume fazem parte de um processo amplo e necessário de mudança de paradigmas na sociedade em que é “preciso contar a História de outra forma”, sendo “urgente reajustar o olhar, e o olhar colonialista não pode continuar a prevalecer no imaginário, nos corpos, na vivência e expressão da sexualidade, do gênero e na aspiração de um ser mais livre” (Westwood, 2022, p.5), pois “**é urgente não voltar ao silêncio** o que **a história colonial** há muito quis calar” (Westwood, 2022, p.150). Como compromisso, profissionais da educação devem **erguer suas vozes** no sentido da construção coletiva para uma **sociedade mais justa, igualitária, antirracista, não xenofóbica, não sexista e equânime**.

Assim, concluímos que a discussão das relações étnico-raciais e de gênero precisa estar presente na discussão da dimensão 5, mas também em todas as demais dimensões e, como dito no decorrer deste volume, precisa estar presente de janeiro a janeiro.

## Para Saber Mais

A professora Gabriela Tebet colabora nesse vídeo ao falar sobre **o colo e o corpo**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=fQkw-OSoIyY>

**Foi muito bom ter você nesse percurso reflexivo, nos vemos no volume 8! Até lá!**





# Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem Insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

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 as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacao/racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Ancestralidade e Convivência no processo identitário: convivência entre Karabá e Kiriku. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639**. Brasília: MEC, 2005. p. 205 - 229.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

LAHIRI, Jhumpa. **En otras palabras**. Barcelona: Narrativa Salamandra, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. (org). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombo**: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.
- SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 42, de 12 de novembro de 2020**. Aprova a Orientação Normativa SME nº 01, de 17 de julho de 2020, que dispõe sobre a educação alimentar e nutricional para a Educação Infantil. São Paulo, 2020.
- TRINDADE, Azilda Loretto da. Valores e referências afro-brasileiras. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres**: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura, v. 3).
- WESTWOOD, R. **Díaspóra queer**: a fuga da heteronormatividade. *In*: KLATAU, Carolina (org. et al.). **Contranormativo: corpo-território: fronteiras divergentes**. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022.

## **PROJETO GRÁFICO - CENTRO DE MULTIMEIOS**

Ana Rita da Costa - *Diretora*

### **Núcleo de Criação de Arte**

Aline Frederick Santos

Angélica Dadario - *projeto e diagramação*

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Marcos Roberto da Silva Moreira

Simone Porfírio Mascarenhas

### **Revisão Textual**

Roberta Cristina Torres da Silva



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)

Publicação disponível no Centro de Documentação  
da Educação Paulistana  
[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep)



**CIDADE DE**  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO