

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Natália Trindade de Carvalho

Projeto Político-Pedagógico: o farol que orienta os navegantes rumo à
Educação para as Relações Étnico-Raciais

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO
2026

Natália Trindade de Carvalho

Projeto Político-Pedagógico: o farol que orienta os navegantes rumo à
Educação para as Relações Étnico-Raciais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2026

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado Profissional por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Natália Trindade de Carvalho

Projeto Político-Pedagógico: o farol que orienta os navegantes rumo à
Educação para as Relações Étnico-Raciais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Emília M. B. C. Castro Sanches (Orientadora)

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP)

Profa. Dra. Priscila Barbosa Arantes (SME-SP)

AGRADECIMENTOS

Sempre fui sonhador; é isso que me mantém vivo.

Racionais MC's (1997)

Este trabalho é resultado de uma caminhada que não foi feita sozinha. Que minha vida e este trabalho honrem aqueles e aquelas que vieram antes de mim, meus ancestrais, cuja força, resistência e sabedoria seguem abrindo caminhos.

Agradeço aos meus pais, por tudo o que sou. Pelo amor, pelos ensinamentos, pelo apoio incondicional e por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo diante das dificuldades. Eles são minha base.

À minha filha, Aisha, minha maior inspiração, por me ensinar diariamente sobre amor, força e esperança.

Aos meus amigos e amigas, pelo afeto, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e por caminharem ao meu lado nos momentos fáceis e difíceis.

À minha orientadora, Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, pela escuta atenta, pela paciência, pelo cuidado e pelas orientações fundamentais ao longo deste processo. Sua presença foi essencial para a construção deste trabalho e para meu crescimento acadêmico.

À banca examinadora, pela disponibilidade e pelas contribuições enriquecedoras no trabalho, que também foram importantes para meu crescimento acadêmico.

*Encontrei um lugar onde eu podia imaginar
futuros possíveis, um lugar onde a vida
podia ser diferente.*

bell hooks (2023)

RESUMO

CARVALHO, Natália Trindade de. **Projeto Político-Pedagógico**: o farol que orienta os navegantes rumo à Educação para as Relações Étnico-Raciais. 2026. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2026.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral compreender a constituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, no que concerne à Lei nº 10.639/2003. A partir do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: identificar como a escola pesquisada construiu/revisou seu PPP; identificar se existem e como são propostas ações antirracistas no PPP dessa escola; verificar se o PPP dessa escola é conhecido por toda a comunidade escolar; construir uma proposta formativa a partir da formação já realizada nessa escola. A realização da pesquisa justificou-se pela importância de analisar como a Lei nº 10.639/2003 é contemplada no PPP da Educação Infantil, considerando o papel desse documento na promoção de práticas para fomentar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, na formação docente e na construção de identidades positivas desde a infância. O quadro teórico selecionado para fundamentar a pesquisa constituiu-se da legislação brasileira sobre igualdade racial e de discussões acerca da identidade negra, das relações étnico-raciais, da importância da construção coletiva do PPP, do compromisso da gestão escolar comprometida com a militância pelas infâncias periféricas e da formação docente. Os sujeitos da pesquisa foram a diretora, a coordenadora pedagógica e quatro professoras da escola pesquisada. A produção de dados foi realizada por meio de análise documental do PPP, observação realizada na escola, aplicação do questionário eletrônico ao grupo de representação docente e análise do relato da coordenadora pedagógica e da Carta de Intenções da diretora. Os dados produzidos foram analisados à luz da Análise de Prosa, dando origem a cinco categorias: Formação e Contextos; Práticas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais; Construção/Revisão do Projeto Político-Pedagógico; Valores; e Gestão Escolar Comprometida com as Infâncias Periféricas. Dentre os resultados, destacaram-se que o PPP é um documento vivo, construído de modo coletivo na escola pesquisada, que incorpora práticas antirracistas a partir da formação docente, do currículo e do compromisso da gestão escolar. Destacaram-se, ainda, as ações voltadas à valorização da identidade negra, à escuta das crianças e à defesa das infâncias periféricas, reafirmando a Educação Infantil como espaço fundamental para o enfrentamento do racismo. Tais resultados evidenciam a relevância da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil como estratégia fundamental para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais desde a infância.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; educação infantil; étnico-racial; igualdade racial; identidade.

ABSTRACT

CARVALHO, Natália Trindade de. **Political-Pedagogical Project**: the lighthouse that guides navigators toward Education for Ethnic-Racial Relations. 2026. 112 pages. Master's Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Teacher Educator Training) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2026.

This qualitative study aimed to understand the constitution of the Political-Pedagogical Project (PPP) of an Early Childhood Education school within the Municipal School System of São Paulo, with regard to Law n. 10.639/2003. From this general objective, the following specific objectives were derived: to identify how the researched school constructed and/or revised its PPP; to identify whether antiracist actions exist in the PPP and how they are proposed; to verify whether the PPP is known by the entire school community; and to develop a formative proposal based on the training already carried out at the school. The study was justified by the importance of analyzing how Law n. 10.639/2003 is addressed in the PPP of Early Childhood Education, considering the role of this document in promoting practices that foster Education for Ethnic-Racial Relations, teacher education, and the construction of positive identities from early childhood. The theoretical framework that grounded the research comprised Brazilian legislation on racial equality and discussions on black identity, ethnic-racial relations, the importance of the collective construction of the PPP, the commitment of school management engaged in advocacy for peripheral childhoods, and teacher education. The research participants were the school principal, the pedagogical coordinator, and four teachers from the investigated school. Data production was carried out through documentary analysis of the PPP, observations conducted at the school, the application of an electronic questionnaire to the group representing the teaching staff, and analysis of the pedagogical coordinator's report and the principal's Letter of Intent. The data were analyzed in the light of Prose Analysis, resulting in five categories: Training and Contexts; Practices for Education for Ethnic-Racial Relations; Construction/Revision of the Political-Pedagogical Project; Values; and School Management Committed to Peripheral Childhoods. The results highlighted that the PPP is a living document, collectively constructed at the researched school, which incorporates antiracist practices through teacher education, the curriculum, and the commitment of school management. Actions aimed at valuing black identity, listening to children, and defending peripheral childhoods were also emphasized, reaffirming Early Childhood Education as a fundamental space for confronting racism. These findings demonstrate the relevance of Education for Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education as a fundamental strategy for the construction of positive identities and for confronting racial inequalities from early childhood.

Keywords: political-pedagogical project; early childhood education; ethnic-racial; racial equality; identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estudos correlatos selecionados	24
Quadro 2. Concessão de direitos – Linha do tempo	31
Quadro 3. Supressão histórica de direitos	36
Quadro 4. Perguntas e seus objetivos – Parte 1	46
Quadro 5. Perguntas e seus objetivos – Parte 2	47
Quadro 6. Perguntas que deram origem às categorias analíticas da pesquisa	53

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CE	Conselho de Escola
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
EIA	Educação Integral Antirracista
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Erer	Educação para as Relações Étnico-Raciais
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação
PEA	Projeto Especial de Ação
Pneerq	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEG	Transporte Escolar Gratuito

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Estudos correlatos	20
2.2 Genealogia e identidade	26
2.3 Linha do tempo do combate ao racismo e Diretrizes de Educação Integral Antirracista	30
2.4 Projeto Político-Pedagógico e relação escola-comunidade	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1 Caracterização da unidade escolar pesquisada	44
3.2 Sujeitos participantes da pesquisa	45
3.3 Instrumentos de pesquisa	46
4 ANÁLISE DE DADOS	48
4.1 Relato de uma conversa com a coordenadora pedagógica	49
4.2 Categoria “Formação e Contextos”	54
4.3 Categoria “Práticas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais”	57
4.4 Categoria “Construção/Revisão do Projeto Político-Pedagógico”	60
4.5 Categoria “Valores”	63
4.6 Categoria “Gestão Escolar Comprometida com as Infâncias Periféricas”	66
5 RELATO DA FORMAÇÃO REALIZADA NA EMEI DO EXTREMO SUL	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE	83
ANEXO	86

1 INTRODUÇÃO

Quem sou eu?

Por vezes, me pego tentando responder a essa pergunta. Parece simples, mas não é. Todas as vezes que estou em frente ao espelho e vejo meu reflexo, pergunto:

— Quem é você?

Pouco antes da pandemia, iniciei essa busca de quem sou e, desde então, venho tentando me encontrar. Comecei por meio da genealogia, na qual encontrei os primeiros percalços do caminho. Algumas informações sobre minhas origens, tive possibilidades de, em algum momento, encontrar; outras informações, cheguei a uma linha que não pode ser ultrapassada; parece não haver mais informações.

Para ter uma ideia de minha ancestralidade, fiz o teste de DNA Genera (2024), considerado o maior laboratório de genômica pessoal da América Latina e o pioneiro no Brasil a ter uma plataforma para testes de ancestralidade. Descobri que meu DNA é 70% africano, 27% europeu, 3% das Américas e 2% Asiático. Do DNA africano, 40% originam-se do Oeste da África, que, atualmente, seria território de países como Camarões, Gabão, República do Congo, Angola, Guiné Equatorial e trechos da Namíbia, África do Sul, República Centro Africana e República Democrática do Congo.

Contudo, por razões de colonização, apagamento e destruição de documentos oficiais, acredito que jamais encontrarei minha verdadeira origem. Sigo trabalhando em minha árvore genealógica, buscando as informações que estão disponíveis *online* nos bancos de dados do Family Search, uma iniciativa da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Os mórmons, como são denominados os membros dessa igreja, dedicaram-se a digitalizar livros da Igreja Católica, livros de registro de cartórios, entre outros documentos, em diversos países. Existem documentos que não são possíveis de visualizar, mas o acervo é amplo, e é incrível ver a História documentada por meio de registros que contam histórias de famílias inteiras. Por outro lado, há também a ausência de registros, ausência esta que também conta uma história ou várias, dependendo do ponto de vista, dependendo de como se lê nas entrelinhas da História.

Há tanta coisa que me define e me marca; sou uma, sou muitas, e todas são a mesma pessoa. Percorri um longo caminho para chegar até aqui e me reconhecer

como uma mulher preta. Posso começar dizendo que sou uma mulher preta, periférica, de 40 anos, filha do Seu Antônio, motorista aposentado, mineiro, capoeirista (que, recentemente, se tornou professor de capoeira), e da Dona Felícia, do lar, baiana, que, de vez em quando, conseguia uns “bicos”. Também sou mãe, corintiana, sambista, militante de esquerda. Constituo-me de tudo isso e de tudo que consolidou minha caminhada até me tornar Pedagoga e Especialista em Educação Infantil.

Mesmo não sendo obrigatória na época, tive a oportunidade de fazer a Educação Infantil, a chamada “pré-escola”, na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Eunice dos Santos, localizada no território de Pirituba, na cidade de São Paulo. De lá, carrego as melhores lembranças de todas as experimentações e descobertas que pude fazer. Lembro, com carinho, de muitas atividades, das professoras e de alguns colegas. Quando passo em frente à escola, tenho vontade de entrar, visitar, reviver memórias e consolidar outras.

No Ensino Fundamental, estudei na Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Imperatriz Leopoldina até a sexta série. Nos primeiros anos, gostava muito da interação com os colegas, das aulas de Educação Física, da sala de leitura. Tudo me parecia bom até a quinta série, quando, então, passei a ter vários professores, disciplinas fragmentadas e pouco afeto. Tive ótimas professoras. Uma delas me incentivava muito a ler; me orientava sobre os títulos dos livros. Eu amava a coleção Vagalume, da Editora Moderna, e suas histórias instigantes, por vezes, cheias de mistério.

Na época em que estudei nessa escola, a merenda não era tão interessante como é atualmente, então eu comprava meu lanche fora. Do outro lado do muro, do outro lado da rua, havia o “Cachorro-Quente da Rose”, que, atualmente, não é mais administrado por ela, mas ainda existe, com praticamente a mesma decoração e o mesmo sabor. A gente meio que se pendurava no muro para comprar o lanche, e a Rose atravessava a rua para nos entregá-lo.

Relatar isso praticamente 30 anos depois me deixa com lágrimas nos olhos. Algumas vezes no ano, quando sinto a necessidade de me reconectar comigo mesma, vou até lá, me sento, peço um lanche e o saboreio com toda a calma; é como se eu tivesse todo o tempo do mundo disponível apenas para mim.

O muro está mais alto, colorido, muito diferente de antes. Isso se deve à quantidade de verbas e recursos disponibilizados para as escolas, nas últimas

gestões, o que permite o embelezamento e um novo olhar para o lugar. Quando olho para esse muro, também vejo uma parte do que me tornou quem sou; rememoro a menina cheia de sonhos que eu era. Olho para o grafite pintado no muro e leio uma frase atribuída a Martin Luther King: “I have a dream”, em português, “Eu tenho um sonho”. E quem não tem? Não sei se é possível viver sem sonhar e, muito menos, sem acreditar que as mudanças interiores podem acontecer, se nos dedicarmos a nós mesmos.

Acredito que aquela menina que se pendurou no muro está muito feliz pela mulher que se tornou. A Emef Imperatriz Leopoldina é outra escola que tenho vontade de visitar. Na sexta série, fui transferida para outra instituição, porque minha família acreditava que havia escolas melhores. Creio que meus pais pensavam que as escolas localizadas em bairros de maior poder aquisitivo teriam mais oportunidades, então lá fui eu estudar a dez quilômetros de casa, no bairro de Perdizes. Esse talvez tenha sido o maior erro cometido na minha vida escolar.

Eu tinha de acordar às cinco horas da manhã e enfrentar o que, atualmente, representa em torno de 50 minutos de ônibus. Naquela época, não havia bilhete único; muito menos um transporte interligado. O ônibus ia lotado, e fazer essa viagem sentada era um privilégio que muito raramente ocorria.

Estudar próximo de casa é muito mais interessante e produtivo, visto que evita o cansaço do percurso. Assim, quando se considera uma escola ruim, o ideal seria participar dos colegiados, lutar por sua melhoria, mas a maioria das conjecturas de escola boa, ruim, péssima ou ótima tem relação com a visão que determinada comunidade tem da equipe escolar.

Quando concluí o Ensino Fundamental, prestei vestibulinho para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), focado na formação de professores em nível de 2º grau/Ensino Médio. Lembro que, quando os resultados da primeira etapa foram divulgados, fiquei bastante chateada com minha inesquecível colocação: 146ª, para 150 vagas. Quando comentei com uma prima, ela me disse que eu havia “passado raspando”, e isso me chateou.

Mesmo assim, participei da segunda etapa e, só após a divulgação dos resultados, percebi que o da primeira etapa não era o que eu havia entendido: na verdade, a lista estava em ordem alfabética, por isso meu nome aparecera em 146º lugar. No dia da divulgação dos resultados da segunda etapa, eu não encontrava, de

jeito nenhum, meu nome na lista, até porque eu o procurava entre as últimas colocações. Uma vizinha que me acompanhava o encontrou primeiro: lá estava ele, em 9º lugar. Desde essa época, venho sempre me provando.

Entendo que é um tanto adoeceador estar sempre se provando, mas as pessoas pretas vivem tendo que provar que são capazes, que são melhores, que sabem, que são inteligentes e por aí vai... Sempre encontrarão quem duvide de sua capacidade, por conta da cor de sua pele.

Eu gostava do Cefam, tinha amigos lá, mas, no início do 4º ano, decidi sair, pois queria fazer faculdade ou trabalhar. Não estava me encontrando nos estágios, não queria trabalhar como algumas professoras com quem estagiei, mas hoje sei que talvez estivesse vivendo apenas uma crise, uma crise de identidade.

Essa crise trazia à tona uma identidade pessoal que, possivelmente, naquele tempo, eu não quisesse assumir. No entanto, eu também entrava em conflito com a identidade que me atribuíam, e essa identidade eu não queria. Para Dubar (2005), porém, não é possível separar a identidade para si e a identidade para o outro, pois nossa identidade é validada pelo outro. Quem eu quero ser é algo que me pertence, é ato de pertencimento.

Querida mais tempo para viver minhas escolhas. Nessa época, eu tinha várias paixões por coisas a fazer: queria fazer aulas de dança, queria desfilhar no Carnaval, queria aprender a nadar e queria muitas outras coisas. Já tinha plena consciência de que a mudança que eu tanto queria na minha vida viria pela Educação, mas estudar em período integral não estava me fazendo feliz e muito menos a bolsa de um salário-mínimo me seguraria. Eu era sustentada pelos meus pais, tínhamos uma vida simples e não passávamos por nenhuma necessidade. Muita gente me achou maluca quando desisti, contudo, hoje, sei que foi a melhor escolha, porque tive outras oportunidades, trabalhei em outra área e, quando decidi fazer faculdade de Pedagogia, foi por escolha e certeza do que eu realmente queria.

Entre os momentos mais significativos da minha trajetória profissional, o primeiro foi conseguir ingressar na Rede Municipal de São Paulo, em 2014, como professora de Educação Infantil efetiva, um sonho que carregava comigo desde os tempos do Cefam. Antes, porém, trabalhei no Estado e em outras prefeituras, como professora contratada. Também tive outros empregos anteriores: trabalhei como cabeleireira por um período curto, quando terminei o Ensino Médio (fiz o curso durante

minha gravidez); tive alguns empregos na área de Telemarketing, hoje denominada de Atendimento ao Cliente. Eu não ficava muito tempo nas empresas; estava sempre em busca de melhores salários. Em 2011, me formei em Pedagogia e, desde então, não saí mais do ambiente educativo.

Em 2017, ingressei no Estado como professora efetiva de Arte. Eu gostava de dar aulas, de estar com os alunos e de trabalhar com eles, porém, ao mesmo tempo, era invadida por um sentimento de impotência muito grande, por acreditar que eu não estava mudando nenhuma vida e que aquilo que eu fazia era só uma gotinha na imensidão do oceano. Nem sei bem se eu era uma boa professora, mas fazia tudo o que estava ao meu alcance e tentava dar uma aula boa. A impotência que eu sentia, e que até hoje não sei ao certo definir, estava relacionada ao clima da escola e a um determinado grupo de professores. Mesmo após o clima ter melhorado, passei a ministrar minhas aulas no período noturno, pois entendia que lá atenderia melhor às demandas dos alunos. Em 2020, decidi pedir exoneração do Estado e permanecer somente na prefeitura.

Hoje, penso que foi uma decisão acertada, pois, em seguida, veio a pandemia de covid-19 e, talvez, eu não conseguiria produzir conteúdo para o Estado e para a prefeitura, afinal a carga de trabalho do professor, nessa época, aumentou consideravelmente, fora o abalo emocional que tivemos de enfrentar. A interação com o outro, razão do trabalho do professor, acabou sendo substituída pela interação com uma tela.

Em 2021, acessei o cargo de diretor de escola, de cujo concurso havia participado em 2015. O dia da posse foi marcante: pela manhã, eu era professora; à tarde, eu era diretora de uma Emef com 500 alunos. Não tive tempo sequer de “virar a chave”, mas sobrevivi. É um tanto difícil acessar um cargo como esse sem experiência de gestão. Aprender na prática torna a aprendizagem dura, difícil, porém, uma vez que o processo é entendido, as dificuldades vão diminuindo.

Foram tantos desafios, tantas buscas por formação e entendimento, mas o melhor lugar para sobreviver é dentro da escola, nas relações cotidianas com a equipe, com a comunidade e com outros gestores, cuja parceria também é de grande valia para o fortalecimento no cargo.

Atualmente, estou no meu quarto ano como gestora de uma Emei localizada no território de Parada de Taipas. Tenho gostado muito dessa experiência. A escola

tem cerca de 360 crianças matriculadas e, a cada dia, eu me encanto mais por elas. As crianças me fazem solicitações a todo momento, questionam, respondem e buscam entender e experimentar todas as possibilidades que a Educação Infantil traz.

Na prefeitura, sempre estive no Centro de Educação Infantil (CEI), no qual amava trabalhar no Berçário I. Como gestora, trabalhei por dois anos no CEI e, em 2024, decidi enfrentar o desafio da Emei. Tem sido sensacional a interação com as crianças.

E antes? Como foi o caminho que percorri para chegar até aqui? Foi um longo caminho e, por vezes, me vejo repetindo mentalmente a frase que sempre aparece em algum *post* do Instagram: “Tudo aqui já foi um sonho”. Absolutamente tudo dentro da minha cabeça, morando em minha memória, já foi, de fato, um sonho. E os sonhos são importantes, pois nos motivam, nos levam a caminhar.

Refletindo sobre esta escrita, vejo o quanto precisei retomar, olhar para trás, abrir algumas portas que fechei e espiar por outras que deixei entreabertas em minha história. Ninguém surge efetivo, concursado e diretor de escola do nada. Antes de tudo, existe uma trajetória que exige estudo, dedicação e renúncia a muitas coisas.

E não estou falando de meritocracia; não é só chegar aonde quer que se queira e ter a certeza de ter conseguido. Em nosso país, as coisas não são tão simples. Ingressei em 2014 na Rede Municipal e, sete anos depois, acessei o cargo de diretor de escola. Portanto, em 2024, completei dez anos na Rede. Já alcancei a última referência da evolução funcional a que se pode chegar por meio dos títulos, e sigo buscando conhecimento e tentando aprimorar minha prática profissional. Minha história tem, sim, mérito, mas não tem meritocracia, embora eu até tenha contado com um pouquinho de sorte com as prorrogações que o concurso teve.

Há quem diga que eu entrei apenas devido às cotas. Acontece que não podemos esquecer que quem concorre às vagas de cota realiza a mesma prova que os outros; logo, para ter direito à cota, no mínimo, é necessário ser aprovado.

Antes de viver os últimos dez anos, muitas coisas se passaram. Algumas, obviamente, não gostaria de me lembrar jamais; aquelas coisas que a gente tranca a porta e joga a chave fora, para não as vivenciar mais nem em pensamentos. Nos próximos dez anos, quero viver novas histórias, construir memórias, fazer descobertas que me permitam deixar as portas sempre abertas.

Há tantas coisas que me inquietam no contexto do trabalho, principalmente o fato de os professores pedirem cada vez mais formação. Penso que eles já têm a Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), o Projeto Especial de Ação (PEA), os cursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou pela Diretoria Regional de Educação (DRE), e tudo isso é formação, porém eles parecem não perceber isso; esses momentos parecem não ser suficientes para eles.

Pessoalmente, considero a qualidade das formações oferecidas pela Rede Municipal muito boa. Existe uma ampla oferta de cursos e cada servidor pode escolher em quais se inscrever. Com relação à formação que ocorre na escola, todos participam da escolha dos temas a serem estudados no próximo ano.

A justificativa dos pedidos dos professores, em muitas situações, é que não obtiveram formação específica; como se, para tudo, devesse existir um manual passo a passo. Isso não é uma crítica, mas apenas uma reflexão sobre as condições de trabalho, tendo em vista que, entre um processo formativo e outro, sempre é necessário haver espaço para um desabafo, para uma conversa entre pares, a fim de que se possa também compartilhar os problemas. É necessário, sim, manter um diálogo aberto e franco.

A temática étnico-racial me inquieta também, pois ou a escola trabalha muito ou não trabalha nada; parece que não há meio termo, equilíbrio. Tocar nesse tema parece ferir alguns. Creio que não seja surpresa para ninguém que, mesmo após 20 anos da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), ainda há professores que acreditam em racismo reverso e professores que contestam o Currículo da Cidade: Educação Antirracista (São Paulo, 2022), mesmo sendo negros, sem se reconhecerem como tais.

Nessa busca de saber quem sou, também observo professores que desconhecem a realidade dos alunos, que não buscam conhecer o entorno; professores que desconhecem suas origens... Saber de onde você vem e quem você é te auxilia a trilhar um caminho. E é nesse caminho que você se conhece e pode caminhar com outras pessoas. Saber quem você é e o que te constitui é fundamental para que você conheça seus alunos e se interesse pela comunidade na qual sua escola está inserida. Conhecer-se auxilia a compreender seu processo formativo. As coisas pelas quais você se interessa chamam sua atenção por alguma razão e estão relacionadas com aquilo que você já vivenciou ou sonhou vivenciar.

A escola que você acredita ser possível só se realiza quando você renuncia às diferenças e começa a perceber o que converge dentro de um grupo ou de uma comunidade. A consolidação da identidade da escola depende da constituição identitária de quem está dentro dela, e “estar dentro” significa estar ativo e participativo, em colaboração com outros.

Não é possível construir uma escola com a “cara” da comunidade sem a participação de todos. As mudanças não podem vir de fora para dentro; precisam acontecer primeiro internamente, se consolidarem e, depois, serem ampliadas. Isso leva tempo, mas é possível. Conhecer a própria origem é fundamental para entender a realidade na qual se está inserido. Conhecer o que te constitui, com quais grupos se identifica, por vezes, pode auxiliar na compreensão do próprio processo formativo.

Para Gomes (2002), a identidade negra é uma construção política, visto que, em nosso país, para ser negro, não basta ter a pele negra; é preciso ter relação direta com o comportamento assumido pelo negro diante da sociedade. Para Dubar (2005), a identidade pode ser dividida em identidade para si e identidade para o outro. A identidade para si consiste em como a pessoa se percebe, e a identidade para o outro consiste na identidade que o outro atribui a nós. Não é possível separá-las, pois ambas estão diretamente ligadas, tendo em vista que, de certa forma, a identidade para si é validada pelo outro por meio de seu reconhecimento.

O outro nos identifica e reconhece em nós determinadas características, mas, caso não queiramos ser identificados da maneira como o outro nos vê, podemos recusar e nos definir da forma como desejamos. Nessa perspectiva de “identidades”, o docente negro, de acordo com as identidades que lhe são atribuídas, pode se comportar como multiplicador de práticas antirracistas ou como reproduzidor do racismo.

Nesse sentido, faz-se necessário identificar se as práticas antirracistas estão presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e se a constituição do grupo traz impactos de forma que ações, propostas e desdobramentos de práticas pedagógicas antirracistas apareçam de modo superficial ou aprofundado.

Em meu recente período de férias, tracei uma nova rota. Estava navegando para um sentido, mas sentada observando o mar calmo, tentando acalmar meu mar interno extremamente turbulento, quando percebi que deveria seguir para outro rumo.

Estava em Salvador, observando o Farol da Barra, pensando no que meus ancestrais viram ao chegar ali, carregando consigo todos os medos de adentrar um novo mundo. Salvador, a cidade que tem a maior população negra no Brasil... Como seriam os PPPs de suas escolas? A cidade abriga a primeira escola afro-brasileira do Brasil, a Escola Maria Felipa, nas qual busquei inspiração para esta pesquisa.

Fazendo uma analogia, pensando no Farol da Barra, os faróis orientam os navegantes. Assim também os PPPs devem nortear o trabalho das escolas. Desta forma, faróis e PPPs têm muito em comum: ambos sinalizam um rumo a seguir. A diferença é que faróis são fixos e imutáveis, enquanto os PPPs podem ser modificados, repensados e replanejados.

O presente estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de São Paulo situada no território do Grajaú. O objetivo geral foi compreender a constituição do PPP dessa escola, no que concerne à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

Desse objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como a escola pesquisada construiu/revisou seu PPP.
- Identificar se existem e como são propostas ações antirracistas no PPP dessa escola.
- Verificar se o PPP dessa escola é conhecido por toda a comunidade escolar.
- Construir uma proposta formativa a partir da formação já realizada nessa escola.

A realização da pesquisa justificou-se pela importância de analisar como a Lei nº 10.639/2003 é contemplada no PPP da Educação Infantil, considerando o papel desse documento na promoção de práticas para fomentar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, na formação docente e na construção de identidades positivas desde a infância.

Como últimas palavras desta introdução, quero dizer que é no mar da Educação para as Relações Étnico-Raciais que quero navegar, rumo à terra firme de uma Educação brasileira verdadeiramente antirracista.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Estudos correlatos

A partir desta seção, o discurso será feito em primeira pessoa do plural, pois foi neste momento que outros pesquisadores passaram a se integrar de forma mais intensa a este estudo, por meio do levantamento das pesquisas correlatas realizado durante a disciplina de Pesquisa e Prática Reflexiva, ministrada pela Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, e a tutoria acadêmica realizada no Formep.

As pesquisas correlatas são extremamente importantes para a fundamentação teórica de trabalhos de pesquisa acadêmica, tendo em vista que, por meio delas, podemos identificar autores que dialogam com o tema de pesquisa pretendido e perceber como o tema em estudo foi abordado por outros pesquisadores.

Iniciamos a pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando três descritores: “Projeto Político-Pedagógico”, “Educação Infantil” e “Étnico-Racial”. Nessa primeira busca, obtivemos 34 resultados, dos quais o terceiro resultado chamou nossa atenção, pois trazia como título “Educação Infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas”. Trata-se da dissertação de Lima (2022), desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam na Educação Infantil no município de Recife/PE. O referencial teórico da pesquisa traz alguns autores que pretendemos utilizar, dentre eles, Bento (2022). A intenção do estudo foi trazer dados de diferentes escolas e diferentes redes, pautando-se no PPP de determinada unidade escolar e nas discussões sobre o PPP das diferentes redes.

O trabalho que se apresentou como sexto resultado foi a dissertação de Araújo (2020), cujo título é “O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo”. A pesquisa foi desenvolvida no território da Brasilândia, bairro com a maior população negra da cidade de São Paulo, no contexto da Educação Infantil de 0 a 3 anos, em dois CEIs e em um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). O fato de a pesquisa considerar o CCA nos instigou a analisá-la para entendermos como a temática racial se apresenta na realidade dessa instituição, uma vez que ela poderia vir a colaborar com o presente estudo e porque o referencial teórico utilizado dialoga com o da pesquisa de Lima (2022).

Nessa primeira busca, optamos por selecionar apenas esses dois resultados, considerando o tema e os referenciais teóricos utilizados.

Realizamos a segunda busca utilizando os seguintes descritores: “Projeto Político-Pedagógico”, “Educação Infantil” e “Igualdade Racial”. Dessa vez, obtivemos 14 resultados, entre dissertações e teses. Um dos resultados já havia aparecido na primeira busca, porém havíamos cometido o equívoco de analisar apenas o título. Decidimos, então, realizar a leitura do resumo e verificar se, de fato, deveríamos refutar ou aceitar o trabalho, que consistia na dissertação de Miceli (2017), intitulada “Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ”.

Miceli (2017) realizou sua pesquisa na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) e trouxe uma introdução do conceito de “negritude” pautado em Munanga (1999; 2005) e as concepções de Stuart Hall (2006) sobre o processo de identificação do negro, o que dialoga com o referencial teórico desta pesquisa. A autora conclui que o trabalho relacionado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) necessita ser fomentado e fortalecido no PPP da escola, com a finalidade de garantir que a temática seja contemplada nos planejamentos dos professores. O trabalho pedagógico relacionado à Erer necessita estar presente na prática diária da escola.

Outra pesquisa encontrada na segunda busca foi dissertação “O respeito às diferenças: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de educação infantil”, de Costa (2021). O campo de pesquisa foi a Emei Nelson Mandela, escola da rede municipal de São Paulo muito conhecida pelas práticas e pelo PPP baseado, sobretudo, na Erer. O objetivo da pesquisa foi revelar o que possibilitou à escola ser um espaço fomentador da pedagogia antirracista, quais relações propiciaram o trabalho coletivo e quais ações culminaram na identificação dos docentes com a temática. A pesquisa destaca em suas considerações finais que o trabalho coletivo resultou no PPP como documento que reflete as ações da escola e o constante processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, além de estabelecer uma relação dialógica entre a pedagogia antirracista e as propostas educacionais de Henri Wallon.

A busca também apresentou a dissertação “Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública

do interior paulista”, de Santana (2021), que teve como ponto de partida a análise do PPP da referida instituição. A pesquisa também traz como um dos referenciais teóricos Bento (2012), que adotamos no presente estudo. Santana (2021) desenvolveu a pesquisa no contexto do município de Santa Mercedes/SP, em uma escola de Educação Infantil. Para isso, realizou entrevistas que visaram a identificar como as práticas relacionadas à Erer se desenvolviam na unidade escolar, bem como suas contradições e seus avanços. A pesquisa, em suas conclusões, apontou que se fazia necessário um aprofundamento na formação continuada dos professores, essencialmente no que concerne à sociologia da infância e às relações étnico-raciais, considerando que a Educação Infantil é fundamental para a interação e a socialização da criança como ser social.

Em uma terceira busca na BDTD, chegamos a mais duas pesquisas. A primeira é a tese “O não dito e o mal dito racismo na escola: representações sociais sobre estudantes negros”, de Rocha (2023), desenvolvida na cidade de Sorocaba/SP, alcançando 84% da rede escolar do município. O estudo oportunizou a formação de toda a equipe pedagógica dessas escolas, que responderam a questões sobre o racismo e relataram os encaminhamentos feitos pelos profissionais da Educação. As respostas às questões indicaram um silenciamento que a autora nomeia como “não dito”, que significa a “zona muda” das representações sociais; as representações negativas foram nomeadas pela autora como “mal dito”. Para Rocha (2023), as representações sociais são uma preparação para a ação, servindo como aquisição de conhecimento e compreensão da realidade, conseqüentemente, auxiliando a constituir identidade e orientando comportamentos.

A pesquisa mostra o quanto o racismo ainda é silenciado, mesmo quando os profissionais da Educação se deparam com situações reconhecidamente racistas, o que ainda é considerado como “tabu”, culminando na “zona muda”, na não realização de discussões sobre os ocorridos, colocando-os em esquecimento. A pesquisa indica a urgência de caminharmos para uma Educação humanizada que considere e reconheça estudantes negros como sujeitos de direitos, de forma a vivenciarmos efetivamente a Erer.

A metodologia de dissimulação, estratégia utilizada pela pesquisadora, inspirada em Machado de Assis, atuou como um disfarce, uma substituição de palavras, para que, assim, a zona muda fosse evitada, exemplificando, substituindo a

palavra “racismo” pela palavra “preconceito”. Inicialmente, a pesquisadora se debruçou sobre as representações sociais relacionadas aos estudantes negros, e, após, sobre o racismo ocorrido nas escolas.

A bibliografia da pesquisa é grandiosa e dialoga em diversos aspectos com o presente estudo, no que concerne ao estudo da legislação, e traz contribuições importantes sobre o que é necessário identificar e verificar na matriz de saberes, o que é necessário para pensar a Erer e em como as práticas podem efetivamente aparecer no PPP da escola, dialogando com a legislação e com os documentos oficiais.

A segunda pesquisa, “O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos”, dissertação desenvolvida por Fraga (2019), investigou o espaço formativo do PEA relacionado ao trabalho pedagógico, considerando propostas relacionadas à Erer. Como problema disparador, a pesquisadora utilizou o silenciamento das situações de racismo que, conseqüentemente, pode constituir uma identidade estigmatizada e levar à baixa autoestima ainda na mais tenra infância. Fraga (2019) buscou compreender as contribuições do PEA no processo formativo, mais especificamente o que poderia haver de mudanças no professor após o processo formativo e se essas mudanças seriam, de fato, significativas, com possibilidade de transformar a prática do professor.

A metodologia utilizada na pesquisa foi de abordagem qualitativa. A pesquisadora trouxe recortes de cenas do cotidiano escolar que possibilitaram identificar de que maneira o professor se colocaria diante de determinada situação. Algumas respostas penderam para situações de racismo velado, que, por vezes, podem ter surgido de forma inconsciente. No entanto, a análise das cenas revela formas de pensar que trazem luz ao racismo estrutural e ao quanto precisamos avançar, sobretudo no que diz respeito à Erer.

Fraga (2019) contribui apontando que, antes de ter acesso à formação, o professor pode se sentir inseguro para falar sobre a temática racial. Aponta, ainda, que, para a formação sobre a Erer ter efeito positivo, é preciso que exista o mínimo de estruturação e aprofundamento, além de possibilidade de conexão entre prática e teoria.

O referencial teórico utilizado pela autora relaciona-se com o referencial teórico do estudo correlato anterior e com o presente estudo. Tanto a pesquisa de Rocha (2023) quanto a de Fraga (2019) trazem o aspecto da formação do professor e de sua identidade como fatores importantes para o trabalho pedagógico, com foco na Erer. Sem dúvida, a possibilidade de transformar o conhecimento teórico em práticas cotidianas da escola perpassa a formação do professor.

A seguir, sintetizamos as pesquisas selecionadas nas três buscas realizadas na BDTD (Quadro 1).

Quadro 1. Estudos correlatos selecionados

Autor	Título	Programa / Instituição	Ano
ARAÚJO, Angela Maris Murillo	O corpo negro e educação: discutindo questões étnico- raciais em um projeto político-pedagógico- participativo	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
COSTA, Juliana Fonseca	O respeito às diferenças: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de educação infantil	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2021

(Continua)

(Continuação)

Autor	Título	Programa / Instituição	Ano
FRAGA, Rita de Cássia Marques	O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019
LIMA, Fernanda Alencar	Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades (Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco	2022
MICELI, Paulina de Almeida Martins	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ	Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2017
ROCHA, Rosana Oliveira	O não dito e o mal dito racismo na escola: representações sociais sobre estudantes negras/os	Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2023
SANTANA, Crisley de Souza Almeida	Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista	Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2021

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos estudos selecionados.

As pesquisas correlatas trouxeram subsídios para seguirmos com a presente investigação, apresentando autores que dialogam com ela e contribuindo com um novo olhar para os objetivos específicos, pois, para além de analisar o PPP da instituição de ensino pesquisada e verificar se ela tem propostas voltadas à Erer, é necessário observar o percurso e as ações que culminaram nas propostas pedagógicas.

2.2 Genealogia e identidade

Na perspectiva do presente estudo, a genealogia tem um papel importante para que sejam encontradas as respostas necessárias sobre a constituição da identidade do indivíduo, no que concerne à sua ancestralidade, entretanto procurar essas respostas pode se tornar algo como “adentrar uma rua sem saída”.

Para afrodescendentes/afrobrasileiros, buscar as próprias origens é um trabalho hercúleo, permeado de desencontros, indisponibilidades e dificuldades. Há uma série de *sites* e assessorias que disponibilizam o serviço de pesquisa e busca de documentos, com a finalidade de aquisição de dupla cidadania, contudo isso é possível, praticamente, apenas para descendentes de ancestrais europeus. Para afrodescendentes, o caminho a trilhar, por vezes, não tem pontes ligando um resultado a outro. Chegar ao fim do caminho de busca de suas origens não exige uma caminhada longa, mas o resultado é o insucesso.

O que é a genealogia? Uma simples pesquisa no Google define “genealogia” como a ciência que estuda a origem e a história de uma família, sendo possível identificar seus parentescos. Por meio da elaboração de uma árvore genealógica, é possível construir uma rede de relações e compreender quais são as origens de um indivíduo, considerando a cronologia de sua família, culminando na definição de sua ancestralidade.

Ao apresentar a definição de “genealogia”, o Google apresenta como sugestão, dentre outras, visitar o Museu da Imigração ou o Arquivo Nacional. Para quem é afrodescendente, essa sugestão é uma encruzilhada, pois não representa caminhos a seguir. Os registros do Museu Imigração, em São Paulo, concentram-se na imigração italiana. O Arquivo Nacional, com sede no Rio de Janeiro, mas também presente em outras localidades do Brasil, guarda um vasto acervo documental do

país; documentos que não seriam de muita utilidade para quem deseja buscar a própria origem e o entendimento do que o constituiu ancestralmente.

Afrodscendentes podem contar com a história oral e com os documentos civis de seus parentes. Um bom ponto de partida é conversar com eles, buscando identificar nomes, cidades de nascimento, datas aproximadas e idades.

Enquanto descendentes de europeus necessitam apenas acessar um *site* e digitar seu sobrenome para, assim, ser direcionado a listas de bordo do navio que trouxe seus ancestrais para o Brasil, negros e negras com o mesmo interesse precisam realizar um trabalho praticamente artesanal, embora, atualmente, já seja mais fácil encontrar documentos *on-line*. É possível encontrar documentos, sobretudo, da Igreja Católica; já as listas de bordo dos navios que trouxeram ancestrais do território africano para o Brasil não são encontradas. Para negros e negras, o direito à verdade de suas origens pela via documental é quase totalmente negado. O que lhes resta é o teste de DNA, como ferramenta que concede uma ideia dos povos que os constituem.

Para Gomes (2002), a identidade negra é uma construção cultural, social e histórica, permeada por diálogos e conflitos, construída a partir do olhar de sujeitos de um mesmo grupo, um olhar que questiona sua própria identidade quando confrontado pelo outro. A construção da identidade negra é, portanto, atravessada por todos os aspectos; para além do próprio olhar sobre si, é necessário lidar com o olhar do outro.

Segundo a autora, podemos considerar a escola como espaço de interferência na construção da identidade negra, pois é nela que encontramos diferentes realidades que se confrontam, para além de disciplinas e conteúdo. “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39).

Ao considerar que a escola tem um papel fundamental na construção de uma identidade negra, com impactos negativos ou positivos, é necessário perguntarmos: para quais sujeitos essa escola tem sido pensada? Nesse sentido, a proposta pedagógica pode indicar um reconhecimento e uma valorização dessas identidades ou uma negação delas. A forma como a escola delimita os objetivos de seu trabalho pedagógico pode ampliar o conhecimento sobre a cultura negra, de forma a trazer

subsídios para a construção de uma identidade positiva, reconhecendo a ancestralidade negra como valorosa e carregada de sentido na formação do povo brasileiro.

A Escola Maria Felipa, localizada na cidade de Salvador/BA, é conhecida como a primeira escola afrobrasileira do país. Sua criação emerge da busca de uma mãe, Bárbara Karine, por uma escola sem um currículo exclusivamente eurocêntrico, que reconhecesse as culturas indígenas e africanas e valorizasse o conhecimento ancestral. Como essa busca não foi bem-sucedida, Bárbara Karine decidiu criar sua própria escola, um espaço pensado para todas as crianças, onde o currículo se fundamenta no ensino sobre a formação do povo brasileiro a partir de múltiplas narrativas, valorizando a diversidade e a pluralidade cultural.

O PPP da escola foi elaborado em 2017, marcando o início da concepção pedagógica e filosófica da instituição. Em 2018, o espaço físico foi estruturado para acolher essa proposta. O início oficial das atividades escolares ocorreu em 2019. É objetivo geral da escola:

Promover uma educação escolar, nas esferas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), pautada na socialização igualitária dos saberes sistemáticos, hegemônicos e contra-hegemônicos, visando criar as bases da alfabetização e letramento trilingue em português, inglês e LIBRAS de crianças que serão futuros adultos críticos, dispostos a atuarem na sociedade construindo um projeto histórico decolonial, coletivo e igualitário (Escola Maria Felipa, [s.d.], *on-line*).

O objetivo geral da escola evidencia uma concepção de Educação comprometida com a pluralidade epistemológica, o que torna possível a compreensão e o acesso a diferentes conhecimentos.

É também evidente o compromisso com a superação de modelos educacionais centrados em perspectivas eurocênicas e, por consequência, excludentes. Ao propor a integração entre saberes hegemônicos e contra-hegemônicos, a escola reconhece e valoriza diferentes matrizes culturais e linguísticas como forma de resistência, uma importante ferramenta de emancipação social.

Além disso, o foco na alfabetização e no letramento trilingue (português, inglês e Libras) reforça a ideia de inclusão e decolonialidade, pois amplia o acesso à comunicação e à produção de conhecimentos, rompendo, conseqüentemente, com as lógicas de poder. Assim, quem seria subalternizado recebe a oportunidade de

exercer uma cidadania crítica, participativa e consciente, sendo sujeito de sua própria história e conhecedor da história de seus ancestrais.

Em setembro de 2024, realizamos uma visita à Escola Maria Felipa, localizada no bairro de Garcia, na cidade de Salvador/BA. Inicialmente, tínhamos a impressão de que se tratava de uma instituição voltada exclusivamente para crianças negras. Entretanto, ao adentrarmos a escola, conhecermos mais de perto o espaço e termos contato inicial com sua proposta pedagógica, percebemos que se tratava de uma escola aberta a todas as crianças, independentemente de classe social, raça ou origem.

A escola está localizada em uma rua tranquila, com pouco movimento, o que contribui para um ambiente acolhedor. O prédio é simples, uma casa aparentemente antiga, adaptada para o funcionamento escolar, no entanto, ao adentrá-lo, sentimos que se trata de uma escola viva e que cada atividade exposta nas paredes carrega intencionalidade pedagógica.

A visita ocorreu em uma quinta-feira ensolarada e foi guiada pela secretária da escola. Logo na recepção, nos deparamos com um painel que chama bastante a atenção, pois nele a história de nosso país não é apresentada a partir da narrativa tradicional de seu “descobrimento”, mas por meio de uma linha do tempo que tem início nos povos africanos e em suas contribuições. Essa escolha revela os princípios pedagógicos que orientam o PPP da escola, pensado a partir de perspectiva afrocentrada.

Nas paredes, desenhos e atividades pedagógicas revelam a presença das crianças, expressando suas vivências e aprendizagens. Cada espaço da escola parece ser ocupado e ressignificado por elas, o que reforça a percepção de sucesso da prática educativa.

O refeitório, embora simples, demonstra cuidado e respeito pelos momentos coletivos. As refeições são compartilhadas e, na parede, há um pequeno cartaz que diz: “O momento do Ajeum é sagrado: evite falas desnecessárias no Ajeum de nossas crianças”. A palavra Ajeum, de origem lorubá, significa “comer juntos”. Ajeum é um momento de comunhão, compartilhamento e reforço de laços. O cartaz, portanto, indica respeito ao momento das refeições e remete à ancestralidade africana.

Não nos foi permitido entrar nas salas de aula, porém visitar a escola trouxe subsídios para observar práticas concretas do cotidiano escolar. A maneira como o

espaço é organizado, a presença de elementos culturais africanos e afro-brasileiros e a forma como a história é contada ou recontada a partir da perspectiva afrocentrada destacam o compromisso presente no PPP, com a construção de identidades positivas e a valorização da ancestralidade negra.

A Escola Maria Felipa, certamente, não é apenas um espaço de ensino, mas um território de resistência no qual o trabalho pedagógico tem a intenção de levar as crianças ao sentimento de pertencimento.

2.3 Linha do tempo do combate ao racismo e Diretrizes de Educação Integral Antirracista

Conforme Santos (2025, informação verbal)¹, a Erer ainda é uma inovação no país. Segundo a pesquisadora, existem diversos documentos e materiais pedagógicos a nível nacional, mas ainda é necessário olhar para as especificidades de cada território, traçando um panorama da Erer no Brasil e em suas interseccionalidades. Para combater o racismo, é preciso compreender o que ele esconde e o que ele revela.

Para a pesquisadora, abolição sem reparação foi a perpetuação da escravidão, que ganhou requintes capitalistas, haja vista as condições laborais e sociais da população negra. E a mudança dessa realidade passa pela Educação formal e não formal. É necessária a valorização dos espaços não formais de Educação, aqueles que consideramos de origem afro no samba, nas escolas de samba, nos terreiros e em outros espaços de origem não negra. Se podemos enxergar as práticas racistas que ocorrem em todos os lugares, podemos combatê-las em todos os lugares. A escola precisa abordar a Erer.

Ainda segundo Santos (2025), o Brasil busca combater o racismo de modo legal. Para isso, existem leis, diretrizes e diversos documentos do MEC (Ministério da Educação) que visam à garantia de direitos da população negra e à consolidação e aplicação da Erer.

¹ Palestra proferida pela Profa. Dra. Alcielle dos Santos, em 15 de abril de 2025, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o título “Do racismo à educação antirracista: desafios e possibilidades para a escola da atualidade – Respeito não tem cor”.

A seguir (Quadro 2), apresentamos os principais documentos, legislações e políticas públicas que têm a finalidade de combater o racismo e promover a igualdade racial no Brasil. É possível observar que, nos últimos dois anos, muito se fez para promover a Erer com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq) e o recente lançamento das Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: uma contribuição da sociedade civil (Associação, 2024).

Quadro 2. Concessão de direitos – Linha do tempo

Ano	Lei	Direito
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	<p>“Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:</p> <p>I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]</p> <p>III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;</p> <p>IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; [...]”</p> <p>“Art. 4º: A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:</p> <p>[...] VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; [...]”</p> <p>“Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...]”</p> <p>“Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.</p> <p>§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.</p> <p>§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.”</p>

(Continua)

(Continuação)

Ano	Lei	Direito
1989	Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei Caó)	“Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.”
1997	Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 (Injúria racial)	“Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.”
2003	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.”
2010	Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010	“Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.”
2012	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	“Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.”
2014	Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014	“Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.”
2023	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 18	Igualdade Étnico-Racial, objetivo proposto pelo Brasil na Assembleia Geral da ONU.

(Continua)

(Continuação)

Ano	Lei	Direito
2024	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)	Objetiva a elaboração de programas educacionais direcionados para a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nas escolas e o fomento à promoção da política educacional para a população quilombola.
2024	Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: uma contribuição da sociedade civil	Contribuir com orientações para a gestão educacional, para que os profissionais reflitam e atuem com práticas que visem, de maneira contextualizada, ao combate do racismo e à promoção da equidade.
2025	Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025	“Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União e nos processos seletivos simplificados para o recrutamento de pessoal nas hipóteses de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público para os órgãos da administração pública federal direta, as autarquias e as fundações públicas; e revoga a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em leituras realizadas.

Iremos nos debruçar sobre o documento “Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: uma contribuição da sociedade civil” (Associação, 2024), que retoma o debate ocorrido nas últimas décadas em diversos espaços, educativos ou não, sobre a Educação Integral Antirracista (EIA) e a Erer, temas intimamente relacionados, pois não é possível tratar de um sem citar o outro. A Erer traz em seu bojo a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira em seus diferentes aspectos, enquanto a EIA preconiza as dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, da perspectiva social, intelectual, físico, emocional e cultural. Esses elementos apresentam-se como eixos centrais na discussão sobre a Erer.

A EIA coaduna as discussões presentes nos âmbitos público e privado, reafirmando o compromisso com a Educação desejada pela sociedade civil. O documento denota intencionalmente onde existem as vinculações entre os dois âmbitos e define a EIA como

[...] uma concepção educacional que considera as identidades, as diferenças e as diversidades, as práticas culturais e a interação de grupos e pessoas, os múltiplos saberes e a relação com o meio e o território como partes fundamentais que orientam as ações para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das pessoas, ou seja, a Educação Integral Antirracista é uma educação contextualizada, democrática, significativa e emancipatória (Associação, 2024, p. 12).

Como podemos observar, a concepção de EIA está totalmente alinhada com o contexto geral da Erer. Além disso, o documento oferece subsídios para o desenvolvimento de propostas educacionais que visam ao desenvolvimento integral, considerando as particularidades e as especificidades do território brasileiro.

Também indica o que compete a quem faz a gestão de cada esfera, política pública educacional, escolar, pedagógica, aprendizagem em sala de aula e comunidade escolar, propondo, de modo prático, ações que contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas e de práticas educacionais que aprimorem uma EIA e colaborem de modo significativo com ela.

O documento defende que:

Na Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), o sentido do aprendizado está na própria existência, ou seja, não há conceitos separados das experiências. Esse aspecto é uma dimensão da vida humana que precisa ser compreendido e que faz parte da formação integral dos sujeitos, porque a diversidade se relaciona e, se hierarquizada, produz o cenário de desigualdades que vivemos hoje (Associação, 2024, p. 14).

Para a Erer, não há como separar o aprendizado da própria existência, por isso são saberes imperiosos para a compreensão da diversidade: saber quem sou no mundo, de onde venho, quem são meus ancestrais, que contribuições ofereceram para este país, quais são meus direitos. O entendimento das desigualdades e de como se apresentam é um fator que nos deixa providos para o enfrentamento delas.

As Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental (Associação, 2024) trazem os marcos legais que tornam obrigatórios o ensino e a pesquisa das histórias e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Elas também orientam que sejam consideradas as especificidades de cada comunidade e, a partir delas, sejam estimuladas a participação das comunidades e seja valorizado o saber de cada território.

O documento aborda, ainda, o conceito de equidade racial, o que implica apresentar dados sobre o desempenho dos estudantes. Por outro lado, mostra o percurso que as instituições escolares realizaram e quais marcas ele impregnou em negras, negros, indígenas e quilombolas.

Na Educação, a desigualdade e a exclusão de negros e negras vem do Período Colonial. As leis apresentadas a seguir (Quadro 3) não são diretamente citadas nas Diretrizes de EIA, mas nos ajudam a ilustrar a compreensão da exclusão gerada desde o referido período.

Quadro 3. Supressão histórica de direitos

Ano	Lei	Direito suprimido
1837	Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837	Proibia de frequentar a escola escravos e pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos.
1850	Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850	Impedia a posse de terras por negros.
1871	Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871	Preconizava que os nascidos a partir desta data seriam livres, mas que a mãe permaneceria escrava, até que liberta.
1885	Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885	Concedia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Considerando as condições do próprio trabalho escravo, eram raros os que sobreviviam até tal idade.
1888	Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888	Promulgada a abolição, mas sem reparação.
1890	Código Penal – Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890	<p>“CAPITULO XIII – DOS VADIOS E CAPOEIRAS”</p> <p>“Art. 399: Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes [...].”</p> <p>“Art. 402: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: pena de prisão cellular por dous a seis mezes.</p> <p>Parapho unico. E’ considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.”</p>

(Continua)

(Continuação)

Ano	Lei	Direito suprimido
1968	Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968	Lei de cotas para filhos de proprietários ou não de terras que residissem na zona rural e conseguissem vagas nas escolas agrícolas e universidades, mas na prática não se aplicava a negros.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em leituras realizadas.

Como sabemos, em 1888 foi promulgada a abolição, após 300 anos de escravidão, e, embora tenham se passado mais de 130 anos, ainda há muito o que se avançar no Brasil, em termos de Erer.

A publicação das Diretrizes de EIA tem como objetivo oferecer subsídios para a implementação de políticas e práticas que visam a uma real Educação Integral Antirracista.

Na Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), o sentido do aprendizado está na própria existência, ou seja, não há conceitos separados das experiências. Esse aspecto é uma dimensão da vida humana que precisa ser compreendido e que faz parte da formação integral dos sujeitos, porque a diversidade se relaciona e, se hierarquizada, produz o cenário de desigualdades que vivemos hoje (Associação, 2024, p. 15).

O período da escravidão, as leis que visavam à exclusão de negros e negras, o pós-abolição sem reparação social, a diversidade hierarquizada, tudo constituiu um cenário de desigualdades que, se não fossem combatidas, aumentariam ainda mais as distâncias para a igualdade racial, a equidade e os direitos.

Por outro lado, as leis citadas neste estudo (Quadro 2), que fazem parte da linha do tempo da igualdade racial, exprimem, reconhecem, valorizam a diversidades de povos e conhecimentos culturais e ancestrais construídos por eles, segundo as Diretrizes de EIA. Além disso, indicam o reconhecimento de crimes contra esses povos e sinalizam a garantia de direitos, com o objetivo de enfrentar desigualdades, e afirmam a equidade nas políticas públicas e nos programas.

É importante frisar que, conforme as Diretrizes de EIA, sob a ótica da equidade racial na Educação, não deve ser considerado o desempenho individual do estudante,

e sim a forma como as instituições escolares têm atuado para minimizar os impactos na educação de negros e negras.

Utilizando-se de dados demográficos do Censo de 2022, o documento apresenta um diagnóstico da implementação da Erer que considera o Brasil um país de dimensões continentais. Nele, é possível observar dados populacionais e a quantidade de indivíduos que compõem esses grupos. Mesmo observando números percentuais pequenos, ao analisarmos o documento, verificamos que negros, negras, indígenas e quilombolas são maioria no país.

Ao analisarmos os dados apresentados concernentes à população residente, por cor ou raça, segundo o sexo e a idade (2022); à população quilombola, por localização do domicílio, grupos de idade e sexo (2022); ao total e percentual de escolas localizadas em território diferenciado por região e UF; ao total e percentual de escolas com material para a diversidade por região e UF, identificamos que os dados teriam como consequência dificuldades na implementação da EIA. Dizemos isso porque, para que ela possa ser desenvolvida, é necessário que os territórios estejam em consonância com a diversidade presente no país. No entanto, de acordo com os dados apontados, apenas 20% das escolas possuem materiais adequados a essa diversidade.

De acordo com a pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, em 5.427 municípios brasileiros (98% do total existente), as condições das instituições são vulneráveis, o que impede que as ações sejam institucionalizadas de fato. Existem leis e diretrizes que garantem sua implementação, mas há carência institucional e certo enfraquecimento das instituições, no sentido de priorização e aplicação de práticas que favoreçam a Erer.

O documento traz uma análise aprofundada da pesquisa realizada e escancara a realidade brasileira, indicando que as desigualdades aparecem ainda mais após ser realizado o recorte por raça/cor, gênero, território, mostrando quem são os grupos mais vulneráveis.

A perspectiva integradora da EIA inclui a Erer, não como temática, mas como parte integrante, o que somente será possível se houver intencionalidade e para que não se torne um fim em si mesma.

Conforme Gomes (2023 *apud* Associação, 2024), a convergência entre a EIA e a Erer é um caminho possível para que as dimensões física, social, emocional e cultural, que compõem o desenvolvimento integral, sejam emancipadas. E, para além dessas dimensões, a autora propõe a integração da dimensão política na perspectiva da EIA. Aliás, as discussões realizadas a partir do que é dito por ela, motivaram a apresentação das Diretrizes de EIA, assumindo uma postura política transgressora no enfrentamento do racismo.

A EIA considera toda a dinâmica social que impacta no desenvolvimento do sujeito, tendo em conta identidades, saberes e territórios. Não entende ser possível pensar o desenvolvimento integral sem considerar a perspectiva individual do sujeito inserido no social, atentando-se para as dimensões da Erer, bem como para os aspectos de processos de aprendizagens dos territórios.

O documento apresenta os princípios da Educação Antirracista, a definição das Diretrizes de EIA para o princípio e as práticas associadas a ele. Apresenta, ainda, as competências da EIA para a gestão educacional, a gestão pedagógica, a gestão escolar, o trabalho pedagógico em sala de aula e a comunidade escolar.

Fica evidenciado, portanto, que o PPP das unidades escolares precisa ressaltar os princípios das Diretrizes de EIA, visto que esse é o documento disparador para as práticas da escola que dialoguem com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, integrando a comunidade escolar.

2.4 Projeto Político-Pedagógico e relação escola-comunidade

Não existe dúvida de que o PPP é o documento que fundamenta as ações pensadas pela escola, reunindo seus princípios, sua visão de Educação e todo o histórico percorrido pela unidade escolar desde sua fundação. Assim, o PPP revela, anuncia e denuncia a identidade de uma comunidade escolar.

A realidade das escolas é publicizada diariamente pelos meios de comunicação, especialmente pelas redes sociais, que expõem conflitos entre famílias e instituições de ensino. Por vezes, as publicações nas redes sociais colocam escolas e famílias em situação de oposição, como se vivessem em permanente conflito.

Quem vivencia o cotidiano escolar sabe que a relação com a comunidade pode não ocorrer de maneira tranquila. Há, porém, unidades escolares que encontram no

diálogo e na participação da comunidade no dia a dia da escola o caminho para a resolução dos problemas que surgem.

Essa participação ocorre por meio dos colegiados, como o Conselho de Escola (CE) e a Associação de Pais e Mestres (APM), para discutir, por exemplo, qual será a destinação das verbas e dos bens patrimoniais, no final de sua vida útil. Destacamos a importância do CE como espaço de discussão e diálogo para as demandas da comunidade. O maior desafio das escolas é conseguir que as famílias participem efetivamente desses momentos, por isso buscam estratégias para aumentar cada vez mais essa participação. Escolas que encontram na participação o caminho para que a comunidade se sinta pertencente ao espaço e faça parte de algumas decisões são conhecidas por terem sucesso nas relações e espaços acolhedores e vivos.

A escola não existe sem o PPP. Tentar existir sem ele é como se lançar ao mar revolto sem boia, colete ou bote salva-vidas. Navegar exige direção, e sem uma orientação clara, até é possível chegar a algum lugar, porém o trajeto será repleto de percalços. Diante disso, cabe perguntarmos: afinal, o que é o PPP?

De acordo com Ferreira (1975 *apud* Veiga, 2008), a palavra *projectu* tem origem no latim; é particípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar adiante”.

Conforme Veiga (2008), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos aquilo que temos a intenção de fazer. Quando pensamos em um projeto, estamos pensando, no presente, em ações futuras.

Podemos dizer que o projeto é construído quando uma escola é inaugurada, no entanto ele deve ser revisitado todos os anos. Em uma ação coletiva, é reconstruído, reformulado e deve estar em consonância com a realidade da escola.

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2008, p.12).

Ademais, nem toda ação pensada no início do ano letivo continua fazendo sentido no decorrer dele. A qualquer sinal de necessidade de alteração, ele deve ser revisto, não como uma obrigação, mas como um compromisso da escola com sua comunidade. Assim, o PPP carrega parte da identidade da comunidade escolar: seus

princípios, sua visão de mundo, suas intenções. Todo projeto deve ter uma intencionalidade e precisa estar a serviço do interesse coletivo.

É no PPP que a escola se revela e, ao revisá-lo, acontecem os momentos de reflexão. Quando a escola se perde dele, os conflitos da prática pedagógica acontecem. Para entender a serviço de quem está a escola, precisamos considerar o conteúdo de seu PPP.

Concordamos com Veiga (2008), quando a autora defende que o projeto é uma ação intencional, e que “político” e “pedagógico” têm significados indissociáveis. Assim, consideramos que o projeto político-pedagógico consiste em um processo de reflexão permanente.

O processo de construção ou de revisão do PPP deve ser democrático, garantindo, assim, a participação de todos nos momentos de discussão e reflexão. Toda a equipe escolar e a comunidade precisam estar mobilizadas para garantir que a escola tenha autonomia. Sabemos que existe o currículo obrigatório, contudo a forma como a escola o executa pertence à sua comunidade.

Para além da legislação, cada escola está inserida em determinado território, e a forma como as relações acontecem interferem diretamente em como a escola vivencia diariamente sua prática. Não é possível ignorar as interferências externas, sejam elas políticas, sociais ou culturais, porém a maneira como a escola lida com essas interferências pode refletir de maneira positiva ou negativa no dia a dia da unidade escolar.

Para Veiga (2008), existem princípios norteadores do PPP que devem fundamentar o trabalho da escola e ser justificados nos princípios que devem nortear a escola pública, gratuita e pública. São eles:

- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola
- Qualidade
- Gestão democrática
- Liberdade
- Valorização do magistério

Diante desses princípios, observamos que a valorização do magistério é um ponto importante na discussão sobre o PPP, se consideramos que o professor valorizado e com boa formação terá mais condições e oportunidades de desempenhar seu trabalho com qualidade.

Nas palavras de Veiga (2008, p. 20): “A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola”. Vista assim, ela contribui para o sucesso da escola em suas propostas pedagógicas, considerando que as proposições apresentadas no PPP podem ser estudadas e elaboradas fielmente, de acordo com as intencionalidades da unidade escolar.

Ainda para Veiga (2008), compete à escola realizar o levantamento das necessidades de formação docente e elaborar um programa formativo que conte com a participação e o apoio dos órgãos centrais. Além disso, ela deve se comprometer com a construção do PPP sem se limitar ao conteúdo curricular, ou seja, deve considerar também o que acontece ao seu redor, discutindo, inclusive, suas relações com a sociedade.

O PPP deve ser, portanto, o farol que orienta a prática pedagógica; em outras palavras, deve ser o documento fundamental orientador das ações da escola, que não deve ser visto somente como um documento formal, mas como o resultado de uma ação coletiva e democrática de todos os membros que integram determinada comunidade escolar. Ele deve expressar a identidade da escola, seus princípios e suas intencionalidades, expressando-se como um instrumento político que necessita ser revisitado. Assim, a escola pode se perceber capaz de se avaliar e de atuar nas mudanças necessárias para a reformulação desse documento. E para que as ações sejam efetivas, a comunidade escolar precisa estar envolvida no processo.

Desta forma, o PPP não é um mero documento, mas a luz que guia o trabalho pedagógico para a construção de uma escola que assume o compromisso de ser democrática, inclusiva e antirracista. Ele deve ser o instrumento que orienta o caminho e afirma a escola como espaço de reflexão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção anuncia os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Nela, traçamos o percurso e navegamos rumo à Erer, primeiramente caracterizando a unidade escolar e os sujeitos da pesquisa e, depois, apresentando os instrumentos/procedimentos utilizados na produção e na análise dos dados.

Com vistas “a capturar diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar” que auxiliassem na compreensão do contexto, das ações e das relações dos indivíduos, conforme Eisner (1981, *apud* André, 1983, p. 66), utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa.

Essa decisão justifica-se devido à necessidade de compreender o contexto da escola pesquisada e como ela pensa, analisa e coloca em prática as ações a fim de favorecer a Erer. Com a abordagem qualitativa, existe maior possibilidade de aquisição de dados ricos e relevantes relacionados ao objeto de pesquisa.

Para isso, realizamos análise documental do PPP da unidade pesquisada e da Carta de Intenções escrita pela diretora da unidade, observação *in loco* das práticas, ações e rotinas escolares e aplicação de questionário eletrônico.

Com relação ao questionário eletrônico, ele foi elaborado utilizando-se a ferramenta Google Forms, com questões que nos auxiliassem a traçar o perfil do grupo de representação docente e as questões da pesquisa. O previsto era realizarmos entrevistas com esse grupo, mas, dada a dinâmica da escola, optamos pela aplicação do questionário.

De acordo com Scriven e Hassisson (1973, *apud* André, 1983), os dados qualitativos contribuem para construtos importantes, como criatividade e pensamento crítico. Esses construtos não são facilmente observados porque são diretamente relacionados ao contexto de cada unidade, o qual é influenciado pela comunidade escolar de origem.

Nesse sentido, embora as unidades da Rede Municipal de São Paulo utilizem o mesmo currículo, denominado “Currículo da Cidade de São Paulo”, cada território escolar apresenta diferentes contextos, particularidades e trajetórias. Assim, a análise de dados considerou o contexto escolar da unidade pesquisada, o que foi, como veremos, de fundamental importância para a confirmação dos achados da pesquisa.

Para o levantamento de dados relacionados à percepção dos sujeitos da pesquisa, foram elaboradas questões que nos possibilitassem compreender e alcançar cada um dos objetivos específicos elencados neste estudo.

Para a análise dos dados, elegemos a Análise de Prosa, procedimento proposto por André (1983) para a análise de dados qualitativos. Para tanto, seguimos as orientações da autora, que sugere a criação de tópicos e temas, no lugar de categorias definidas *a priori*, a partir da análise dos dados e da contextualização do estudo.

A análise do PPP da unidade, por ser um tema amplo, poderia nos trazer outros desdobramentos, à medida que a pesquisa fosse desenvolvida, porém buscamos focar no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa.

3.1 Caracterização da unidade escolar pesquisada

A unidade escolar pesquisada, aqui denominada “Emei do Extremo Sul”, está localizada no Parque Cocaia, região do Grajaú, extremo sul da cidade de São Paulo, às margens da Represa Billings, área de manancial e carente de equipamentos de lazer e saúde.

Atualmente, a unidade atende a 338 alunos, das 339 vagas oferecidas, os quais são distribuídos em 12 turmas e dois turnos, matutino e vespertino. A quase totalidade desses alunos é atendida pelo Transporte Escolar Gratuito (TEG), em razão de residirem em bairros distantes da escola.

A Emei do Extremo Sul tem 40 funcionários, dentre os quais 20 são professoras. Destas, três acumulam cargo na unidade.

Seu PPP apresenta a visão de “criança” da comunidade escolar: criança como sujeito de sua própria história, que deve ser ouvida com seriedade e cuja lógica de pensamento deve ser considerada.

Entre os diversos projetos desenvolvidos pela unidade escolar, a Educação para as Relações Étnico-Raciais tem um capítulo reservado em seu PPP, observando que, anteriormente, o currículo da Rede apresentava uma visão eurocêntrica que não trazia contexto ou representatividade. A escola, pautada no Currículo da Cidade: Educação Antirracista, é instigada a enfrentar o racismo estrutural, a reconhecer

práticas antirracistas e a oferecer às crianças um repertório pedagógico que contribua para a representatividade negra.

3.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e quatro professoras.

A princípio, a diretora não seria sujeito da pesquisa, mas, no decorrer das observações que fizemos, acompanhamos sua gestão e presenciamos a forma integrada com que ela trabalhava com a assistente de direção. Com seu jeito de “querer abraçar o mundo”, mas com o foco nas crianças, ela surgiu como sujeito desta pesquisa. Na análise do PPP, lemos a Carta de Intenções escrita por ela para a comunidade escolar. Nesse momento, entendemos que esse documento, juntamente com o olhar de sua autora para o trabalho realizado na escola, se constituiria em algo potente para a criação de uma categoria analítica da pesquisa. A diretora está na Rede Municipal há mais de 20 anos; na unidade pesquisada, está há menos de 5 anos, no referido cargo.

Já a escolha da coordenadora pedagógica se deu por ela atuar diretamente na formação docente, tendo papel fundamental na articulação entre a teoria e a fundamentação da prática pedagógica. Trata-se de uma mulher autodeclarada branca, com idade entre 40 e 50 anos, que atua na Rede Municipal há mais de 20 anos; na unidade pesquisada, está há menos de 5 anos, no referido cargo.

A escolha das professoras, por sua vez, se deu por atuarem diretamente com as crianças e por serem fundamentais para a implementação das práticas elencadas no PPP da escola. Trata-se de quatro professoras que responderam ao questionário, como representação do grupo de docentes. Elas estão na faixa etária entre 30 e 50 anos, atuam na Rede Municipal há pelo menos 15 anos e são servidoras efetivas. Duas delas atuam na Emei do Extremo Sul há menos de 5 anos e duas, de 5 a 10 anos. Duas delas se autodeclararam pardas e duas se autodeclararam brancas.

Após a elaboração das questões para traçarmos o perfil das professoras, incluímos no questionário perguntas sobre a utilização do Currículo da Cidade: Educação Antirracista, visto que, na formação realizada, esse documento surgiu com

a afirmação da assistente de direção sobre a não existência de um currículo propriamente dito, mas sim de um conjunto de práticas.

As perguntas enviadas às professoras, para levantamento do perfil, encontram-se a seguir (Quadro 4).

Quadro 4. Perguntas e seus objetivos – Parte 1

Pergunta	Objetivo
1. Qual sua faixa etária?	Traçar o perfil das participantes.
2. Está na Prefeitura de São Paulo há quantos anos?	
3. É professora efetiva?	
4. Há quanto tempo está na unidade escolar?	
5. Como se autodeclara?	
6. Já estudou o conteúdo do Currículo da Cidade: Educação Antirracista? Se sim, em que contexto e como foi desenvolvido o estudo?	Compreender o lugar que o Currículo da Cidade: Educação Antirracista ocupou no planejamento do trabalho pedagógico e na formação das participantes.
7. Você costuma se inspirar nas práticas apresentadas pelo Currículo da Cidade: Educação Antirracista? Se sim, como o utiliza e como escolhe as práticas?	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Buscando identificar como aconteceu o processo de construção e revisão do PPP da escola, foram realizadas quatro perguntas à coordenadora pedagógica e às professoras, as quais são apresentadas a seguir (Quadro 5).

Quadro 5. Perguntas e seus objetivos – Parte 2

Pergunta	Objetivo
1. Como se deu o processo de construção/revisão do PPP da escola?	Identificar como a escola construiu/revisou seu PPP.
2. A partir da construção ou da revisão do PPP, quais foram as medidas/proposições e práticas de combate ao racismo construídas pela escola?	Identificar se e como são propostas ações antirracistas no PPP da unidade escolar.
3. O PPP da escola é conhecido por toda a comunidade escolar? Como a escola o disponibiliza?	Verificar se o PPP é conhecido por toda a comunidade escolar e como ele é disponibilizado a ela.
4. Deseja compartilhar alguma situação vivida, comentário, observações, pontos de vista ou convicções a respeito da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?	Abrir espaço para que os participantes expressem, de forma livre e subjetiva, suas experiências, percepções e posicionamentos em relação à temática da Erer.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A observação também foi um instrumento de produção de dados para verificar *in loco* como as práticas presentes no PPP emergem no cotidiano da escola, o que elas revelam e se estão presentes nos murais, nos painéis e nas propostas pedagógicas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Atualmente, São Paulo tem cerca de 11,9 milhões de habitantes, o que a torna a cidade mais populosa do Brasil (Moura, 2025). Pensar sobre uma escola localizada no extremo Sul dessa metrópole pode nos levar a certos equívocos, visto que, geralmente, por meio de concepções errôneas, costuma-se pensar que escolas em regiões muito distantes do centro da cidade podem ser extremamente precarizadas, no que se relaciona ao ensino e à estrutura. Esse não é o caso da Emei do Extremo Sul.

Ao adentrarmos a escola, seja a pé, pela rampa de acesso, seja de carro, pelo estacionamento, observamos uma escola bem zelada, de fachada colorida e que chama atenção pela beleza das cores e das pinturas, localizada em um terreno bastante arborizado e com jardinagem extremamente bem cuidada.

O interior da escola é limpo, organizado, e em suas paredes estão expostos painéis que apresentam a marca das crianças em suas vivências, propostas e atividades, revelando uma escola de Educação Infantil viva.

No refeitório, há uma mesa forrada com tecido africano, na qual se encontram, em exposição permanente, o Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros, o Currículo da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas, o Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas, uma boneca do *kit* “Erês brincantes”, um xequerê, uma cabaça, um pandeiro e um pequeno tambor, além de alguns livros paradidáticos relacionados à temática da Erer. Notamos que não se trata de uma mesa montada sem intencionalidade, mas sim de um espaço que revela a preocupação da escola em estimular crianças, funcionários, professores e outras pessoas que frequentam a unidade escolar a olhar para as relações étnico-raciais.

Durante a entrada e a saída da escola, observamos que as crianças são acolhidas pelos funcionários com afeto. Nesses momentos, perguntam como elas estão ou como foi seu dia escolar. A diretora e a assistente de direção revezam-se nessa função, de acordo com seus respectivos horários de trabalho.

Quase que a totalidade das crianças chega à escola e retorna para suas casas por meio do TEG, uma vez que a maioria mora em bairros distantes da escola.

A entrada e a saída são bem-organizadas: os transportadores adentram o estacionamento da escola, onde entregam e pegam as crianças com segurança. Antes, a saída era realizada com os transportadores estacionando na rua, mas isso acarretava uma situação de perigo e preocupação em causar acidentes, razão pela qual a gestão da escola reorganizou esse procedimento.

A diretora da escola, quando questionada sobre essa reorganização, chamou nossa atenção para o fato de que, nas escolas de elite, veículos particulares e de transporte escolar adentram as escolas, que costumam ter uma estrutura preparada para isso. A seu ver, se a elite pode, a periferia também pode. Não é uma situação possível para todas as escolas, mas, nesse caso, foi.

O espaço externo da escola conta com um parque bem equipado com diversos brinquedos de madeira. É um local bem cuidado, que ainda está em expansão – um “chuveirão”² aguarda aprovação para ser implantado. Nesse espaço, o brinquedo que mais se destaca é um escorregador posicionado no topo do barranco, que leva as crianças à parte mais baixa do parque. A decisão pela construção da estrutura do escorregador partiu delas mesmas.

A escola conta com um Conselho Mirim bastante atuante e presente nas decisões, iniciativa que, aliás, recebeu o 11º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos (EDH), em 2024.

Após algumas visitas para observação e conversas com a equipe gestora, nas quais apresentamos as questões que esta pesquisa buscava responder, foi solicitada pela coordenadora pedagógica e pela assistente de direção a realização de uma formação com o grupo de professoras, em uma reunião pedagógica.

Partindo do roteiro de perguntas da pesquisa, a coordenadora forneceu-nos o relato apresentado a seguir.

4.1 Relato de uma conversa com a coordenadora pedagógica

Na conversa com a coordenadora pedagógica, informamos que havia um roteiro prévio de perguntas e ela nos forneceu o seguinte relato:

² Brinquedo em estrutura de madeira que possui chuveirinhos na parte superior, para experiências, vivências e brincadeiras com água.

Estou como coordenadora na Emei do Extremo Sul desde 2021. Nunca havia sido designada para um cargo de gestão; atuei em sala de aula por 17 anos. Nas escolas em que lecionei, participei pouco da elaboração do PPP. Essa demanda ficava, em geral, sob responsabilidade exclusiva das coordenadoras, o que hoje entendo que não deveria ocorrer.

Quando assumi a coordenação, essa parte do trabalho foi bastante desafiadora. Além disso, estava em uma unidade nova, o que exigia criar vínculos, compreender a comunidade, reconhecer suas potencialidades e necessidades. Mas como fazer isso em meio à pandemia?

O PPP, então, caiu em minhas mãos. Na época, eu estava em regime de teletrabalho, e consegui apenas atualizar algumas informações, pois ainda desconhecia muitos aspectos da realidade da escola. Esse momento me gerou angústia, mas também um aprendizado: percebi que era essencial ouvir toda a equipe, compreender os processos para poder narrá-los e, a partir disso, projetar novas ações que expressassem a realidade da nossa escola e do nosso território.

Aos poucos, fomos construindo histórias. Algumas ações foram mantidas, como as que envolviam a cultura escrita, por exemplo, o projeto Leitura em Família e a Leitura Simultânea. Conforme fomos estudando os currículos elaborados pela rede, como o da Educação Antirracista (2022), Povos Migrantes (2021) e Povos Indígenas (2019), tornou-se necessário pensar em novas ações que promovessem o respeito e a valorização da diversidade, das culturas afro-brasileiras e africanas, e que aproximassem as crianças da história dos povos originários.

Dessa reflexão surgiu o projeto “Sacola literária”, em que as crianças levam para casa livros do nosso acervo que abordam questões étnico-raciais, compartilhando a leitura com suas famílias. Em 2024, criamos o Conselho Mirim, um espaço em que as crianças são ouvidas; têm voz e vez. Elas são fundamentais na construção de práticas mais coerentes com a concepção de infância que defendemos.

Todos os anos, na primeira reunião com toda a equipe, avaliamos as ações vivenciadas e registradas no PPP. Esse momento é essencial, pois é difícil reunir todos para discutir o documento no dia a dia. Por isso, decidimos abordar as questões do PPP nas primeiras reuniões do ano, garantindo que toda a equipe compreenda as ações, os objetivos e a importância do que fazemos e por que fazemos.

No cotidiano, nos grupos menores de estudo, dialogamos sobre os detalhes e refinamos o texto do documento, que deve ser finalizado até o final de abril. Em 2022, com o lançamento das Orientações Pedagógicas da Educação Antirracista, estudamos o documento na íntegra. No ano seguinte, as ações voltadas à Educação para as

Relações Étnico-Raciais foram incorporadas ao nosso PPP. Ao longo desse processo, fomos aperfeiçoando nossas ações pedagógicas e de gestão, com foco na escuta, no diálogo e na participação de toda a comunidade escolar.

Entre as principais práticas desenvolvidas, destacam-se:

- *Diálogos constantes com a equipe, as crianças e as famílias, promovendo um ambiente de escuta ativa, troca de saberes e construção coletiva de soluções para o cotidiano escolar frente ao racismo;*
- *Leitura de histórias de diferentes culturas, realizadas periodicamente, ampliando o repertório literário das crianças, valorizando a diversidade e incentivando o respeito às diferenças;*
- *Leitura em família e leitura simultânea, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre escola e lar, estimulando o prazer pela leitura e o envolvimento das famílias no processo educativo;*
- *“Sacola literária”, como estratégia de incentivo à leitura compartilhada, possibilitando que as crianças levem livros para casa e vivenciem momentos de leitura com seus familiares;*
- *Projeto de alimentação saudável, com ênfase na valorização dos alimentos do território, promovendo práticas alimentares conscientes, oficinas culinárias e rodas de conversa sobre nutrição e sustentabilidade;*
- *“Dia da Família”, momento de integração em que os familiares vivenciam práticas pedagógicas e conhecem de perto os projetos e as experiências das crianças, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar;*
- *Apresentação do Projeto Político-Pedagógico na primeira reunião com as famílias, assegurando transparência, participação e alinhamento entre escola e comunidade, compartilhando e publicizando nossas concepções de criança, de Educação Infantil e os objetivos do nosso trabalho;*
- *Exibição de vídeos da rotina pedagógica, compartilhando momentos significativos do cotidiano das crianças durante reuniões com professores e responsáveis, valorizando o protagonismo infantil;*
- *Painéis com produções das crianças, respeitando o ritmo e as expressões individuais, garantindo representatividade e fortalecendo a autoestima e a autoria infantil;*
- *Acolhimento e atendimento individualizado às famílias, oferecendo escuta sensível e apoio nas demandas sociais, emocionais e pedagógicas;*
- *Aproximação com o território do Grajaú e Varginha, visando à construção de vínculos e parcerias com diferentes segmentos locais, como cartórios, escolas*

estaduais e instituições comunitárias, ampliando a rede de proteção e aprendizagem;

- *Fortalecimento do Conselho Mirim, garantindo a participação ativa das crianças no planejamento escolar, estimulando a autonomia, a escuta e o exercício da cidadania desde a infância;*
- *Acolhimento humanizado às crianças, com atenção especial aos momentos de chegada e adaptação, respeitando tempos, emoções e necessidades individuais;*
- *Formações coletivas (PEA, Jeif, HA, RP)³, que asseguram o embasamento teórico e reflexivo necessário para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso com uma Educação pública de qualidade, democrática e inclusiva.*

Essas ações têm contribuído significativamente para o fortalecimento dos vínculos entre escola, famílias e comunidade, consolidando um ambiente educativo pautado no respeito, na escuta e na participação coletiva.

Ainda precisamos avançar na divulgação do documento na íntegra. Atualmente, ele existe de forma virtual e está na plataforma SEI. O ano que vem, vamos gerar um QR Code para divulgação mais ampla desse documento.

No relato da coordenadora, no que concerne às questões apresentadas para investigação nesta pesquisa, observamos que, para ela, o desafio inicial do cargo foram a construção e a revisão do PPP.

Esse desafio dialoga com a concepção de Veiga (2008) de que o PPP não deve ser um documento de responsabilidade da gestão da escola, mas sim um documento construído por meio de um processo coletivo, que escute toda a comunidade escolar.

Ao se deparar com esse desafio, a coordenadora, mesmo com toda angústia e dúvida inicial, por não conhecer a comunidade, escolheu enfrentar a realidade apresentada. Para isso, empenhou-se em conhecer a equipe, identificar problemas, dificuldades e entraves e realizar uma escuta atenta.

³ Projeto Especial de Ação, Jornada Especial Integral de Formação, Hora-Atividade e Reunião Pedagógica, respectivamente.

Conforme Veiga (2008), o PPP deve ser considerado um processo de reflexão permanente dos problemas da escola, na busca de alternativas que sejam viáveis para alcançar suas intencionalidades.

Nesse sentido, foi fundamental que a coordenadora compreendesse o percurso que a escola havia realizado até sua chegada nesse cargo, como e com quais instrumentos a escola navegou; que ela analisasse a rota, pensasse e repensasse caminhos, até seguir um novo rumo.

Partindo dessas ações de compreensão do processo da escola, para pensar nas ações a que iria aderir, alinhou-se com o que é dito por Veiga (2008), que o PPP deve representar a realidade da escola.

As ações citadas pela coordenadora foram corroboradas nas respostas das professoras participantes da pesquisa, que demonstraram o esforço para que o PPP fosse conhecido por toda a comunidade escolar. A quantidade de propostas pedagógicas desenvolvidas na Emei mostram que o PPP é um documento vivo.

Embora as questões da pesquisa também tenham sido colocadas em discussão no coletivo, ao término da formação, que será relatada mais adiante, elas foram respondidas pela representação do grupo.

As perguntas realizadas às professoras, seja na parte 1, seja na parte 2 do questionário, auxiliaram na definição das categorias analíticas, apresentadas a seguir (Quadro 6).

Quadro 6. Perguntas que deram origem às categorias analíticas da pesquisa

Questões – Parte 1	Questões – Parte 2	Categorias
	1. Como se deu o processo de construção/revisão do PPP da escola?	1. Formação e Contextos
7. Você costuma se inspirar nas práticas apresentadas pelo Currículo da Cidade: Educação Antirracista? Se sim, como o utiliza e como escolhe as práticas?	2. A partir da construção ou da revisão do PPP, quais foram as medidas/proposições e práticas de combate ao racismo construídas pela escola?	2. Práticas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais

(Continua)

(Continuação)

Questões – Parte 1	Questões – Parte 2	Categorias
	1. Como se deu o processo de construção/revisão do PPP da escola? 3. O PPP da escola é conhecido por toda a comunidade escolar? Como a escola o disponibiliza?	3. Construção/Revisão do Projeto Político-Pedagógico
	4. Deseja compartilhar alguma situação vivida, comentário, observações, pontos de vista ou convicções a respeito da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?	4. Valores

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A quinta e última categoria, “Gestão Escolar Comprometida com as Infâncias Periféricas”, teve origem na Carta de Intenções da diretora da escola, que será apresentada mais adiante.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados da pesquisa à luz dessas categorias.

4.2 Categoria “Formação e Contextos”

As respostas das professoras à questão “Como se deu o processo de construção/revisão do PPP da escola?” mostram que a maior parte do contato com o documento ocorreu em contextos de formação coletiva, e que essa formação costuma ocorrer por meio de exposição do conteúdo e de diálogo.

Sim. Fez parte da bibliografia do PEA em 2023. Fizemos a leitura, assistimos aos vídeos e dialogamos sobre os relatos que tinham no final do capítulo. (Professora Farol da Barra)

Sim. Já estudei o conteúdo do Currículo da Cidade: Educação Antirracista. O estudo ocorreu no contexto das formações continuadas, em especial nas discussões sobre equidade racial, valorização da identidade e diversidade cultural no ambiente escolar. (Professora Farol de Itapuã)

Sim. Já estudei o conteúdo do Currículo da Cidade: Educação Antirracista em diferentes contextos formativos. Esse estudo ocorreu por meio do PEA [Projeto Especial de Ação] desenvolvido na unidade escolar, de cursos oferecidos pela SME [Secretaria Municipal de Educação] e também em formações promovidas pelo sindicato. Nessas ocasiões, realizamos leituras de trechos do currículo, estudos teóricos e reflexões coletivas sobre o papel da escola na promoção da equidade racial. Além disso, o estudo foi aprofundado a partir de relatos de práticas pedagógicas, que permitiram contextualizar as discussões com a realidade da nossa sociedade e com o cotidiano escolar. Esses momentos de formação foram fundamentais para repensar as práticas educativas e fortalecer o compromisso com uma Educação verdadeiramente antirracista. (Professora Farol do Humaitá)

Já realizei o estudo do Currículo Antirracista nos horários de formação, bem como nas horas-atividades. O mesmo foi explanado e discutido por capítulos. (Professora Farol de Itacaré)

Importante perceber que esse documento tão precioso para a Rede, por tratar de questões tão relevantes, não passa despercebido pela escola.

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista reúne orientações pedagógicas e disponibiliza subsídios teóricos, com o objetivo de incentivar a reflexão sobre as práticas educacionais, propondo vivências antirracistas.

As respostas mostram, ainda, a importância da formação coletiva e o quanto pode ser construído nesse espaço, visto que o professor tem contato com a teoria, pode refletir sobre sua prática pedagógica e compartilhá-la com os colegas, além de seus pensamentos e suas impressões, contribuindo também para a construção de um conhecimento coletivo no grupo.

Não é possível pensar na Erer sem repensar práticas, sem revisar o que, por vezes, já está consolidado estruturalmente, sem refletir sobre aquelas práticas que normalizamos, mas que podem não estar de acordo com uma postura antirracista.

Na resposta da professora Farol do Humaitá, percebemos a importância desses momentos de formação, visto que repensar as práticas educativas fortalece o compromisso com a Educação Antirracista. A professora vê o momento coletivo de formação como uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas.

Para García (1999, p. 19), a formação costuma estar vinculada a alguma atividade e é entendida como preparação para algo, podendo, dessa forma, “ser vista como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa”.

Nesse sentido, a formação funciona como agente transformador do sujeito, diante do seu percurso de desenvolvimento integral e da estruturação de sua identidade. Dessa forma, as professoras atuam para o desenvolvimento integral das crianças e, por meio da formação, também se desenvolvem e se transformam.

É preciso observar que, segundo Ferry (1991, *apud* García, 1999), também podemos compreender a formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional responsável por planificar e desenvolver atividades formativas.

Assim, temos o pensar individual, ou seja, como o professor percebe a formação, e o pensar coletivo, relacionado a como o grupo da unidade escolar percebe a formação.

Os profissionais que trabalham na escola pesquisada, como em qualquer outro lugar, são pessoas diferentes, cada qual com suas crenças, seus valores, suas convicções, sua religião. No entanto, o estudo do Currículo da Cidade: Educação Antirracista foi realizado, o que contribuiu para trazer luz à discussão sobre as práticas pedagógicas antirracistas e fornecer aos profissionais subsídios para reconhecerem as situações que carecem de intervenção.

As falas das professoras mostram que o Currículo da Cidade: Educação Antirracista tem sido estudado de forma consistente nos espaços de formação coletiva, revelando sua presença contínua e significativa na rotina de formação, no que diz respeito aos documentos que visam ao trabalho para a equidade racial. As formações, ao articularem a leitura, o diálogo e a reflexão coletiva sobre a prática, tornam-se fundamentais para aprofundar a compreensão do documento e fortalecer o compromisso com uma postura verdadeiramente antirracista.

O farol orienta os navegantes, mas o navio não navega sozinho, não navega apenas baseado no farol; existe um conjunto de instrumentos e documentos que apoiam a navegação, sendo o principal a carta de navegação. Da mesma forma, existe uma série de documentos na Rede Municipal de São Paulo, bem como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que traz a obrigatoriedade do ensino de cultura africana. Todos apoiam o planejamento, os princípios e as práticas que serão apontados no PPP, que, por fim, orienta todo trabalho da escola.

A formação é entendida pelas professoras como um processo que contribui para o debate sobre as práticas pedagógicas antirracistas e sustenta a construção de um trabalho educativo mais consciente.

4.3 Categoria “Práticas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais”

As respostas à questão “Você costuma se inspirar nas práticas apresentadas pelo Currículo da Cidade: Educação Antirracista? Se sim, como o utiliza e como escolhe as práticas?” mostram que existe certo alinhamento entre a prática docente e as orientações do Currículo da Cidade: Educação Antirracista. As professoras revelam reconhecer o documento não apenas como um referencial teórico, mas como um instrumento que está presente no planejamento cotidiano, contribuindo para a construção de práticas comprometidas com o enfrentamento ao racismo desde a Educação Infantil.

Sim. Nas rodas de conversa com as crianças e nas ações práticas do cotidiano, no reconhecimento da diversidade, na valorização da autoimagem, do respeito mútuo, no reconhecimento da identidade positiva baseada nos campos de experiências. As práticas são escolhidas a partir do contexto e das necessidades da turma. (Professora Farol da Barra)

Sim. Costumo me inspirar nas práticas apresentadas pelo Currículo da Cidade: Educação Antirracista, pois reconheço sua importância na construção de uma educação que valorize a diversidade, promova o respeito e combata o racismo desde a infância. A escolha das práticas é feita a partir da observação do grupo de crianças, considerando seus interesses, as situações vivenciadas no cotidiano e as oportunidades de ampliar repertórios culturais. Assim, busco propor atividades significativas, como rodas de conversa, contação de histórias, músicas, brincadeiras e produções artísticas que possibilitem o diálogo, o respeito e o fortalecimento da autoestima de todas as crianças. (Professora Farol de Itapuã)

Sim. Costumo me inspirar nas práticas apresentadas pelo Currículo da Cidade: Educação Antirracista, especialmente nas orientações voltadas à Educação Infantil. Utilizo o currículo como referência para planejar propostas que valorizem as vivências, identidades e culturas trazidas pelas crianças, promovendo o respeito à diversidade e a construção de uma convivência pautada na equidade. As práticas são escolhidas a partir da observação do grupo, considerando interesses, falas e experiências das crianças, de modo que as propostas façam sentido para elas e estejam alinhadas aos princípios de uma Educação antirracista e humanizadora. (Professora Farol do Humaitá)

O Currículo é um documento norteador no trabalho pedagógico. Nesse contexto, amplia o nosso conhecimento e nos permite enriquecer as vivências e práticas realizadas pelas crianças, a partir da escuta e da sua historicidade, possibilitando, assim, uma sociedade mais igualitária e consciente. (Professora Farol de Itacaré)

Observamos que o Currículo da Cidade: Educação Antirracista é utilizado, principalmente, para orientar rodas de conversa, propostas lúdicas e experiências que visam a fortalecer a identidade positiva das crianças.

É possível perceber que as práticas são escolhidas a partir da observação atenta dos interesses e das vivências do grupo de crianças.

Nesse sentido, Bento (2022, p. 17) destaca que:

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utiliza seus serviços e que consome seus produtos. Muitas dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como a diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase que exclusivamente de pessoas brancas?

Nesse trecho, a autora evidencia como muitas organizações afirmam valorizar a diversidade e a equidade, mas não refletem esses princípios em suas práticas. Sua crítica dialoga diretamente com os resultados apresentados sobre o uso do Currículo da Cidade: Educação Antirracista. Assim como as organizações mencionadas por Bento (2022) precisam alinhar discurso e prática, as respostas das professoras participantes revelam um esforço para transformar as práticas do currículo em ações concretas no cotidiano escolar.

Enquanto Bento (2022) aponta a incoerência entre o que as instituições dizem e o que fazem, as quatro professoras percorrem o caminho oposto: utilizam o currículo para orientar práticas contextualizadas que reconhecem a diversidade, fortalecem identidades positivas e enfrentam o racismo de forma prática e intencional.

Pensando no Currículo da Cidade: Educação Antirracista como o principal referencial no qual as professoras buscam inspirações de práticas e de propostas para pensar a Erer, observamos que o documento é percebido como um recurso que amplia o repertório do professor, oferecendo fundamentos pedagógicos que enriquecem as vivências no cotidiano escolar e favorecem a construção de um

ambiente educativo mais inclusivo. As respostas apontam ainda para a compreensão de que as práticas orientadas pelo currículo contribuem para reforçar o papel da Educação na promoção de relações étnico-raciais e no combate ao racismo estrutural.

Nesta categoria, também está a análise da questão “A partir da construção ou da revisão do PPP, quais foram as medidas/proposições e práticas de combate ao racismo construídas pela escola?”. Nas palavras das professoras:

As práticas partem das leituras e rodas de conversa, nos momentos de vídeo que valorizam a cultura e as práticas antirracistas, uso e confecção de brinquedos, dentre outras. (Professora Farol da Barra)

A partir da construção e revisão do Projeto Político-Pedagógico, a escola assumiu o compromisso de fortalecer uma Educação Antirracista e de promover ações que garantam o respeito à diversidade e à equidade racial em todas as dimensões do trabalho pedagógico. (Professora Farol de Itapuã)

A partir da construção e revisão do Projeto Político-Pedagógico, a escola estabeleceu diversas proposições e práticas de combate ao racismo, com destaque para a curadoria intencional das leituras e a valorização da escuta sensível. A seleção dos livros passou a priorizar obras que representem a diversidade étnico-racial, com personagens, autores e ilustradores negros, possibilitando às crianças o contato com diferentes identidades e referências positivas. Além disso, a escola tem investido em momentos de escuta e diálogo, criando espaços para que as crianças expressem suas vivências, percepções e sentimentos, fortalecendo o respeito às diferenças e a construção coletiva de uma cultura antirracista. (Professora Farol do Humaitá)

Desenvolvemos o Projeto Identidade, onde o mesmo é explorado durante todo o ano letivo. Ressaltando que também trabalhamos com literatura, vídeos, imagens, músicas, bonecos, fotos, resgate da ancestralidade familiar, atividades práticas e valorização da diversidade cultural. (Professora Farol do Itacaré)

Para Gomes (2005), ainda há muitos professores que acreditam que discutir as relações raciais não é papel da Educação, e sim dever de militantes políticos, sociólogos e antropólogos. Esse argumento revela total desconhecimento da formação histórica, cultural e social dos brasileiros.

A partir das respostas das professoras sobre o processo de construção e revisão do PPP, percebemos que elas assumem o compromisso com uma Educação Antirracista, e isso se apresenta em suas práticas pedagógicas.

As ações organizam-se a partir de leituras com intencionalidade, de rodas de conversa, de momentos de vídeos e de propostas que valorizam a cultura afro-brasileira e africana, bem como com a confecção e o uso de brinquedos que representam a diversidade racial.

As ações incluem o fortalecimento do respeito à diversidade e a equidade racial como diretrizes do trabalho pedagógico, o que coloca a Emei do Extremo Sul como um espaço de enfrentamento ao racismo em suas diferentes dimensões.

Gomes (2025, p. 147) propõe que

para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores compreendam que o processo educacional é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

A Emei do Extremo Sul aposta na curadoria cuidadosa de livros que contemplam autores, ilustradores e personagens negros, ampliando as referências identitárias positivas e promovendo vivências de diálogo com as crianças.

Ainda para Gomes (2025), trabalhar com essas dimensões não consiste em transformar as práticas da escola em conteúdos escolares ou temas transversais, mas sim ter um olhar sensível para perceber como esses processos constituem nossa formação humana, como se exteriorizam no cotidiano escolar.

Práticas da escola, como o Projeto Identidade, desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, reforçam o trabalho com literatura, vídeos, músicas, bonecos, imagens, fotografias, atividades práticas e o resgate da ancestralidade familiar, favorecendo a valorização da diversidade cultural e a construção de uma postura ativa de combate ao racismo.

4.4 Categoria “Construção/Revisão do Projeto Político-Pedagógico”

A questão “Como se deu o processo de construção/revisão do PPP da escola?” também deu origem à presente categoria. As respostas das professoras apontam para a revisão habitual do PPP, que acontece nas escolas da Rede Municipal no início de cada ano letivo.

No início do ano letivo, nos momentos de formação e organização da unidade. (Professora Farol da Barra)

A partir das discussões e reflexões nas formações. (Professora Farol de Itapuã)

O processo de construção e revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola se deu por meio de um amplo diálogo coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar, equipe gestora, professores, funcionários e famílias. Foram realizados momentos de escuta, reflexão e trocas de experiências, nos quais discutimos as necessidades e especificidades do território, bem como os valores e princípios que orientam nossa prática educativa. A partir dessas conversas, o documento foi sendo construído de forma colaborativa, refletindo o compromisso de todos com uma Educação democrática, inclusiva e antirracista, que valoriza o protagonismo das crianças e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. (Professora Farol do Humaitá)

A construção do Projeto Político-Pedagógico se deu a partir da escuta e das vivências das crianças, respeitando as peculiaridades da comunidade escolar. Ressaltando que contemplamos o acolhimento das crianças que vêm de outro território (Varginha). Nesse contexto, fomentamos as potencialidades das crianças através de projetos como: Alimentação Saudável, Conselho Mirim, Identidade, Horta, Sacola Viajante, entre outros. Por ser um documento coletivo e flexível, estamos constantemente revisando-o e modificando-o quando necessário. Elucidando que no mesmo também estão inseridos nossos planos, metas anuais e diretrizes. (Professora Farol do Itacaré)

O grupo de professoras participantes mostra que essa revisão não é apenas um ato burocrático, mas algo que traz um norte para o trabalho pedagógico da escola, orientando os projetos que são desenvolvidos ao longo do ano.

Suas respostas revelam que o processo de construção e revisão do PPP, na Emei do Extremo Sul, é um momento e um movimento coletivo. Ao citarem os momentos de formação e as reflexões das formações coletivas, podemos fazer a seguinte analogia: a figura do coordenador pedagógico atua capitaneando essa atuação, que culmina também em um processo de construção coletiva marcado pelos momentos de formação, de escuta e de diálogo.

Para Lopes (2005, p. 190),

a proposta pedagógica deve voltar-se, assim, para um trabalho continuado de valorização das pessoas, povos e nações, num combate permanente às ideias preconcebidas e às situações de racismo e discriminação com que nos defrontamos no dia a dia.

As professoras destacam o trabalho coletivo de revisão do PPP no início do ano letivo, quando ocorrem formações e a organização da unidade. É um trabalho que se fortalece por meio das discussões e das reflexões realizadas nesses espaços.

O PPP é construído e revisado também com a participação ativa da comunidade escolar, formada pelas famílias, crianças, professores, funcionários e equipe gestora. Assim, por meio dessa escuta e das experiências, é possível refletir sobre as necessidades do território e os princípios que orientam e que virão a orientar a prática pedagógica.

De acordo com Lopes (2005, p. 191):

Cabe ao professor selecionar e retirar do projeto pedagógico em desenvolvimento na escola aqueles objetivos que digam respeito à cidadania e à democracia e permitam ao aluno um trabalho continuado contra o racismo, o preconceito e a discriminação.

Dessa forma, as professoras analisam as vivências na escola, e as vozes das crianças aparecem nesse momento, estruturando o documento, tendo suas identidades e suas potencialidades reconhecidas, o que se materializa em projetos como Alimentação Saudável, Conselho Mirim, Identidade, Horta e Sacola Viajante.

As professoras também ressaltam que o PPP é um documento vivo, flexível e em permanente revisão, sendo constantemente atualizado para responder às demandas que surgem no dia a dia da escola e assumindo o compromisso com uma Educação democrática e antirracista.

As respostas das participantes à outra questão que deu origem a esta categoria, “O PPP da escola é conhecido por toda a comunidade escolar? Como a escola o disponibiliza?”, revelam o esforço da Emei para que o PPP seja conhecido por todos os interessados. O documento está disponível na unidade escolar de forma impressa a todos que tenham intenção de conhecê-lo, bem como é disponibilizado a qualquer pessoa que queira ter acesso a ele, como ocorreu conosco, que recebemos prontamente uma versão digital do documento, quando solicitado.

No início do ano letivo, a unidade promove uma apresentação do documento para a comunidade, bem como recomenda a leitura, por meio das plataformas e do documento físico na escola. (Professora Farol da Barra)

Sim. É apresentado na primeira reunião e fica disponível para consulta pública. Também é apresentado através do trabalho pedagógico realizado na unidade escolar. (Professora Farol de Itapuã)

De forma geral, o Projeto Político-Pedagógico é conhecido pela comunidade escolar de maneira informal, por meio das ações cotidianas, bilhetes informativos, reuniões e projetos divulgados ao longo do ano. As propostas e princípios que orientam o documento estão presentes nas práticas pedagógicas e nas iniciativas da escola, o que permite que as famílias e demais membros da comunidade reconheçam seus valores na rotina escolar. No entanto, o documento em si ainda não possui ampla divulgação, sendo um desafio ampliar o acesso e o conhecimento de toda a comunidade sobre o conteúdo completo do PPP, garantindo maior transparência e participação no processo educativo. (Professora Farol do Humaitá)

O Projeto Político-Pedagógico da nossa unidade é apresentado para toda a comunidade nas reuniões com familiares, e o mesmo é acessível a todos. (Professora Farol do Itacaré)

Para Veiga (2008), a construção do PPP só é possível se forem propiciadas a toda a comunidade escolar situações que permitam aprender a realizar e pensar o fazer pedagógico de forma coerente.

Segundo a autora, a ampla participação de todos os segmentos da escola em decisões pedagógicas ou administrativas representa a busca pela gestão democrática. E, ainda assim, não é fácil consolidar o princípio da gestão democrática na escola, visto que exige participação crítica de todos os envolvidos.

Ainda para Veiga (2008), a constituição de um processo democrático de decisões implica um trabalho pedagógico organizado para a superação de conflitos.

Para a Emei do Extremo Sul, um desafio a ser superado é que o documento chegue a toda a comunidade escolar e que sua linguagem seja de fácil compreensão a todas as pessoas. Esse desejo da escola compartilha do orientado por Veiga (2008), no sentido de que o PPP só tem sentido quando é conhecido por toda a comunidade escolar, divulgado, debatido e socializado, por meio da participação de todos.

4.5 Categoria “Valores”

A questão aberta feita às participantes, “Deseja compartilhar alguma situação vivida, comentário, observações, pontos de vista ou convicções a respeito da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais?”, deu origem à presente categoria.

Essa questão não teve a intenção de localizar situações ocorridas na escola, e sim para que as participantes expressassem percepções, vivências ou convicções sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

As respostas fornecidas revelam tanto a sensibilidade quanto os diferentes posicionamentos das professoras diante da temática.

Certa vez, uma aluna observou o cabelo de uma pessoa adulta na escola e falou: “Nossa que cabelo feio é esse!! Não acredito que você vai na festa assim com esse cabelo!”. As intervenções foram feitas prontamente e a criança entendeu que cada pessoa tem um biotipo e, conseqüentemente, um tipo de cabelo, e pode usá-lo como desejar. (Professora Farol da Barra)

No momento, não. (Professora Farol de Itapuã)

Acredito, profundamente, na importância de valorizar todas as crianças, reconhecendo e fortalecendo a identidade de cada uma como parte essencial do processo educativo. Entendo que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve estar presente em todas as práticas cotidianas da escola, desde as escolhas de materiais e leituras até as interações e diálogos estabelecidos. Promover uma Educação que respeite, acolha e celebre a diversidade é um compromisso ético e pedagógico fundamental para a formação de sujeitos conscientes, empáticos e orgulhosos de quem são. (Professora Farol do Humaitá)

Acredito que é muito valioso trabalhar as relações étnico-raciais nas séries iniciais, estimulando a construção de identidades positivas, a promoção à diversidade cultural e a representatividade, proporcionando assim um mundo mais igualitário e com o compromisso com a equidade. (Professora Farol do Itacaré)

Embora o objetivo não tenha sido identificar situações concretas vividas no cotidiano escolar da Emei, a professora Farol da Barra acabou relatando uma situação que ilustrou como situações de preconceito aparecem de maneira espontânea nas interações entre crianças e adultos.

Na opinião de Gomes (2005, p. 153),

todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento.

Conhecer essas lutas e conquistas pode auxiliar os professores no entendimento cotidiano a essas situações.

Quando a criança debocha do cabelo de uma pessoa adulta, ela traz o entendimento de um padrão estético. A intervenção imediata permitiu uma reflexão sobre biotipo e diversidade, reforçando a importância de que essas situações sejam acolhidas com intencionalidade pedagógica. Esse acolhimento só se tornou possível porque o adulto que interveio tem valores e princípios que impedem que situações como essas passem despercebidas no cotidiano escolar.

Outra professora optou por não responder à questão, o que também revela que nem todas as pessoas se sentem à vontade para discutir o tema, algo comum quando tratamos de relações étnico-raciais, uma temática que provoca sensibilidades, percepções e níveis distintos de compreensão. Entretanto, vale uma reflexão sobre as palavras de Gomes (2005, p. 154):

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs.

As demais respostas trazem um entendimento da importância de reconhecer, valorizar e fortalecer as identidades das crianças, compreendendo que a Erer precisa estar presente nas escolhas diárias, nos materiais, nas leituras, nas imagens, nos diálogos e nas práticas que estruturam a rotina da Emei.

As professoras reforçam que promover a construção de identidades positivas não é um gesto isolado, mas um compromisso. As respostas mostram que, mesmo com diferentes níveis de elaboração, existe um reconhecimento coletivo da necessidade de fortalecer práticas antirracistas.

Após analisar e discutir as respostas das professoras e propor as categorias apresentadas, entendemos que não poderíamos encerrar esta seção sem olhar para um documento precioso, que não representa apenas o amor pela Educação, mas também o compromisso com as infâncias: a Carta de Intenções da diretora da escola, documento cuja análise deu origem à quinta e última categoria analítica desta pesquisa.

4.6 Categoria “Gestão Escolar Comprometida com as Infâncias Periféricas”

Conforme mencionado no final da subseção 4.1, a quinta e última categoria teve origem na Carta de Intenções da diretora da escola, apresentada a seguir.

Carta de Intenção Pedagógica 2025

À Comunidade Escolar

Escrevo esta carta para compor memórias, histórias e intenções sobre minha carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, composta por experiências desafiadoras como educadora, no âmbito da docência e da gestão escolar.

Em abril, completei quatro anos de calendário e cinco anos letivos de imersão na função de diretora de escola. Percurso construído com as experiências que tive durante minhas andanças pela Rede, pelas concepções de Educação, criança e infâncias, construídas e defendidas à luz de muito estudo, vivências e participação na construção de alguns documentos da infância. Um percurso que teve início durante o agravamento da pandemia e que foi extremamente desafiador.

Mesmo tendo o conhecimento da Rede após alguns anos de atuação em algumas modalidades, etapas e cargos, confesso que compreender o processo que vivi no início desta jornada enquanto gestora de uma Unidade Educacional foi o maior desafio da minha carreira profissional, por ser árduo, desafiador e impactante.

Escolhi atuar como gestora no território em que passei a minha infância, adolescência e o início da vida adulta. Ao lado do bairro em que morei e da Emei que vivi experiências inesquecíveis durante minha infância. Uma escolha que traduz o desejo de compartilhar minhas experiências e aprendizagens construídas em outros territórios da cidade com um lugar muito significativo que revela memórias, histórias de vida e vínculos afetivos que construí neste território chamado Grajaú.

E retornar a este lugar como diretora de escola, mulher negra, periférica que acessou conhecimentos, experiências, memórias e vivências em outros territórios me faz recordar a canção “Levanta e anda”, do rapper Emicida. O trecho “E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia. Vai! Levanta e anda!” salienta a minha representatividade frente a uma comunidade periférica do extremo sul da cidade de São Paulo, pois como dizem os Racionais MC’s, “o mundo é diferente da ponte pra cá”.

Além da representatividade, entendi que ser diretora de escola é escutar e cuidar de muita gente (de toda a comunidade escolar) e que muitas vezes a solidão deste

cargo nos indaga sobre quem cuida de nós além de nós mesmos... Demandas diversas como: oferecer condições estruturais, o pleno funcionamento do equipamento, articular organizações de trabalho junto às equipes para aprimorar a qualidade no atendimento educacional das crianças, e no que diz respeito à Educação Infantil, preservar e valorizar suas infâncias.

Cada vez mais, inúmeras demandas burocráticas invadem, oprimem e sufocam o cotidiano de um diretor, que necessita, o tempo todo, organizar sua rotina diante das prioridades, manter o fluxo de escuta e comunicação, como também garantir em sua gestão o olhar sensível, democrático e pedagógico na garantia das infâncias. É um dilema que muitas vezes angustia, adoce, nos entristece e agonia.

Seguimos esperando por dias melhores e colhendo das crianças o reconhecimento, afeto e sorriso de felicidade por frequentar este ambiente que as respeita.

A canção de Emicida ressoa novamente em minha mente... “Vai, levanta e anda!”

Em 2025, já temos colhido muitos frutos do nosso trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e junto à equipe. Continuaremos ampliando as propostas pedagógicas e construindo um caminho contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças, articulado com o currículo e com a concepção de criança/infância defendida nos documentos da Rede; valorizando a literatura, a cultura escrita, o acesso e permanência das nossas crianças a um espaço destinado às aprendizagens e infâncias que garanta o brincar, à interação, à Educação Antirracista, ao respeito às diferenças, às deficiências, à valorização da cultura de todos e sem a narrativa de uma única história. E todo este conhecimento será construído e compartilhado com a parceria das crianças, da comunidade escolar, rede de apoio e equipamentos do território.

Construir pontes, romper barreiras e abrir caminhos no território para dar visibilidade e sonhar que a Educação pública de qualidade seja garantida às crianças que vivem suas infâncias “da ponte pra cá”, possibilitando uma realidade diferente, significativa e inspiradora.

Consciente de trilhar um caminho com muitos desafios, alegrias e tristezas, mas também com muito entusiasmo, empenho, compromisso, afeto em garantir uma Educação pública de qualidade voltada às infâncias e suas vozes na periferia da cidade de São Paulo.

A diretora da Emei do Extremo Sul também se reconhece como alguém que, antes de assumir a gestão, foi professora e continuará sendo. Esse pertencimento

percebido na observação, nas conversas entre a pesquisadora e a diretora culminaram na percepção de que há, na figura da diretora, um trabalho marcado por marés desafiadoras. A capitã do navio navega orientada pelo farol, com marés altas em desafios e resistências, mas tem pertencimento, o que nos leva a pensar nas palavras de Freire (2010, p. 103): “Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais”.

A trajetória da diretora expressa luta, porque ocupar um espaço historicamente negado às mulheres negras e periféricas é romper uma barreira simbólica, e, ao mesmo tempo, constrói práticas pedagógicas que valorizam o brincar, a literatura, as culturas das crianças, suas histórias e seus modos de existir.

O trabalho da diretora revela que a escola é um espaço político e afetivo, capaz de trazer dignidade, pertencimento e esperança; é um navio conduzido com sensibilidade, afeto, firmeza e memória afetiva.

A Emei do Extremo Sul também está se tornando um farol para as crianças do Grajaú, à medida que busca romper com as desigualdades históricas que, sabemos, não são intransponíveis.

Escolher retornar ao bairro onde cresceu é uma postura antirracista, pois afirma um compromisso político e afetivo com a transformação do território e com a valorização das infâncias periféricas, uma forma de dizer que o futuro pode nascer e florescer “da ponte pra cá”.

De acordo com Freire (2010, p. 112):

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.

A carta de intenções da diretora da Emei do Extremo Sul revela esse saber especial ao narrar sua solidão, seus medos e a força que recupera ao escutar as crianças e ao caminhar com a comunidade. Ela sabe que a Educação não resolverá por completo as desigualdades que atravessam o Grajaú, mas também sabe, marcada pela experiência de uma criança que viveu e cresceu no território, que a escola pode transformar trajetórias, ampliar horizontes e produzir futuros. Sua carta,

carregada de memória, carinho e afeto, reafirma a potência de uma gestão que se compromete com a vida das crianças e com a dignidade do território, fazendo da escola um farol para o presente e para o amanhã.

5 RELATO DA FORMAÇÃO REALIZADA NA EMEI DO EXTREMO SUL

Título da formação: “Reflexões sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola, na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Iniciamos a formação disponibilizando aos participantes um QR Code de acesso ao aplicativo Mentimeter, para que respondessem, usando de uma a quatro palavras, à seguinte pergunta: “O que é Projeto Político-Pedagógico?”.

Depois, realizamos a leitura das palavras apresentadas pelo grupo, observando que elas iam diretamente ao encontro do conceito levantado na formação: o PPP seria “projeto” porque o planejamos coletivamente; “político”, porque pressupõe decisões que são coletivas e demonstra o compromisso ético com a Educação e o compromisso social com a comunidade escolar; e “pedagógico”, porque indica como a escola se organiza e quais são suas práticas.

De acordo com as respostas do grupo e com o conteúdo pensado para a formação, entendemos que o PPP é o documento fundamental da escola que contém sua identidade, seus princípios e objetivos, bem como a forma com que são organizados os trabalhos pedagógico e administrativo na unidade. Esse documento deve orientar toda e qualquer ação da escola e explicitar os valores que fundamentam sua prática educativa.

O PPP também revela e anuncia se as ações e as proposições da escola são colocadas em prática. Pode ter caráter de anúncio, quando é colocado em prática, mas também pode ter caráter de denúncia, quando é deixado de lado pela instituição.

Depois dessa discussão inicial, na qual identificamos a importância do PPP como documento fundamental, voltamos o olhar dos participantes para a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que, ao ser instituída, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, com vistas ao reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, à valorização da cultura negra e à promoção de relações étnico-raciais, para que sejam positivas e igualitárias.

Em seguida, apresentamos a legislação de 1837 a 1968, na forma de linha do tempo, mostrando que, desde o período de escravização, nenhuma das leis trazia direitos aos negros. A Lei nº 1/1837 (Brasil, 1837), por exemplo, proibia que os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos, frequentassem a escola.

Após a abolição, ocorrida em 1888, o Código Penal, Decreto nº 847/1890 (Brasil, 1890), apresentou mecanismos legais de repressão à pobreza, à cultura popular negra e às formas não normatizadas de trabalho e convivência, revelando uma concepção de crime fortemente ligada à ordem moral, ao trabalho compulsório e à disciplina social, e não apenas à prática de atos lesivos concretos, como observamos a seguir.

CAPITULO XIII: DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes [...].

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena – de prisão cellular por dous a seis mezes.

Parapho unico. E' considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

A abolição apenas foi promulgada, ou seja, aos negros, havia o *status* de “libertos”, mas, na verdade, não houve nenhuma política pública que trouxesse algum tipo de reparação ou auxílio a eles, resultando na escassez de possibilidades de trabalho.

Em seguida, apresentamos a segunda linha do tempo, com a legislação de 1988 a 2025, trazendo direitos e políticas públicas de inclusão.

A partir disso, começamos a desenhar uma discussão pensando no PPP como instrumento de Educação Antirracista, em que a escola assume o combate ao racismo como princípio educativo e ético. Para tanto, deve trabalhar para garantir que ocorra representatividade nas práticas escolares, reconhecendo a diversidade como valor e envolvendo a comunidade escolar nesse processo de construção, assumindo o compromisso de incorporar a perspectiva da Erer em todas as dimensões da vida

escolar diária, e não simplesmente como mais uma data comemorativa promotora de atividades isoladas.

Nessa discussão, utilizamos o exemplo do evento nomeado como “Dia do Cabelo Maluco”, geralmente realizado pelas escolas no mês ou na semana das crianças.

O que nos fez refletir sobre quais tipos de penteados surgem nessas datas? O que seria maluco? Quem é o “maluco”?

Comentamos que a Profa. Dra. Bárbara Carine Soares Pinheiro, que mantém na rede social Instagram o perfil @umaintelectualdiferentona, publicou um vídeo sobre o assunto, no qual comenta que o denominado “maluco” é uma pessoa que se desligou da realidade, por problemas mentais, e que passa a ser motivo de chacota nas ruas por onde passa.

Comenta, ainda, que a escola não é lugar para a loucura, que pode trazer uma série gatilhos para mulheres negras, quando são trazidas à luz fantasias como a da “nega maluca”, e sim um espaço de formação humana e de valorização das múltiplas formas de existência.

Cita também que o nome dado a esse dia poderia ser “Dia do Cabelo Divertido”, embora, por vezes, as pessoas gostem de diversões raciais, de racismo criativo, utilizando, por exemplo, o cabelo *black power* como fantasia.

Sugere, então, o “Dia do Cabelo Criativo”, mas que a criança pense nesse cabelo e o desenvolva no espaço escolar, e não em casa, pois essa prática acaba gerando uma competição entre as famílias, visto que quem elabora e planeja os penteados costumam ser os adultos.

Uma das professoras manifestou-se relatando que, diante disso, já presenciou uma colega de outra unidade escolar fazendo uso de uma peruca no estilo *black power*, como se fosse uma fantasia, e que o fato chegou a gerar certo incidente crítico, ao confrontá-la sobre o uso. A professora, certa de sua posição, não se calou diante de uma situação evidentemente racista.

A discussão tomou forma, com diversos comentários sobre o assunto: “Então, o que gente faz? Nada?!”; “Qual o problema de fazer o ‘Dia do Cabelo Maluco’? Os cabelos?”; “Temos que pensar que determinado cabelo ou fantasia pode ofender alguém?”.

Esses foram alguns dos comentários ouvidos pela pesquisadora/formadora, os quais não foram registrados no momento, mas permaneceram em sua memória. Tais manifestações evidenciaram o desconforto de parte dos participantes, que não identificavam problemas na denominação do evento. Por outro lado, houve participantes que trouxeram reflexões relacionadas às formas de condução de situações de racismo. Outros, ainda, ao considerarem a sugestão de nomear o evento apenas como “Dia do Cabelo”, ponderaram que essa alternativa também poderia ser excludente, uma vez que nem todas as famílias dispõem de condições para realizar penteados elaborados.

Cessada a discussão, partimos para apresentar o que o PPP deveria contemplar nessa perspectiva. Mais uma vez, utilizamos o aplicativo Mentimeter, para que o grupo fizesse suas contribuições. Depois, apresentamos essas contribuições em um *slide*, mostrando o que, na opinião do grupo, o PPP deveria contemplar nos seguintes aspectos:

- Currículo: inserir a história e cultura africana e afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento de forma transversal e continua.
- Formação docente: promover formação continuada sobre relações étnico-raciais e práticas pedagógicas antirracistas.
- Gestão escolar: garantir a participação democrática e a representatividade da comunidade negra e de demais grupos.
- Avaliação e práticas pedagógicas: valorizar saberes plurais e combater estereótipos e discriminações.
- Ambiente escolar: construir um espaço que valorize identidades e combata atitudes racistas.

Quando passamos a olhar para esses aspectos, sobretudo para o primeiro, a assistente de direção fez o seguinte comentário: *“O que temos é um conjunto de práticas de sugestões sobre o que trabalhar”*.

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista corrobora essa afirmação, pois não apresenta nenhuma prescrição exata para que as unidades escolares sigam. Pelo contrário, o documento compreende a necessidade de uma construção coletiva que considere o diálogo, o rompimento de crenças e as particularidades de cada território, razão pela qual não aponta uma única via que sirva de caminho para todas as escolas.

Após a contribuição da assistente de direção, solicitamos ao grupo que se dividisse em subgrupos para responder à seguinte questão: “O que o PPP da nossa escola diz sobre a Lei nº 10.639/2003?”.

Os grupos precisaram olhar para o PPP e fazer o levantamento de trechos que tratassem da questão racial (ou a silenciassem) e, em seguida, elaborar/relatar/publicizar propostas que incluíssem a Erer e a Lei nº 10.639/2003 nos projetos e nas práticas cotidianas.

A produção de cada subgrupo, registrada em uma folha de sulfite, foi socializada no grande grupo e pudemos observar que o ponto em comum entre todos foram os projetos coletivos da escola ou os individuais, de cada docente, com livros e literatura.

Desta forma, percebemos que os cinco aspectos sugeridos na formação para pensar o PPP estão contemplados nas falas da equipe da Emei do Extremo Sul: Currículo, Formação docente, Gestão escolar, Avaliação e práticas pedagógicas e Ambiente escolar.

Para pensar o currículo, é necessária uma formação continuada sobre as relações étnico-raciais na qual sejam desenvolvidas práticas pedagógicas de combate ao racismo, promoção da identidade positiva e valorização da diversidade étnico-racial. Também é necessário avaliar continuamente as ações e pensar em práticas pedagógicas que promovam a Erer.

O PPP, na perspectiva da Erer e da Lei nº 10.639/2003, deve ser um documento de promoção da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. E cabe à comunidade escolar definir como e com quais estratégias esse projeto será executado, buscando-se, como orienta Gomes (2005), a construção de novas práticas.

Dias após a formação, retornamos à unidade escolar e conversamos com a coordenadora pedagógica sobre as impressões do grupo acerca da formação. De acordo com ela, no momento da Jeif, o grupo, de modo geral, avaliou bem a formação. Ela relatou que uma das professoras comentou que não achava necessário apresentar a linha do tempo com a legislação que suprimia os direitos, mas que ela logo foi interrompida por uma colega que comentou que a linha do tempo é importante, pois, mesmo em meio a educadores, muitos não conheciam as leis apresentadas.

Nessa direção, Gomes (2005, p.150) destaca que

não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes.

Para gerar reflexão, é preciso acessar aquilo que, por vezes, não se conhece; é preciso combater estereótipos, rever práticas e posturas. Não é possível chegar a um compromisso ético e social sem realizar os debates necessários para enfrentar as dificuldades presentes no trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais.

Como continuidade à formação relatada, com base nas conversas com a equipe gestora, nossa proposta formativa é a elaboração de um álbum de figurinhas que inclua os pontos importantes do território do Grajaú, personalidades negras do território e outras imagens ligadas à cultura negra que possam fomentar propostas que visem à Erer.

Dessa forma, é possível pensar sobre o que é ensinado como currículo (quais conteúdos), e as professoras têm a oportunidade de formação continuada, pois, ao se depararem com o álbum de figurinhas, necessitarão compreender o contexto da própria figurinha, para que possam pensar na elaboração de uma proposta pedagógica com as crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução deste estudo, apresentamos as inquietações, os questionamentos e as reflexões iniciais que nos levaram a zarpar rumo à busca do objetivo geral da pesquisa. No contexto náutico, “zarpar” significa “partir”; no contexto deste trabalho, significa “ir adiante e navegar”.

Como seres humanos, navegamos em sonhos, objetivos, afetos, militâncias e contradições. Navegamos partindo de quem somos, de como constituímos nossas identidades, de como nossa experiência de vida e profissional nos afeta, nos constitui e nos transforma.

E como seres humanos, zarpamos partindo do que nos atravessa a vida, do que também atravessa a vida de crianças negras periféricas, cotidianamente.

Mas não navegamos sem rumo. No mar da Educação para as Relações Étnico-Raciais, buscamos compreender a constituição do Projeto Político-Pedagógico de uma escola da Rede Municipal de São Paulo, no que concerne à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003).

Inicialmente, para nosso embasamento teórico-metodológico, buscamos pesquisas correlatas que nos aproximassem do contexto do PPP e da Erer. Os estudos localizados mostraram a existência de experiências que visavam a favorecer e consolidar experiências de sucesso no trabalho pedagógico com crianças negras, tanto em espaços de Educação Infantil, quanto em espaços de convivência e de atividades sociais fora do contexto escolar.

No decorrer deste estudo, percebemos que a escola é atingida por diversas influências sociais e culturais e que sua capacidade de enfrentar o racismo estrutural fica a cargo de como essa escola se organiza e se relaciona com a comunidade.

Visitar a escola Maria Felipa, em Salvador/BA, foi um ponto importante de nossa navegação, considerando que essa escola materializa em seu espaço um compromisso pedagógico afrocentrado, nela, não se observa apenas o discurso, mas práticas concretas de contar a história e compartilhar com o coletivo. A escola tem o pertencimento como prática vivenciada no cotidiano.

A partir dessa visita, percebemos que os conceitos levantados nas Diretrizes de Educação Integral Antirracista são possíveis, desse que haja intencionalidade e compromisso por parte da unidade escolar.

A análise da legislação mostrou-nos que a luta por igualdade racial na Educação brasileira é resultado de um longo e complexo processo histórico: vamos da legislação que proibiu negros de frequentarem escolas, ainda no século XIX, ao lançamento das Diretrizes de Educação Integral Antirracista, em 2024 – uma trajetória revela avanços, mas também escancara as ausências, as contradições e os silêncios do Estado.

Por um lado, se o Brasil consolidou uma série de leis, políticas públicas e programas destinados à promoção da igualdade racial, por outro lado, as desigualdades persistem e aparecem destacadas pelas pesquisas que revelam a insuficiência de materiais, formação docente e estrutura para a efetivação da Erer nas escolas brasileiras.

A desigualdade racial na Educação é fruto de um projeto de exclusão herdado durante o processo histórico de constituição do país, e não resultado de falhas individuais de determinadas escolas.

O documento Diretrizes de Educação Integral Antirracista, presente nesse contexto e idealizado pela sociedade civil, reforça que a formação integral não pode desistir de compreender identidades e experiências de vida, nem desconsiderar a ancestralidade e, muito menos, os territórios. Aprender e existir, na perspectiva desse documento, são indissociáveis, e embora ele tenha sido elaborado para o Ensino Fundamental, pode ser facilmente adaptado para a Educação Infantil.

Quanto ao PPP, ele assume o centro da discussão, visto que, nessa navegação, é o documento que dá a direção, expressa a identidade da escola, organiza seu trabalho pedagógico e seus princípios e revela suas intenções. Para além de ser um documento burocrático, é a identidade da escola. Um PPP comprometido com a promoção da igualdade racial fortalece a gestão democrática, valoriza a formação continuada dos professores, promove a participação da comunidade e incorpora os conceitos da Erer.

Quando a escola se afasta do seu PPP, perde a direção; quando o revisita, ganha a oportunidade de refletir sobre sua prática, ajustar sua rota e voltar a navegar.

A escolha pela abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para nós, pois nos permitiu capturar os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa (Eisner, 1981, *apud* André, 1983), no que se refere às práticas pedagógicas e às

ações escolares antirracistas. A abordagem qualitativa também tornou possível nossa compreensão acerca das relações estabelecidas no interior da unidade escolar pesquisada.

A análise documental do PPP, a observação realizada na escola, a aplicação do questionário eletrônico ao grupo de representação docente e a análise do relato da coordenadora pedagógica e da Carta de Intenções da diretora da escola possibilitou-nos contextualizar os objetivos da pesquisa, confirmando o quanto é relevante considerar as particularidades de cada território escolar.

Os dados analisados à luz de Bento (2022), Freire (2010), García (1999), Gomes (2005), Lopes (2005) e Veiga (2008) indicaram-nos que a Emei do Extremo Sul reconhece a centralidade da Erer em seu PPP, ao assumir o compromisso com uma educação antirracista e valorizar a diversidade étnico-racial. A existência de um capítulo específico no documento, dedicado à educação antirracista, explicita avanços em relação a currículos anteriormente marcados por uma perspectiva eurocêntrica e revela o alinhamento da unidade escolar ao Currículo da Cidade de São Paulo e às Diretrizes de Educação Integral Antirracista.

Observamos que a coordenadora pedagógica exerce um papel fundamental na mediação entre as orientações teóricas e a prática das professoras, o qual contribui para a formação continuada docente e para a efetivação das propostas previstas no PPP.

As respostas das professoras revelaram esforços no sentido de incorporar práticas pedagógicas que promovam a representatividade negra e que enfrentem o racismo estrutural, principalmente por meio de projetos, materiais pedagógicos e organização dos espaços escolares da Emei do Extremo Sul.

A pesquisa aponta desafios, dentre eles, ampliar o conhecimento e a apropriação do PPP por toda a comunidade escolar e garantir a continuidade e a sistematização das ações antirracistas para além de projetos pontuais. Nesse sentido, destacamos a importância de processos coletivos de reflexão, avaliação e revisão do PPP, para que ele se consolide como um farol orientador das práticas e das relações da escola.

É fundamental destacarmos que a Emei do Extremo Sul se sustenta como chão de afeto, um farol no território do Grajaú que mostra ser possível, mesmo diante de

todas as dificuldades presentes na escola pública, dar voz às crianças e trabalhar para a construção de identidades positivas.

Consideramos que esta pesquisa confirma a relevância da Erer na Educação Infantil como estratégia fundamental para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades raciais desde a infância.

Esperamos que este estudo contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e para pesquisas que tenham como foco o papel da escola pública na promoção de uma educação comprometida com as infâncias negras, não negras e periféricas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões sobre análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ARAÚJO, Angela Maris Murillo. **O corpo negro e educação**: discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ASSOCIAÇÃO Cidade Escola Aprendiz. **Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental**: uma contribuição da sociedade civil. 2024. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/conheca-diretrizes-de-educacao-integral-antirracista-para-o-ensino-fundamental/>. Acesso em: 25 maio 2025.

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

BRASIL. Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837. *In*: Brasil. **Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro**. [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/download/29135/pdf/0>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da República**, Brasília, 11 out. 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 13 de out. 2025.

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: Presidência da República, 2003.

COSTA, Juliana Fonseca. **O respeito às diferenças**: uma experiência de sucesso na construção coletiva do PPP de uma escola municipal de educação infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCOLA Maria Felipa. **Quem somos**. [s.d.]. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 out. 2025.

FRAGA, Rita de Cassia Marques dos Santos. **O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GENERA. **Conheça mais de perto quem somos e o que fazemos**. 2024. Disponível em: <https://www.genera.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 11 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 20 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

LIMA, Fernanda Alencar. **Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas**. 2022. 97 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MOURA, Bruno de Freitas. Brasil tem 15 cidades com mais de 1 milhão de habitantes. **Agência Brasil**, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-08/brasil-tem-15-cidades-com-mais-de-1-milhao-de-habitantes>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ROCHA, Rosana Oliveira Rocha. **O não dito e o mal dito racismo na escola: representações sociais sobre estudantes negros.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SANTANA, Crisley de Souza Almeida. **Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros.** Versão atualizada. São Paulo: SME / COPED, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: Projeto Político-Pedagógico: o farol que orienta os navegantes rumo à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Pesquisadora: Natália Trindade de Carvalho.

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da pesquisadora, no que se refere à perspectiva das relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar enquanto documento norteador das práticas pedagógicas da escola.

O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, no que concerne à Lei nº 10.639/2003.

Procedimentos:

Aceitando participar desta pesquisa, seu envolvimento se dará da seguinte forma: preenchendo um questionário *on-line* e autorizando a utilização dos dados registrados tanto nele como em encontros presenciais, realizados na escola, ou remotos, realizados em plataformas digitais.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los, e a

proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes, conforme Resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa, será realizada a apresentação dos resultados aos participantes, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora dará total suporte aos voluntários participantes desta pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e que nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado. E, ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Natália Trindade de Carvalho, pelo telefone (11) 98508-2439.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, à Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo/SP – CEP 05015-001 – Fone: 11 3670-8466 – E-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável legal)

Data: ____/____/____

Responsabilidade da pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

(Assinatura da pesquisadora)

Data: ____/____/____

ANEXO

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Político-Pedagógico: o farol que orienta os navegantes rumo à educação para as relações étnico-raciais

Pesquisador: NATALIA TRINDADE DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94132825.5.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.048.743

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Natália Trindade de Carvalho, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano de Castro Sanches.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "projeto.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que (...)tem a intenção de conhecer como se dá o processo de construção e revisão do Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar da rede municipal de São Paulo na perspectiva da obrigatoriedade da lei 10.639/2003. Para tanto, será realizada pesquisa de campo utilizando de observação, entrevistas com profissionais docentes da unidade, análise do

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.743

Projeto Político Pedagógico, bem como a elaboração de proposta formativa que visa auxiliar e trazer subsídios para que a escola reflita sobre seu PPP e aprimore suas práticas.)ç

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos propostos são coerentes. Indicam o que realmente se pretende realizar, em outras palavras, possuem um enunciado claro e preciso das metas, indicando os possíveis ou esperados resultados aos quais se aspiram alcançar/aferir na realização desta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Concordamos com os cuidados apresentados pela autora que demonstram a preocupação com os participantes da pesquisa. Os benefícios apontados são coerentes com o projeto de pesquisa proposto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a pesquisa possui uma linha metodológica definida, base da qual será possível auferir conclusões consistentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS nº 468/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

1. O pesquisador desenvolva a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinue o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
 Bairro Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município SAO PAULO
 Telefone (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E- cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.743

- regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
2. O CEP seja informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4), sendo papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), junto com seu posicionamento.
3. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo sejam apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, portanto, recomenda-se o encaminhamento da aprovação deste protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2689582.pdf	08/11/2025 13:06:46		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/11/2025 13:06:30	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	08/11/2025 12:25:04	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	05/11/2025 21:04:28	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	05/11/2025 21:00:54	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado /	projeto.pdf	05/11/2025 21:00:43	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E- cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 8.048.743

Brochura Investigador	projeto.pdf	05/11/2025 21:00:43	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_autorizacao.pdf	05/11/2025 21:00:31	NATALIA TRINDADE DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

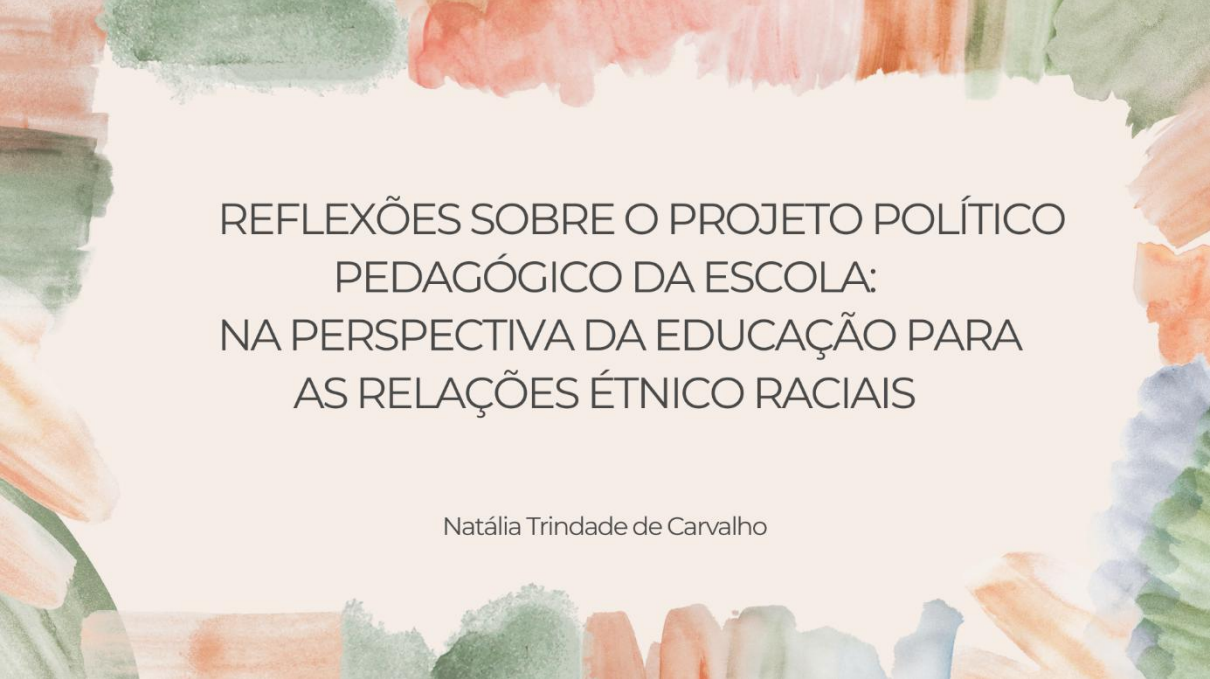
SAO PAULO, 11 de Dezembro de 2025

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-: cometica@pucsp.br

Slides da Formação



REFLEXÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DA ESCOLA:
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Natália Trindade de Carvalho



O que é Projeto Político Pedagógico?



Projeto

Planejado coletivamente, com metas e ações a serem desenvolvidas ao longo do tempo.

Político

Decisões coletivas e compromisso social e ético da educação.

Pedagógico

Processo de ensino, metodologias, à organização práticas que tornam o ensino significativo para os alunos.

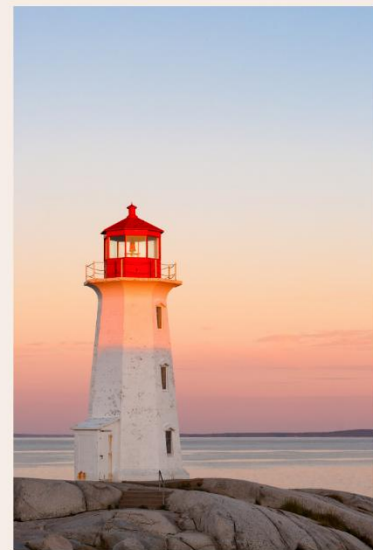


PPP é...

- Documento fundamental de uma escola;

Expressa:

- a identidade,
- os princípios,
- os objetivos
- as formas de organização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição.



PPP: instrumento de planejamento e gestão democrática

- orienta todas as ações da escola (currículo, projetos, relacionamento com a comunidade)

Revela:

- a escola queremos ser/somos
- como ensinamos/avaliamos
- Valores que orientam nossa prática educativa

Essas ações/proposições são colocadas em prática?

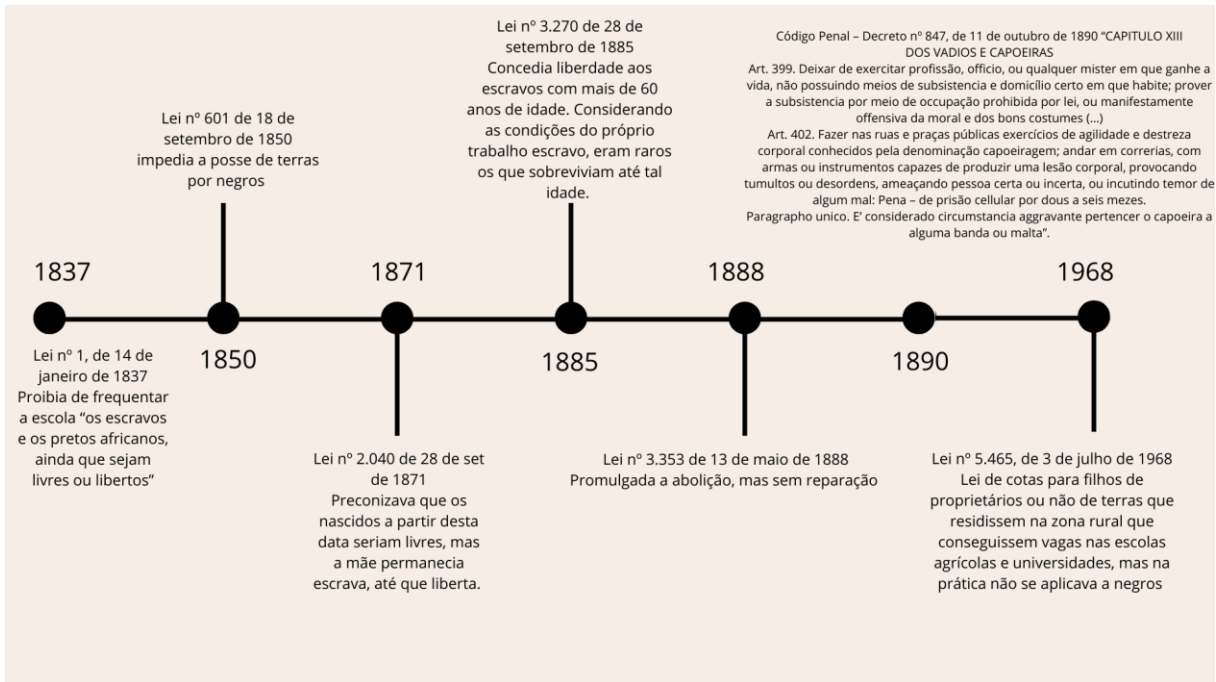
Lei 10.639/2003

Alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas

O reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade;

A valorização da identidade e da cultura negra;

A promoção de relações étnico-raciais positivas e igualitárias.



1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	<p><i>"Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:</i></p> <p><i>I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;</i></p> <p><i>III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;</i></p> <p><i>IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.;"</i></p> <p><i>"Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes principios:</i></p> <p><i>VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo.;"</i></p> <p><i>"Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;"</i></p> <p><i>" Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.</i></p> <p><i>§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.</i></p> <p><i>§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais."</i></p>
1988	Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 – Lei Caó	<i>"Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor."</i>
1997	Lei 9.459, de 13 de maio de 1997 – Injúria racial	<i>"Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940."</i>
2003	Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	<i>"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."</i>
2010	Lei 12.288, de 20 de julho de 2010	<i>"Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003."</i>
2012	Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.	<i>"Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências."</i>
2014	Lei 12.990 de 09 de junho de 2014	<i>"Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União."</i>
2023	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – 18 -	Igualdade Étnico-Racial, proposto pelo Brasil na Assembleia Geral da ONU
2024	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)	Objetiva a elaboração de programas educacionais direcionados para superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nas escolas e fomentar à promoção da política educacional para a população quilombola.
2024	Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil	Contribuir com orientações para a gestão educacional para que os profissionais reflitam e atuem com práticas que visem de maneira contextualizada o combate ao racismo e a promoção da equidade.
2025	Lei 15.142, de 03 de junho de 2025	<i>"Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União e nos processos seletivos simplificados para o recrutamento de pessoal nas hipóteses de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público para os órgãos da administração pública federal direta, as autarquias e as fundações públicas; e revoga a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014."</i>

O PPP como instrumento antirracista

Assumir o combate ao racismo como princípio educativo e ético

Reconhecer a diversidade como um valor pedagógico e social

Garantir representatividade nas práticas escolares

Envolver toda a comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, famílias) nesse compromisso

Precisa incorporar a perspectiva da educação das relações étnico-raciais em todas as dimensões da vida escolar não apenas em datas comemorativas ou atividades isoladas.

O QUE O PPP DEVE CONTEMPLAR
NESSA PERSPECTIVA?



O PPP, na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais e da Lei 10.639/2003, deve ser um projeto político-pedagógico antirracista, que promova a equidade racial, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Para Gomes(2005), essa perspectiva implica “reeducar as relações étnico-raciais”, ou seja, transformar a escola em um espaço que ensina e aprende a conviver na diferença com respeito e justiça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 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. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 15 out. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.



PROPOSTA FORMATIVA

O que o PPP da nossa escola diz sobre a Lei 10.639/2003?

Levantamento de trechos que tratam (ou silenciam) a questão racial

Em grupos, elaborar/relatar/publicizar propostas para incluir a EREER e a Lei 10.639/2003 nos projetos e práticas cotidianas.

Como se deu o processo de construção/revisão do Projeto Político Pedagógico da escola?

A partir da construção ou da revisão do PPP. Quais foram as medidas/as proposições e práticas de combate ao racismo construídas pela escola?

O Projeto Político Pedagógico da escola é conhecido por toda a comunidade escolar? Como a escola o disponibiliza?

Anotações dos grupos na formação

Práticas

- Conversas
- A partir dos documentos da escola, realizações de leitura pelo grupo de professores nos momentos formativos.
- As práticas vão com rodas de conversa e valorizações ^{de} cultural.
- "Com qual ^{historia} pentade eu vou".
- "Amoras" - representatividade negra e autoconfiança
- "E foi que eu e a escuridão ^{os} ficamos amigos"

"Brincadeiras" e brinquedos

Cabe de guerra

peteco

Dio do beize.

Construção de painéis "valorizando todas

* Projeto ^{nas etnias} "Leitura em família" - "diversidade"
"Jacó literário"

#

#

↳ Construção do PPP.

- ↳ escolha da bibliografia
- ↳ levantamento das necessidades de comunicação escolar p/ elaborar práticas que não trocem transformações verbais.
- ↳ elaboração dos projetos a serem realizados a partir dessa reflexão.

↳ Práticas

- ↳ Leituras.
- ↳ Rodas de conversa
- ↳ Conselho mínimo (dando voz e valorizando a cultura de cada criança).
- ↳ Conhecer as famílias e suas práticas (levantamento do que gostam: alimentos, religiões e cultura)

↳ Como chegar às famílias

- ↳ trazer as famílias p/ dentro da escola.
- ↳ através do trabalho pedagógico
- ↳ da comunicação sobre o trabalho a ser realizado (e realizado)
- ↳ através da comunicação dos mídias sociais.

↳ 1ª reunião de ano: acolhida e conversa sobre PPP
 projetos/práticas pedagógicas, ações.
 São como: Conselho mútuo, Projeto Alimen-
 tação, leitura em família, passeios pedagógi-
 cos, dia da família (torna público o projeto e
 cultura de infância).

~~Da~~

↳ Reuniões bimestrais: professores apresentam
 as práticas desenvolvidas e usam: ~~vídeo~~ vídeo, pro-
 duções infantis, registros, vivências.

↳ Dia da família na escola: é um portal
 que se abre para a exposição das vivências.

↳ Atendimento às famílias: acolher, mediar, orien-
 tar e reafirmar o projeto da escola.

↳ Indicadores: proposta da rede e da UE.

↳ Eventos ao longo do ano:

↳ Conselho: mútuo/Escola

↳ Formação coletiva: PEA, JEIF, RP, HA

↳ 1ª reunião de ano ~~tomando~~

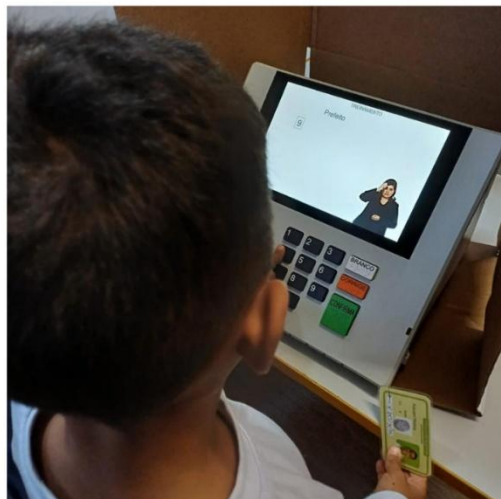
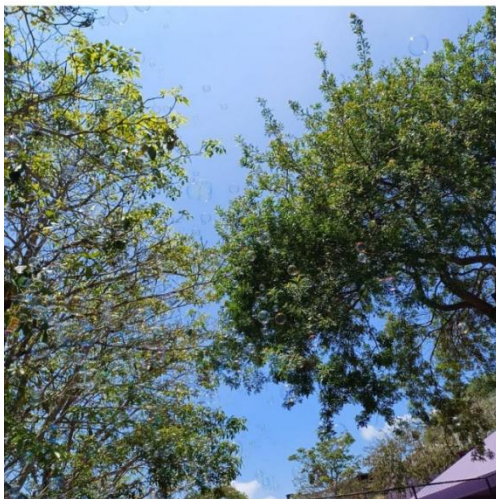
A construção/revisão PPP inicia nos grupos de JEF com coleta de dados ou informações das famílias (questionário), análise da avaliação da UE.

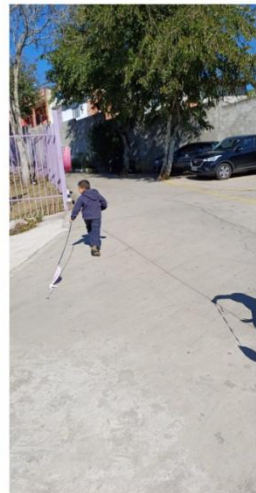
Estudo do ambiente porém precisamos começar nas medidas propostas e práticas com ampliação do repertório cultural, pedagogia

↳ Gestão dos ambientes/espacos: ~~qualidade~~
planejamento, estética, diversidade na organização dos tempos/espacos/materialidade para garantir qualidade e equidade na UE localizada em território periférico.

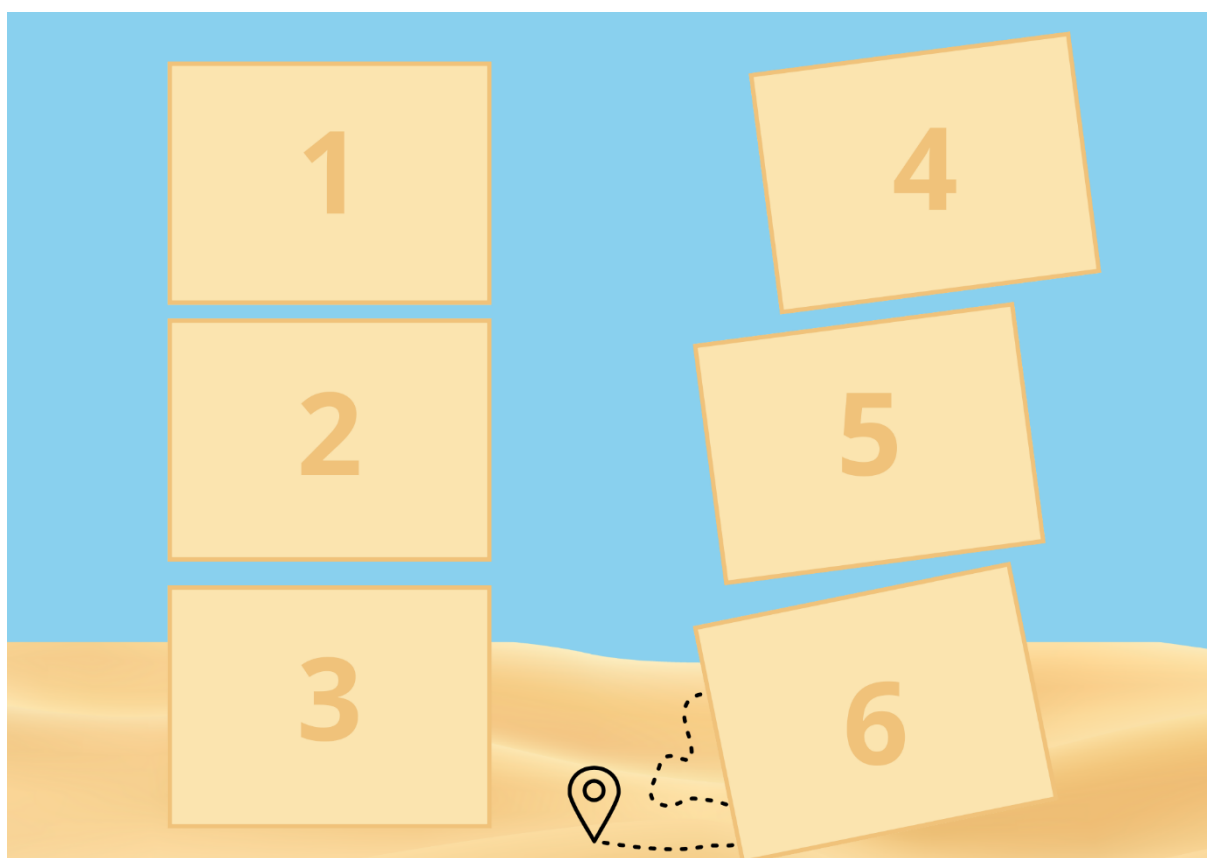
- Sacda literária ↴
- Livro sobre diversidade ~~≠~~ (com ênfase na cultura afro)
- Foto ↴
Identidade / família p/ criança se reconhecer
- Leitura simultânea (com o tema)
- Brincadeiras tradicionais ~~africanas~~
- ~~Atividades de leitura e escrita~~
- ~~Atividades de leitura e escrita~~
- Estudos de profensores ~~de~~ SEIF e HA
- Empenhos de livro (envolvendo o tema)

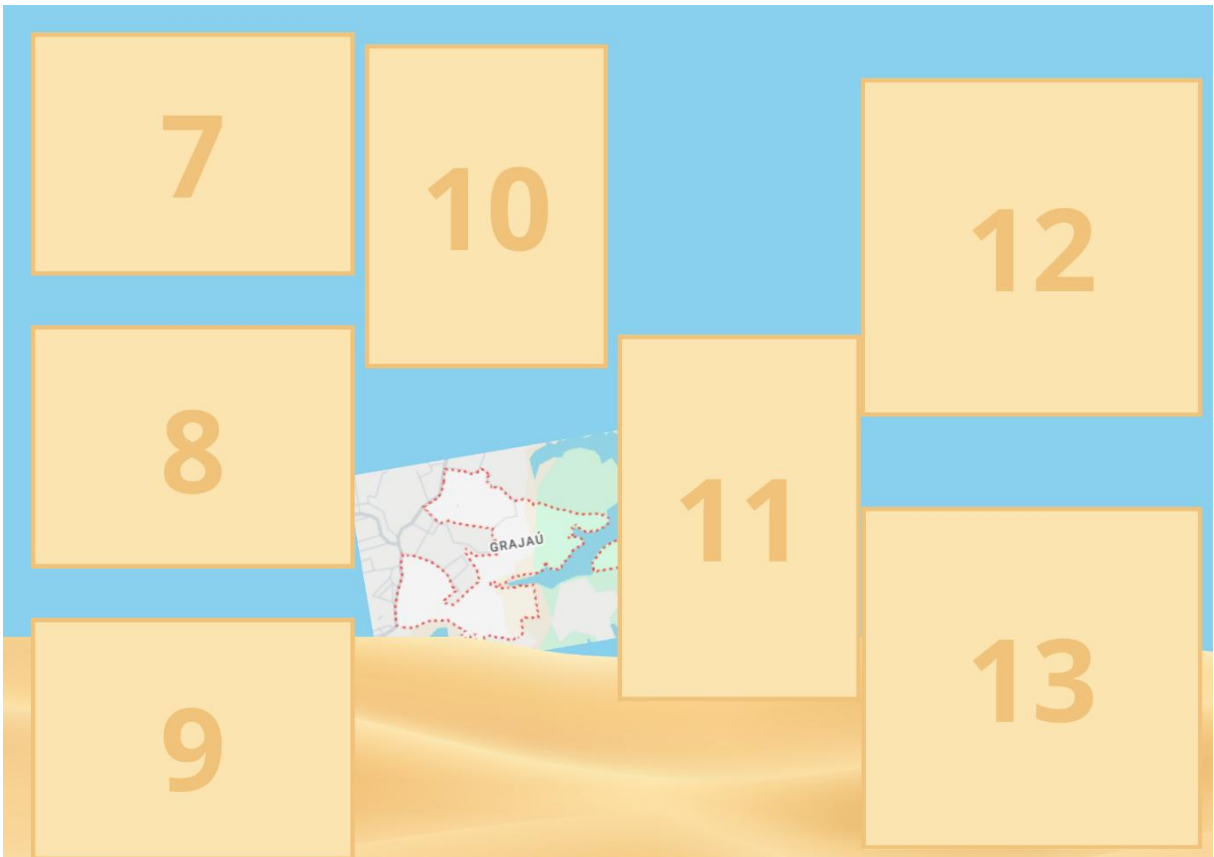
Algumas fotos da EMEI do Extremo Sul

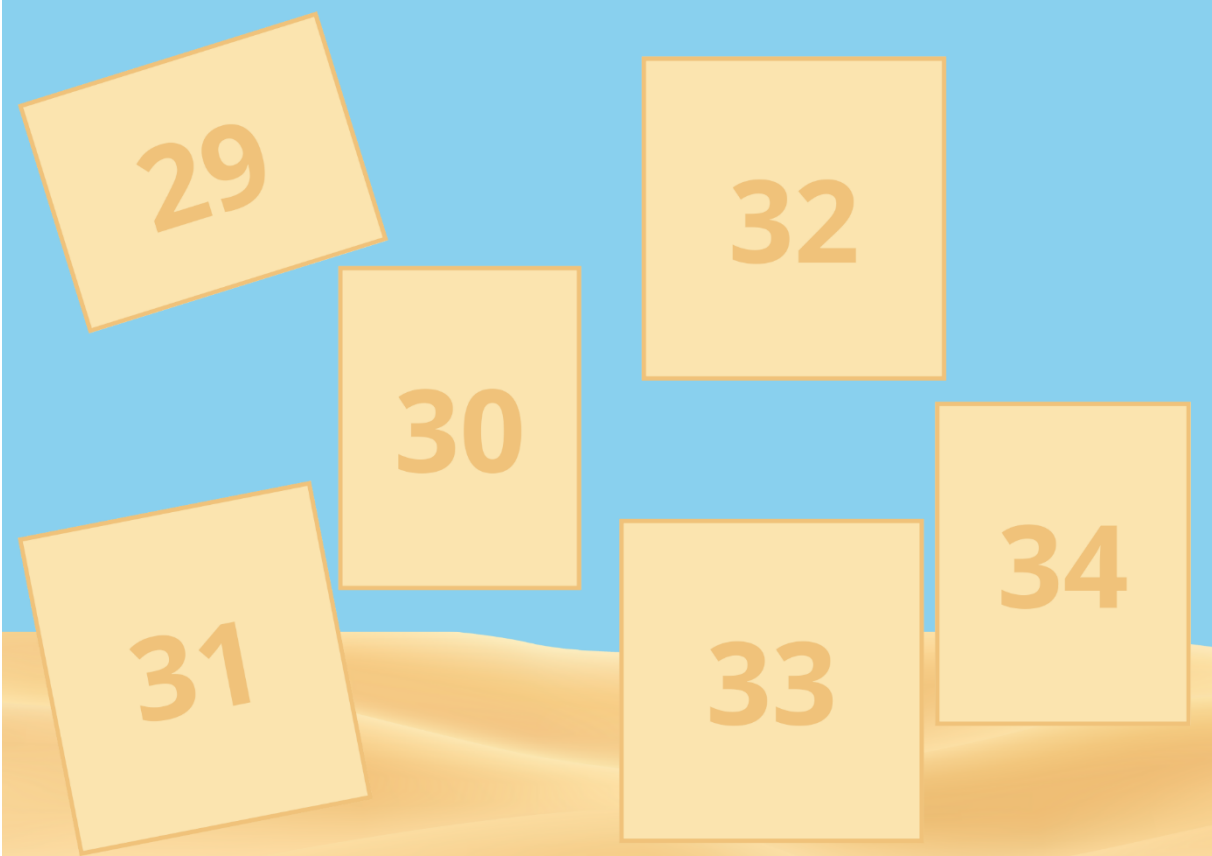




Álbum de Figurinhas







PROJETO

1

Planejado coletivamente, ações a serem desenvolvidas ao longo do tempo.

4

POLÍTICO

2

Decisões coletivas e compromisso social e ético da educação.

5

PEDAGÓGICO

3

Processo de ensino, metodologias, princípios, organização e práticas

6



7



11



13



8



10



9



12

