ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS COM BRINQUEDOS, JOGOS E ESPAÇOS LÚDICOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

MONICA BATISTA DA SILVA

RESUMO
O artigo analisa como os documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo orientam o ensino de História no Ciclo de Alfabetização e de que maneira esses encaminhamentos podem potencializar uma educação antirracista, articulando-se com as orientações relativas aos povos afro-brasileiros e indígenas. O objetivo é discutir a integração sistemática entre o componente História e as diretrizes antirracistas, enfatizando práticas pedagógicas centradas em brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços lúdicos. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, centrada na análise dos documentos curriculares e das orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em diálogo com referenciais teóricos sobre ensino de História, educação antirracista e infância. O desenvolvimento evidencia como a articulação entre os eixos "A criança, a cultura e a história em diferentes contextos lúdicos" permite que brinquedos, jogos e espaços sejam tratados como objetos históricos, implicados em relações de poder, desigualdades raciais e resistências. As propostas didáticas para o 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização permitem introduzir procedimentos de investigação histórica, valorizar repertórios culturais negros e indígenas e problematizar o racismo estrutural desde os anos iniciais. As considerações finais defendem que a efetivação da educação antirracista exige revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, seleção de materiais, formação continuada e práticas avaliativas que considerem explicitamente o enfrentamento do racismo e a ampliação do repertório cultural das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Educação antirracista; Ciclo de Alfabetização; Brinquedos; Espaços lúdicos

ABSTRACT
This article analyzes how curricular documents from São Paulo's municipal education system guide History teaching in the early years of primary school and how these guidelines can promote anti-racist education, integrating directives for Afro-Brazilian and Indigenous peoples. The objective is to discuss the systematic integration between the History component and anti-racist guidelines, emphasizing pedagogical practices centered on toys, games, play activities, and ludic spaces. A qualitative, bibliographic and documentary approach is used, analyzing curricular documents and pedagogical guidelines from São Paulo's Municipal Education Department, in dialogue with theoretical references on History teaching, anti-racist education, and childhood. The development highlights how the thematic axis "The child, culture, and history in different ludic contexts" allows toys, games, and spaces to be treated as historical objects, involved in power relations, racial inequalities, and resistance. Didactic proposals for the 1st, 2nd, and 3rd years of the early years allow for the introduction of historical investigation procedures, the valorization of Black and Indigenous cultural repertoires, and the problematization of structural racism from the initial years. The final considerations argue that effective anti-racist education requires the revision of PoliticalPedagogical Projects, selection of materials, ongoing teacher training, and assessment practices that explicitly address racism and the expansion of children's cultural repertoires.

KEY-WORDS: History teaching; Anti-racist education; Early years; Toys; Ludic Spaces

INTRODUÇÃO

O Currículo da Cidade de São Paulo organiza o Ensino Fundamental em três ciclos – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral – orientados pelos princípios de educação integral, equidade e educação inclusiva, concebendo o currículo como campo aberto à diversidade e não como percurso homogêneo e rígido. Nesse marco, o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como um tempo sequencial de três anos, em que a escola deve promover a aprendizagem da leitura,

da escrita e da alfabetização matemática e científica, articuladas à ampliação das relações sociais e afetivas, ao brincar e às múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, a História aparece desde o início da escolarização, aproximando as crianças de procedimentos de investigação, narrativas e relações temporais ligadas às suas experiências cotidianas.

Ao mesmo tempo, a Secretaria Municipal de Educação explicita o compromisso com a educação antirracista em documentos específicos, como as Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros e o Currículo da Cidade – Povos Indígenas, que dão centralidade à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esses textos defendem que o combate ao racismo, o enfrentamento da branquitude e do epistemicídio e a visibilização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas devem atravessar o currículo em todos os componentes e etapas, de "janeiro a janeiro", e não se restringir a datas ou projetos pontuais. A articulação entre o componente História no Ciclo de Alfabetização e tais orientações antirracistas constitui, portanto, um eixo estratégico para tensionar o racismo estrutural desde os primeiros anos escolares. Essa perspectiva assume relevância quando se considera que a infância é atravessada por experiências de exclusão, invisibilização e reprodução de estereótipos raciais, o que exige práticas pedagógicas que problematizem essas dinâmicas desde cedo. O ensino de História, ao incorporar objetos do universo lúdico das crianças – brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços de lazer – como fontes históricas, permite problematizar relações de poder, desigualdades raciais e resistências, ampliando o repertório cultural das crianças e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social. A integração de referenciais teóricos como Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, aliada à valorização dos saberes das comunidades negras e indígenas, fortalece o potencial transformador do currículo, ao promover a leitura de mundo e a conscientização sobre as estruturas que organizam a sociedade.

Este artigo tem por objetivo analisar como os documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo propõem o ensino de História no Ciclo de Alfabetização e de que maneira esses encaminhamentos podem potencializar uma educação antirracista, em diálogo com as orientações relativas aos povos afro-brasileiros e indígenas. Busca-se, ainda, indicar possibilidades didáticas concretas – centradas em brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços lúdicos – que contribuam para a alfabetização histórica das crianças e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

ENSINO DE HISTÓRIA E ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DA CIDADE

O Currículo da Cidade explicita que o ensino de História, na Educação Básica, deve possibilitar ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico, adquirir consciência de si e preparar-se para o exercício da cidadania, em consonância com a LDB, com as leis que tornam obrigatórios os estudos de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Para isso, o documento enfatiza que o componente contribui para que as crianças identifiquem e analisem formas de trabalho, relações sociais, técnicas, tecnologias, comportamentos, valores e lutas em diferentes tempos e espaços, desenvolvendo pensamento crítico e sensibilidade ética. De acordo com o Currículo da Cidade de História:

> É importante identificar como o Ensino de História pode contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos que moram na Cidade de São Paulo e que pertencem a uma sociedade complexa com sua diversidade cultural e histórica e imersa em um contexto nacional e mundial, com demandas que valorizam a interatividade e equidade entre os povos, as culturas, os gêneros, as etnias e os vários grupos sociais, envolvendo abertura para debates, intercâmbios e assimetria de poder (SÃO PAULO, 2019, p. 63).

No Ciclo de Alfabetização, essa finalidade se traduz em propostas que articulam o universo lúdico das crianças – brinquedos, brincadeiras, jogos e espaços de lazer – com procedimentos próprios da investigação histórica.

No contexto da alfabetização, o Currículo da Cidade reconhece que as crianças chegam à escola com saberes prévios sobre tempo, história e mundo social, construídos nas interações familiares e comunitárias, e que esses conhecimentos se transformam à medida que entram em contato com diferentes temporalidades, marcadores de tempo e narrativas. A partir de referenciais como Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, o documento propõe que o professor investigue o que as crianças já sabem, valorize suas experiências e organize situações de aprendizagem que favoreçam a construção de conceitos cada vez mais complexos, articulando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nessa perspectiva, estudar História desde os primeiros anos implica mobilizar leitura de imagens, análise de objetos da cultura material, entrevistas, estudos de campo, produção de registros orais e escritos e debates, sempre em diálogo com o repertório das crianças.

O ensino de História é assim organizado, no Ciclo de Alfabetização, em torno do eixo problematizador "A criança, a cultura e a história em diferentes contextos lúdicos", que se desdobra em três recortes anuais. No 1º ano, o foco recai sobre a história dos brinquedos; no 2º ano, sobre a história dos jogos e brincadeiras; e, no 3º ano, sobre os espaços lúdicos na cidade de São Paulo, com ênfase na distinção entre espaços públicos e privados, suas funções sociais e a qualidade das relações de convivência que neles se estabelecem. Em todos os anos, os objetivos de aprendizagem articulam noções de tempo e espaço, reconhecimento de fontes de informação, valorização da diversidade cultural e construção de atitudes de respeito às diferenças, sinalizando a potencialidade do componente para a educação antirracista e para o trabalho com relações étnico-raciais desde o início da escolarização.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, POVOS INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA

As Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros inscrevem a educação antirracista como política curricular que atravessa toda a Rede Municipal, vinculada aos princípios de educação integral, equidade e educação inclusiva explicitados no Currículo da Cidade. O documento parte da historicização da Lei 10.639/2003, ressaltando sua origem nas lutas do movimento negro e a centralidade do direito à escolarização para a população negra em contexto de pós-abolição, marcado por altas taxas de analfabetismo e exclusão do sistema escolar. A narrativa sobre a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, criada no século XIX para atender meninos pretos e pardos, evidencia tanto o racismo institucional que marcava as escolas oficiais quanto a agência de famílias negras na busca por espaços de educação mais seguros para seus filhos e filhas.

No plano conceitual, o texto sobre educação antirracista discute as categorias raça, racismo, branquitude, epistemicídio e lugar de fala, alertando para usos imprecisos que podem comprometer as práticas pedagógicas. O racismo é caracterizado como estrutural e institucional, produzindo desigualdades sistemáticas no acesso à educação, no percurso escolar e nas expectativas projetadas sobre estudantes negros; a branquitude é problematizada como posição de privilégio historicamente naturalizada, que tende a se perceber como universal e neutra. Ao denunciar o epistemicídio, o documento convoca a escola a reconhecer saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como conhecimentos legítimos e necessários ao currículo, deslocando o eurocentrismo como único parâmetro de validade. A defesa de uma educação antirracista "de janeiro a janeiro" pressupõe, assim, revisão de materiais, práticas de linguagem, avaliação e gestão dos conflitos raciais no cotidiano escolar, o que envolve diretamente o componente História.

As orientações curriculares para povos indígenas, por sua vez, apresentam um amplo percurso histórico das políticas indigenistas e das formas pelas quais o Estado e a sociedade brasileira construíram imagens contraditórias dos povos originários. Do ponto de vista das representações, o documento destaca a produção de estereótipos como o "índio preguiçoso", o "selvagem" ou o "bom selvagem", associados à literatura romântica do século XIX e à ideologia integracionista que buscava assimilar os indígenas à sociedade nacional, apagando sua diversidade e suas formas próprias de organização social.

Ao mesmo tempo, são evidenciadas formas de resistência, como a Confederação dos Tamoios, e a permanência de lutas por terra, língua, cultura e políticas públicas até a contemporaneidade, colocando em xeque a ideia de que os povos indígenas pertençam apenas ao passado.

Esses dois conjuntos de orientações convergem ao afirmar a necessidade de apresentar negros e indígenas como sujeitos históricos, protagonistas de processos de resistência e de produção de conhecimentos, e não apenas como vítimas ou personagens secundários das narrativas nacionais. Ao serem articuladas com o componente História no Ciclo de Alfabetização, abrem-se possibilidades para problematizar, desde cedo, as experiências das crianças com o racismo, com o apagamento de suas referências culturais e com a naturalização de hierarquias raciais em brinquedos, brincadeiras, espaços de lazer e relações de convivência. Nesse sentido, uma proposta de ensino de História que se pretenda coerente com o Currículo da Cidade precisa integrar, de forma sistemática, as orientações de educação antirracista e de povos indígenas em seus objetivos, conteúdos e metodologias.

Essa integração exige uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução ou na desconstrução de narrativas hegemônicas. O ensino de História, ao incorporar as experiências de resistência e as contribuições culturais de povos negros e indígenas, permite que as crianças compreendam a história como construção coletiva e plural, desafiando a ideia de uma história única e linear. Além disso, o trabalho com fontes orais, objetos da cultura material e narrativas locais amplia o repertório das crianças, fortalecendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural. A articulação com as práticas pedagógicas centradas no lúdico, como o uso de brinquedos, jogos e espaços de lazer, contribui para que o ensino de História seja acessível, significativo e transformador, promovendo a consciência histórica e a formação de sujeitos críticos desde os primeiros anos escolares.

PROPOSTAS DIDÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º ano: brinquedos, memórias e pertencimentos

Nos objetivos de aprendizagem de História para o 1º ano, o Currículo da Cidade prevê que as crianças reconheçam características culturais e históricas dos brinquedos, relacionando-os a diferentes tempos, grupos sociais e contextos de produção. As Orientações Didáticas sugerem tratar os brinquedos como objetos de cultura material, analisando formas, materiais, modos de fabricação, circulação e usos, o que permite discutir, por exemplo, a presença de brinquedos industrializados e artesanais, comprados ou confeccionados em casa, herdados de familiares ou construídos na escola. A partir dessa abordagem, torna-se possível problematizar desigualdades de acesso, valorizando brinquedos de baixo custo e brincadeiras inventadas coletivamente, e evitar uma hierarquização que associe o "brinquedo bonito" ou "moderno" à norma. A incorporação da perspectiva antirracista exige que o repertório de brinquedos funcione incluindo, intencionalmente, brinquedos e jogos de origem africana e afro-brasileira, bem como brinquedos e artefatos de povos indígenas, evitando tratá-los apenas como curiosidades exóticas. A inclusão de jogos como Mancala e Oware, já apresentados em políticas da SME, pode ser articulada à discussão sobre valores civilizatórios africanos, modos de cooperação e estratégias de cálculo, ao mesmo tempo em que se problematizam imagens estereotipadas de crianças negras e indígenas presentes em bonecas, personagens e materiais ilustrados.

Exemplos de atividades incluem: a confecção de brinquedos com materiais recicláveis, como bolas de meia ou carrinhos de papelão, para valorizar a criatividade e o reaproveitamento; uma apresentação de bonecas e bonecos que representam diferentes etnias, evitando a predominância de modelos eurocêntricos; e a criação de uma "exposição de brinquedos da comunidade", em que as crianças trazem objetos de casa e reúnem suas histórias. Outras propostas incluem: rodas de conversa sobre brincadeiras tradicionais, como "esconde-esconde" ou "amarelinha", relacionando-as com suas origens e variações regionais; o uso de imagens e vídeos que mostram crianças negras e indígenas brincando em diferentes con-

textos; e a produção de registros escritos e orais sobre as experiências com brinquedos, incentivando a valorização de saberes populares e a desconstrução de estereótipos.

Entrevistas com familiares, avós e pessoas da comunidade sobre brinquedos de suas infâncias, com atenção especial às narrativas de pessoas negras e indígenas, podem fortalecer a memória coletiva e o lugar de fala desses sujeitos na história local. O trabalho com brinquedos torna-se, assim, um campo privilegiado para a problematização das relações raciais, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma memória histórica inclusiva, conforme orientado pelos documentos curriculares e pelas referências da rede.

Entrevistas com familiares, avós e pessoas da comunidade sobre brinquedos de suas infâncias, com atenção especial às narrativas de pessoas negras e indígenas, podem fortalecer a memória coletiva e o lugar de fala desses sujeitos na história local. Essas atividades podem incluir, por exemplo, a realização de rodas de conversa em que os avós compartilham histórias sobre brinquedos que usaram na infância, como bolas de meia, carrinhos de lata, bonecas de retalhos ou jogos tradicionais como o pião, a peteca ou o jogo de argolas, destacando como esses objetos estão ligados à cultura e às condições de vida de suas comunidades.

Ainda, é possível explorar a presença de brinquedos feitos à mão, como bonecas de palha de milho ou de pano, que remetem às tradições artesanais dos quilombos, e ouvir relatos sobre brincadeiras como o "cabo de guerra", "amarelinha" ou "esconde-esconde", muitas vezes adaptados às realidades das comunidades periféricas. Já com famílias indígenas, pode-se valorizar relatos sobre brinquedos como bichinhos esculpidos em madeira, bonecos de barro ou jogos como o "Jogo da Ona", que envolvem aprendizados sobre a natureza, os animais e os modos de vida tradicionais. O trabalho com brinquedos torna-se, assim, um campo privilegiado para a problematização das relações raciais, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma memória histórica inclusiva, conforme orientado pelos documentos curriculares e pelas referências da rede. Essas práticas incentivam as crianças a refletirem sobre as histórias de resistência, criatividade e pertencimento presentes nos objetos do cotidiano, ampliando o repertório cultural e promovendo a valorização dos saberes populares e das tradições locais.

2º ano: Jogos, brincadeiras e relações étnico-raciais

Para o 2º ano, o Currículo da Cidade orienta o estudo de jogos e brincadeiras como formas de cultura e de organização das relações sociais, destacando permanências e mudanças nos modos de brincar em diferentes tempos e contextos. As Orientações Didáticas propõem sequências em que as crianças descrevem, comparam e registram brincadeiras, identificando regras, combinações de movimentos, espaços e materiais utilizados, bem como formas de negociação e resolução de conflitos. Essa abordagem oferece um campo privilegiado para observar como se produzem inclusão e exclusão entre pares, quem é convidado a jogar, quem é sistematicamente deixado de fora e quais papéis são atribuídos a meninos e meninas de diferentes pertencimentos raciais. As Orientações Pedagógicas para uma educação antirracista enfatizam que o cotidiano das unidades educacionais é atravessado por práticas de linguagem e de convivência que, muitas vezes, reproduzem o racismo, seja por meio de apelidos, piadas, associações negativas a traços fenotípicos ou naturalização de posições subalternas para crianças negras. No contexto dos jogos e brincadeiras, isso se manifesta em quem desempenha sempre papéis de "vilão" ou "bandido", em quem é acusado de trapacear, em quem é culpabilizado por conflitos, em quem tem sua habilidade corporal valorizada ou desqualificada, entre outros exemplos. Ao planejar sequências didáticas, o professor pode propor rodas de conversa para que as crianças reflitam sobre essas situações, revisem regras consideradas injustas e construam, coletivamente, combinados que garantam participação, respeito às diferenças e enfrentamento explícito de atitudes racistas.

A inclusão de brincadeiras de matrizes africanas e afro-brasileiras (como rodas de capoeira, cantigas de roda de tradição negra, jogos de imitação de orixás) e de brincadeiras indígenas (como corridas, jogos de mira, brincadeiras de imitação de animais presen-

tes nos territórios) aproxima as crianças de repertórios historicamente invisibilizados, sem reduzi-los a apresentações folclóricas. As experiências relatadas na rede, como o uso da roda de capoeira em turmas de Educação Infantil para enfrentar exclusões raciais, indicam o potencial dessas práticas para reposicionar crianças negras como centrais, admiradas e desejadas nas interações, o que pode ser retomado e aprofundado no Ciclo de Alfabetização. Ao mesmo tempo, é fundamental discutir com as crianças o respeito às religiosidades de matriz africana e ao caráter sagrado de determinadas músicas e gestos, prevenindo leituras racistas ou exotizantes.

3º ano: Espaços lúdicos, cidade e desigualdades

No 3º ano, o foco proposto pelo Currículo da Cidade recai sobre os espaços lúdicos na cidade de São Paulo, com ênfase na distinção entre espaços públicos e privados, nas formas de lazer e nas desigualdades de acesso e de uso. As Orientações Didáticas sugerem, por exemplo, o trabalho com textos literários que problematizam a relação entre lazer, mercantilização e desigualdade social, como a narrativa em que uma família da periferia realiza um longo deslocamento de trem e ônibus até um centro comercial apenas para utilizar a escada rolante como "parque de diversão". A partir de situações como essa, as crianças podem ser levadas a discutir o que é necessário para frequentar determinados espaços (dinheiro, transporte, tempo, segurança), quem costuma ser visto neles e quem é desencorajado ou impedido de permanecer.

A educação antirracista amplia essa discussão ao chamar atenção para a forma como o racismo estrutura a ocupação e a vigilância dos espaços urbanos, inclusive os espaços de lazer. As experiências de crianças e jovens negros com abordagens policiais, olhares suspeitos, controle de entrada em shoppings, parques e clubes, assim como os impactos da segregação socioespacial, podem ser tematizados de modo cuidadoso e acolhedor, de acordo com a faixa etária, contribuindo para que as crianças compreendam que as dificuldades de acesso não decorrem de "falhas individuais", mas de desigualdades históricas. Atividades práticas, como visitas guiadas a praças, parques e centros culturais, podem ser articuladas à observação sistemática: quem frequenta esses espaços, quais equipamentos existem, como as pessoas se tratam, que memórias e marcas históricas aparecem em placas e monumentos, incentivando as crianças a estabelecer conexões entre o conteúdo de História e sua vivência urbana. A perspectiva indígena pode ser incorporada por meio da problematização da história dos territórios da cidade, incluindo a presença de povos originários, as formas de uso do solo e da água e os processos de expulsão e invisibilização. O estudo de rios canalizados, de bairros construídos sobre antigas aldeias, de nomes de ruas e bairros ligados a povos indígenas, combinado com narrativas produzidas por autores indígenas sobre vida urbana, ajuda as crianças a perceberem que os povos indígenas são contemporâneos e participam da construção da cidade. Exemplos concretos incluem: pesquisas sobre a origem dos nomes de bairros como "Carrão" (ligado ao povo Guarani), visitas a espaços culturais indígenas, e a leitura de textos de autores indígenas que abordam temas urbanos, como Ailton Krenak.

A articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 20301, presentes no Currículo da Cidade, pode fortalecer a compreensão de que lazer, meio ambiente, igualdade e justiça social estão interligados, convocando as crianças a se perceberem como sujeitos de direito e potenciais agentes de transformação. Projetos que envolvem a criação de mapas colaborativos dos espaços lúdicos, a produção de relatórios sobre acessibilidade e inclusão, ou a organização de campanhas para valorizar espaços públicos e promover a convivência pacífica entre diferentes grupos sociais, ampliam o potencial pedagógico dessas propostas, tornando o ensino de História um campo de reflexão e ação sobre justiça social e sustentabilidade urbana.

CONCLUSÃO

A articulação entre o componente História no Ciclo de Alfabetização e as orientações para educação antirracista e para o trabalho com povos indígenas aponta para um projeto de escolarização que enfrenta o racismo

estrutural a partir das experiências concretas das crianças com o brincar, o conviver e o ocupar a cidade. Ao tratar brinquedos, jogos, brincadeiras e espaços lúdicos como objetos históricos, marcados por relações de poder, desigualdades e resistências, o currículo desloca a ideia de História como mera sucessão de fatos distantes para um campo em que as próprias crianças se percebem como sujeitos históricos em diálogo com ancestrais e coletivos diversos. Nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser também alfabetização histórica e racial, na medida em que as crianças aprendem a ler e escrever ao mesmo tempo em que aprendem a nomear injustiças, reconhecer violências e valorizar saberes e presenças negras e indígenas.

A efetivação desse projeto, porém, depende de escolhas didáticas e políticas cotidianas: a seleção de fontes e materiais, a forma de organizar a fala e a escuta nas rodas, a maneira como a escola lida com conflitos raciais, a visibilidade dada a autores, artistas e intelectuais negros e indígenas, entre outros aspectos. As Orientações Didáticas de História e os documentos de Educação Antirracista e de Povos Indígenas indicam a importância de sequências didáticas que integrem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como de processos avaliativos diagnósticos e formativos que considerem, explicitamente, atitudes de respeito às diferenças, enfrentamento do racismo e ampliação do repertório cultural das crianças. Isso supõe, ainda, investir em formação continuada das equipes escolares e na revisão permanente dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo que o compromisso com a educação antirracista e com a centralidade de povos afro-brasileiros e indígenas não permaneçam apenas no plano discursivo, mas organize tempos, espaços e relações de poder na escola.

Essa ampliação do diálogo entre os documentos curriculares, as orientações pedagógicas e os referenciais teóricos evidenciam que a escola disputa projetos de sociedade ao assumir o enfrentamento do racismo como princípio estruturante da ação pedagógica. O Ciclo de Alfabetização, nesse sentido, deixa de ser apenas uma etapa de domínio do código escrito para tornar-se um tempo privilegiado de construção de identidades, pertencimentos e modos de ler o mundo que podem reproduzir ou tensionar hierarquias raciais. O reconhecimento de brinquedos, jogos e espaços lúdicos como objetos históricos, marcado pelas relações entre raça, classe, gênero e território, contribui para deslocar a ideia de infância neutra, aproximando-a das reflexões de autores que denunciam o epistemicídio e a naturalização da branquitude como padrão universal. As práticas pedagógicas só se tornam antirracistas quando possibilitam às crianças nomear injustiças e elaborar respostas coletivas a elas, em diálogo com as experiências de seus grupos e comunidades, conforme defendido por Freire. O trabalho com a história de povos negros e indígenas, no cotidiano da sala de aula, precisa articular o estudo de processos históricos mais amplos com a valorização de repertórios culturais presentes nas periferias urbanas, nas memórias familiares e nas brincadeiras tradicionais, reposicionando sujeitos historicamente silenciados como produtores de conhecimento e protagonistas da história da cidade.

A perspectiva indígena, em diálogo com críticas contemporâneas ao modelo de desenvolvimento e às formas predatórias de relação com o território, tensiona a maneira como se pensa a cidade e seus espaços de lazer, aproximando o ensino de História de debates sobre sustentabilidade e justiça socioambiental, em consonância com a Agenda 2030. Ao articular brinquedos, jogos, espaços lúdicos e territórios, o componente História contribui para que as crianças compreendam que as desigualdades não são naturais, mas historicamente produzidas, e que podem ser transformadas pela ação coletiva. Assim, a efetivação da educação antirracista exige processos reflexivos que problematizem práticas de linguagem, critérios de avaliação, usos de materiais didáticos e modos de gestão dos conflitos raciais nas unidades escolares, além de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos com participação de estudantes, famílias e comunidades, para que a centralidade de povos afro-brasileiros e indígenas se traduza em tempos, espaços, projetos e parcerias institucionalizadas, contribuindo para adiar as múltiplas formas de

fim do mundo que o racismo e a destruição de territórios insistem em antecipar.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008. 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 e Africana" e "História e Cultura Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mar. 2008.

FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: políticas, currículos e formação de professores. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Educação, currículo e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELLO, E. M. A infância na escola: o cotidiano e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2014.

MEIRELES, Renata. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Edições Sesc, 2007.

MURRAY, H. J. R. A History of Board-Games other than Chess. Oxford: Oxford University Press, 1952.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Povos Indígenas. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – História. 2. ed. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: História. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista: Povos Afro-Brasileiros. São Paulo: SME, 2022.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Educação e exclusão: escolas para negros no Brasil do século XIX. In: SILVA, Adriana Maria Paulo da. Educação e exclusão: escolas para negros no Brasil do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Tiago Dionisio da. Relações raciais na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

SILVA, V. C.; SILVA, W. S. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, p. 569-586, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1987.