

A utilização de materiais didáticos na Educação Infantil e as relações de gênero e étnico-raciais: avanços ou retrocessos?

Cristiane Paula de Souza¹

Carolina Faria Alvarenga²

Resumo

A utilização de apostilas na Educação Infantil vai contra a concepção de uma Pedagogia da Infância que respeita as especificidades da criança de zero a seis anos, valorizando as diferenças como parte constituinte da existência. No entanto, considerando que, atualmente, muitas instituições educativas fazem uso desse tipo de material, este trabalho teve como objetivo problematizar como as questões de gênero e étnico-raciais aparecem ou não em um determinado material didático para a Educação Infantil. Dessa forma, houve a análise de uma apostila, que estava em uso em uma instituição de Educação Infantil da rede pública, localizada no sul de Minas Gerais. Neste sentido, considero que a educação oferecida nas instituições educativas, sobretudo as públicas onde se concentra a maior parte da população brasileira, deveriam ter como principal objetivo a formação para a cidadania. No entanto, muitas vezes esse objetivo não é alcançado e, por isso, é necessário realizar uma reflexão crítica acerca do tema, a fim de solucionar os problemas e desafios que impedem sua consolidação. Diante disso, proponho uma reflexão analítica sobre o material utilizado, além de algumas práticas e atitudes que deveriam ser desconstruídas e superadas, mas que, na maioria das vezes, são reforçadas pelo material escolhido. Portanto, acredito que refletir, discutir e pesquisar sobre gênero e relações étnico-raciais é estar aberta a aceitar, respeitar e promover as diferenças. Não podemos mais continuar reproduzindo estereótipos machistas ou racistas, mas se quisermos realmente fazer algo para mudar essa realidade, devemos começar pelas crianças pequenas, pois elas estão em pleno processo de formação de sua subjetividade e a instituição educativa, como segunda maior referência, tem a responsabilidade de formar crianças cidadãs, críticas, éticas, reflexivas e atuantes para que a sociedade seja mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Infantil, sistema apostilado, relações de gênero; relações étnico-raciais.

Introdução

¹ Graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)

² Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora adjunta III do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED/UFLA - MG)

Segundo um estudo feito por Tatiana Feitosa de Brito, do Centro de Estudos da Consultoria do Senado e intitulado “O livro didático, mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados”, aponta que desde meados dos anos 2000, muitas redes de Educação Básica, principalmente em municípios paulistas têm optado pelo uso das apostilas. Esse movimento tem ocorrido em praticamente toda a região Sudeste, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a justificativa de que o uso das apostilas assegura a continuidade dos estudos em casos de transferências de crianças de um município para o outro (BRITO, 2000), o que na verdade não faz sentido já que cada município possui suas especificidades, além de o objetivo da Educação Infantil não ser o ensino de conteúdos padronizados.

Acredito que seja relevante ressaltar que a escolha do tema proposto surgiu no decorrer do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), quando participei de uma bolsa de ensino, pesquisa e extensão intitulada PETI. A pesquisa realizada foi a princípio sobre as relações de gênero. No entanto, essa temática se desdobrou para as relações étnico-raciais, pois é impossível estudar gênero sem estudar também as relações étnico-raciais e vice-versa.

Durante esse estudo, me foi despertado o interesse em entender e refletir sobre duas questões: quais os materiais disponíveis na Educação Infantil e o porquê de se trabalhar gênero e relações étnico-raciais na Educação Infantil. Desde então, tenho pesquisado, estudado a respeito, pois entendi que é extremamente relevante possibilitar que as crianças vivenciem experiências permeadas por igualdade, equidade e diversidade e mais tarde as promovam de forma ética e consciente.

Logo, inicio este trabalho ancorada nos princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), com a seguinte reflexão: seria possível oferecer atividades baseadas no “ensino apostilado” que de fato respeitem esses princípios e, além disso, signifiquem e ressignifiquem a realidade dessas crianças? Quando falamos de sistema apostilado nessa etapa, devemos ter muita cautela, uma vez que a Educação Infantil está ancorada nas brincadeiras, vivências e interações sociais, ou seja, não se deve realizar um trabalho de “escolarização” dessa etapa. É necessário considerar o lúdico, jogos, brincadeiras, o faz de conta e a socialização dessas crianças.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) trazem em seu artigo 6º que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios: éticos, que dizem respeito à autonomia, responsabilidade e solidariedade; políticos, que correspondem aos direitos políticos, de cidadania e do exercício da criticidade e do

respeito à ordem democrática; e por fim mas não menos importante, temos os princípios estéticos que tratam da sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a).

Em vista disso, entende-se que o ambiente educativo é um espaço onde há o encontro das diferenças e justamente por esse motivo ele se torna propício também para a realização das discussões acerca das relações de gênero e étnico-raciais. Portanto, devem-se levar em conta as concepções de criança e infância trazidas pelas DCNEI, trabalhando a temática por meio da ludicidade e das socializações e vivências proporcionadas no cotidiano da Educação Infantil; considerando que um dos principais objetivos de uma instituição educativa deve ser: formar sujeitos críticos, éticos e reflexivos que ao inserirem se na sociedade tenham como propósito modificá-la de forma positiva.

Desse modo, é reforçada aqui a importância do papel educacional e sua responsabilidade nessa etapa, principalmente no que diz respeito à escolha dos materiais disponíveis. Quais textos, imagens, músicas, brinquedos, brincadeiras e livros estão sendo ofertados às crianças? Como as questões de gênero e relações étnico-raciais estão inseridas no currículo, e no caso de não estar, por que não? Quais linguagens as professoras e os professores utilizam no cotidiano com as crianças? Essas e outras perguntas são essenciais para realização deste diálogo (SÃO PAULO, 2016).

Como educadora atuante em uma Rede Municipal de Educação e como mulher descendente de negros e negras, sinto a necessidade de trabalhar temas como gênero e relações étnico-raciais na Educação Infantil, pois a discussão que há deles nesses espaços ainda é mínima. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi problematizar como as questões de gênero e étnico-raciais aparecem ou não em um material didático para a Educação Infantil em um município do sul de Minas Gerais.

Dessa forma, foi realizada uma revisão bibliográfica de trabalhos já publicados como artigos, teses, livros, dissertações e revistas. Para tanto, explora-se também a pesquisa documental de natureza básica com abordagem qualitativa, a fim de promover uma análise crítica do material didático, por meio de reflexões e problematizações embasadas nas orientações e encaminhamento dispostos nos documentos legais que orientam o trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, este trabalho é fundamentado a partir das contribuições que nos trazem a Pedagogia e a Sociologia da Infância, considerando a criança como ser histórico, político e social e as infâncias como relativas ao tempo e espaço em que aquela infância é vivenciada. Considera-se também as concepções metodológicas de Laurence Bardin (2016), no que se refere à

análise de conteúdo, levando em conta os três momentos propostos por ela. São eles: a seleção dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que justificam a interpretação final.

Breve histórico: concepções de criança e infância e a Educação Infantil

Apesar das creches terem sua origem desde a década de 1970, a história da Educação Infantil no Brasil ainda é muito recente. Sua ênfase inicial como assistencialista às crianças nas quais as mães trabalhavam, persistiu institucionalizada até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), que em seus artigos 29 e 30 expressam:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

A LDB é um importante marco referencial, já que simboliza a mudança dessa fase da Educação Básica, uma vez que a Educação Infantil passa a integrá-la, sendo composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E para entender melhor o desenrolar desse processo é preciso refletir de forma mais intensa e cautelosa, uma ordem cronológica de fatos e acontecimentos que contribuíram para a atual compreensão de criança e infância que temos hoje em dia.

Philippe Ariés (1981), em suas contribuições em torno da concepção de infância, nos faz refletir, por meio de um breve histórico como esse conceito foi construído, até se chegar na atual compressão de criança e infância em que temos hoje, segundo os principais documentos que orientam as creches e pré-escolas: Constituição Federal, de 1988, LDB, de 1996, Ementa Constitucional nº 59, de 2009, DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

De acordo com Ariès (1981), desde a antiguidade, tanto as mulheres quanto as crianças eram classificadas como seres inferiores, sendo excluídas de qualquer tipo de privilégios, a propósito, a duração da infância era mínima, quase inexistente. Em meados do século XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia.

Ariès (1981), em sua obra “História social da criança e da família”, nos mostra que em séculos passados a definição que tínhamos de criança era como “mini adulto”, não havia uma preocupação em relação a elas. Somente quando os números de mortalidade infantil se tornaram altos que o olhar social se volta para o cuidado com esses “seres frágeis”. Naquele momento, houve um fortalecimento de políticas públicas, em especial na área de saúde, atentando-se para o cuidado e estudos acerca da criança, em que ela ganha papel como objeto de estudo das ciências.

A partir desse momento, cria-se uma imagem de criança como ser frágil e delicado, “um sentimento de infância” em que as famílias burguesas de séculos atrás deveriam ter para cuidar, educar e amar, pois aquela criança seria sua herdeira, responsável por dar continuidade aos negócios e ao nome das famílias, especialmente se tratando dos meninos (ARIÈS, 1981).

Em resumo, o autor defende que as crianças sempre existiram na sociedade, independente do “valor” que era atribuído a elas. Ele também afirma que a concepção de infância foi construída historicamente, no final da Idade Média e no início da Idade Moderna na Europa. Nota-se que por meio da literatura e das pinturas, as representações das crianças burguesas começam a aparecer com mais frequência, exemplificando a nova imagem do ser criança, que a sociedade atribuiu (ARIÈS, 1981).

A partir dessa nova concepção, as crianças são consideradas como agentes produtores de cultura e não somente como determinados pelas culturas. Segundo Clarice Cohn (2005), as crianças são consideradas ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005, p. 35).

Atualmente, as crianças são amparadas legalmente por leis que responsabilizam o Estado e a família pela garantia, acesso e permanência da criança nas instituições no que diz respeito ao seu direito à educação. A Constituição Federal, de 1988, em seus artigos 205 e 208 definem que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

E as DCNEI, em seu artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a).

Neste sentido, as crianças conquistaram não só o direito a uma infância com direitos e interesses voltados a cada idade, mas também houve ganhos em relação aos aspectos cognitivos. O último se deve ao fato da união de brincadeiras como forma de aprendizagem, caracterizando o brincar em suas nuances e peculiaridades do mundo infantil que é explorado no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Nájala Santana e Maristela Andrade (2017), o brincar é um acontecimento cultural que ultrapassa a concepção de entretenimento, não se submete a espaço e tempo, organização familiar ou nenhuma definição estabelecida pelos adultos, visto que é um integrante de cunho infantil. A brincadeira promove a expressão, a construção e realização de um mundo externo, mas conforme o interior da criança proporciona que ela experiencie circunstâncias vividas por adultos, retratando a conduta daqueles que a permeiam, buscando compreender o que está em seu entorno, solucionando conflitos e questões que possam intermediar para que ela entenda regras de conduta e forme sua personalidade própria. A ludicidade, portanto, é interpretada como ação humana, caracterizada por ser algo espontâneo, funcional, que causa satisfação em seus praticantes (SANTANA; ANDRADE, 2017).

Nesse sentido, Lev Vygotsky (2008) nos faz refletir em sua abordagem histórico-cultural em que considera o brincar como natural da criança e essencial para que ela saiba lidar, organizar e explorar sua realidade. Segundo Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev (2012), o ato de brincar preenche as necessidades da criança, sendo uma motivação intrínseca do ser humano, a fim de satisfazer seus anseios.

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento, com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (VYGOTSKY, 2008, p. 162).

De acordo com DCNEI, as práticas pedagógicas que integram a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL,

2009a). Dessa forma, o brincar se constitui como um direito que as crianças têm e necessitam para seu pleno desenvolvimento, visto que o brincar é indispensável para o aprendizado e construção do conhecimento.

A proposta pedagógica encontrada nas DCNEI defende a relevância da brincadeira e do lúdico como forte de estímulo que permite também uma ampliação da comunicação e livre expressão da criança com a professora ou professor, pois, é por meio da brincadeira que a criança experimenta, explora e expõe situações, emoções, desejos e anseios (BRASIL, 2009a).

Desse modo, este trabalho se baseia em estudos desenvolvidos sobre as perspectivas de Eloisa Rocha no que se refere ao uso de práticas pedagógicas que respeitam e contemplam os direitos das crianças pequenas.

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 5 anos de idade (ROCHA, 2001, p. 31).

A autora contribui na construção do que se chama Pedagogia da Infância, que possui como principal vertente a brincadeira, que é pensada em uma nova organização do tempo e dos espaços para Educação Infantil, gerando não só uma nova concepção de Educação Infantil, mas também outras formas de exploração de elementos dessa cultura.

No entanto, essa não é a realidade de muitas instituições de Educação Infantil, pois como ainda será discutido posteriormente, há diferentes formas de interpretação dos documentos sobre a Educação Infantil, em função das diferentes concepções acerca dos princípios éticos, políticos e estéticos. Muitas instituições visam a um processo de escolarização dessa etapa e isso afeta conseqüentemente os direitos das crianças pequenas, por meio da qualidade da educação que é oferecida

Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedor de desse desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 90).

Portanto, assim como bem destaca Suelly Mello (2007), existe um forte movimento por parte das famílias, docentes e até mesmo órgãos públicos que buscam a aceleração do processo de escolarização da Educação Infantil. A autora deixa esse pensamento ainda mais aflorado ao nos dizer que

Partindo de pesquisas recentes que apontam as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, propõem o fim da infância e realizar a

educação pré-escolar sob a forma de antecipação da atividade escolar própria do Ensino Fundamental – em geral, por meio de utilização de apostilas que empobrecem a aproximação ao conhecimento elaborado, condição para apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura material e não material (MELLO, 2007, p. 98).

O sistema apostilado na Educação Infantil e a concepção de currículo: mantendo a fuga da rota?

No ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que destinava atender às especificidades das crianças de zero a seis anos. O documento organiza-se em três livros: Introdução, Formação pessoal e social, e conhecimento do mundo. No entanto, algumas autoras como Carolina Alvarenga (2020), Bazílio Kramer (2002; 2003), Ana Cerisara (2007), Mariana Palhares e Cláudia Martinez (2007) apontam em suas análises que esse documento representa um desvio de rota, na construção de uma política nacional para Educação Infantil, visto que nos anos anteriores havia toda uma discussão nacional, análises e encaminhamentos referentes a essa área; e que foram desconsiderados na construção do documento, seguindo apenas os padrões internacionais em sua constituição e com um caráter escolarizante. Contudo, esse desvio é corrigido com a criação de políticas mais recentes, como por exemplo as DCNEI (BRASIL, 2009a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009b), uma vez que compreendem a necessidade da criação de propostas pedagógicas locais pelas próprias instituições e consideram os saberes e as experiências das crianças.

Segundo um estudo feito por Maria Letícia Nascimento, intitulado: As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas (2012) os RCNEI passaram a ser referência para o processo de inclusão da Educação Infantil nos sistemas municipais de educação. A autora afirma que, considerando como referência esses documentos, defendidos pelo MEC, muitas instituições da rede privada de ensino adotaram materiais comercializados pelos Sistemas Privados de Ensino (SPE) em suas práticas pedagógicas. Essa ideia é reforçada nas palavras de Ana Luísa Nogueira de Amorim e Adelaide Alves Dias:

O material apostilado, elaborado e comercializado por empresas – muitas delas extensões de antigos cursos pré-vestibulares, geralmente é criado e desenvolvido para qualquer escola/pré-escola/creche que se disponha a adotá-lo, e acompanhado por cursos e suporte para professores e gestores (AMORIM, DIAS, 2012, p. 63).

De acordo com Nascimento (2012), dos 147 municípios paulistas investigados em sua pesquisa, 29 deles tinham parceria com os sistemas privados de ensino. A autora afirma que há uma ilusão por parte das Prefeituras no que diz respeito à eficiência dos sistemas apostilados para sanar os problemas e as lacunas existentes no processo educacional, já que temos que considerar que as realidades das instituições educativas brasileiras são muito diversas, além do que a etapa da Educação Infantil não prevê conteúdos propriamente ditos.

(...) Assim, ao mesmo tempo em que os municípios se municavam de assessorias, planos de formação de professores, nova organização do sistema educativo próprio e das políticas municipais, em resposta às determinações legais, tomaram contato com os SPE, para a educação básica, que acenavam com uma suposta garantia de qualidade, assegurada pelo próprio nome da empresa. A eficiência desses materiais parecia comprovada pelo sucesso das escolas (privadas) que os adotavam, nessa linha, começaram a ser comercializados também nas redes públicas de educação (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Considerando os apontamentos acima, podemos refletir sobre o fato de que qualificar o ensino apostilado como mais adequado, baseando apenas no “sucesso” de instituições particulares nas avaliações externas, é um tanto equivocada, pois é necessário refletir sobre o modo que o processo de ensino aprendizagem se desenvolve na maioria dessas instituições; e o que de fato deveria ser trabalhado na etapa da Educação Básica segundo as orientações propostas pelas DCNEI ou nos Indicadores de Qualidade, que dizem:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (BRASIL, 2009b, p. 13).

Neste sentido, o trabalho com apostilas apresenta um viés escolarizante, uma vez que pressupõe conteúdos a serem trabalhados; além do que é elaborado um único material e distribuído para diversas instituições. E isso nos leva ao entendimento de que todas as crianças estejam na mesma fase de aprendizagem; generalizando a aprendizagem com a justificativa de igualar a educação pública com a privada, mas apenas desqualifica um processo que deveria ser subjetivo tanto para as crianças quanto para as instituições que precisam ter o compromisso e a responsabilidade de compreender e respeitar a realidade em que vivenciam. Dessa forma, ao pensarmos em currículo para a Educação Infantil, ancoramo-nos na concepção posta no artigo 3º das DCNEI:

[...] É entendido conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Portanto, é necessário pensarmos em experiências de aprendizagem que se desdobram em torno das experiências das crianças e dos conhecimentos historicamente acumulados de modo que as propostas curriculares para as creches e pré-escolas organizem seus planejamentos de forma que permitam as crianças explorarem e construir significados acerca do mundo e da realidade em que vivem.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta as instituições escolares a agregar em seus currículos propostas pedagógicas que visem desenvolver temáticas relacionadas à vida local. Embora a Base seja obrigatória em âmbito nacional, ela também entende a necessidade de estabelecer um diálogo constante das atividades realizadas com a realidade local das crianças. Dessa forma, o desenvolvimento das crianças pequenas se tornaria mais significativo e interessante.

Contudo, a BNCC apresenta em sua última versão um viés que indica que a alfabetização deve se iniciar na Educação Infantil, além de suprimir toda a discussão sobre as questões de gênero e das diferenças de forma geral. Em consequência disso, o documento diverge das questões propostas pelas DCNEI. Por considerar que as diferenças são constitutivas da existência e permeiam as relações educativas, em especial, as questões de gênero e das relações étnico-raciais, apresentarei, a seguir, uma discussão sobre a importância desse debate na Educação Infantil.

Problematizando as relações de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil

De acordo com Joan Scott (1995), gênero pode ser definido como uma organização social em relação às diferenças entre homens e mulheres. E isso não é o mesmo que considerar que gênero reflita ou implemente diferenças físicas determinadas e naturais entre os sexos, mas que gênero é uma categoria de análise que problematiza significados sobre as diferenças corporais e esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e o tempo social e histórico o qual são conceituados e ressignificados.

O conceito de gênero nasce com a luta feminista nos anos de 1970, para questionar as diferenças de comportamentos, competências, preferências dos homens e mulheres baseados pela biologia e anatomia de seus corpos. O conceito começou a ser usado para se contrapor ao determinismo biológico, na época designado como sexo para a ênfase na construção social de homens e mulheres, traduzidas como significados de gênero (FINCO, OLIVEIRA, 2011, p. 58).

Diante disso, se pode dizer que gênero diz respeito as relações sociais entre homens e mulheres e como essas relações estabelecem os papéis desempenhados na sociedade para ambos os sexos. Conforme afirma Guacira Louro (2014), a escola é atravessada pelos significados de gênero, ressaltando que é na brincadeira que a criança expressa a sua própria realidade, pois ao brincar a criança se comunica, explora vivências e internaliza outras. Dessa forma, a instituição não deve promover um ambiente segregador, onde tudo é definido a partir apenas do biológico, onde separa-se “as coisas de meninos” e “as coisas de meninas”.

Portanto, o nosso papel como pedagogas em formação é o de libertar e não o de oprimir. Não podemos mais fazer vista grossa ou mesmo continuar reproduzindo estereótipos de gênero. Devemos nos atentar mais a essas questões dentro do cotidiano de nossas crianças, proporcionando espaços e ambientes que dialoguem a uma prática voltada para potencialização das habilidades do sujeito e não para uma prática excludente que educa comportamentos que meninos e meninas devem ter diante da sociedade.

[...] Dessa forma, podemos considerar que tanto raça quanto gênero são partes constitutivas de muitas experiências cotidianas das crianças pequenas. Porque, desde que nascem, as identidades das crianças vão sendo constituídas a partir desses parâmetros, sendo ambos uma construção social, cultural e histórica (FINCO, OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Segundo Maria Aparecida Silva e Rafael Lima Soares (2011), o conceito de raça originou-se por meio de uma fundamentação biológica, em que se considera um modelo de raça inferior e raça superior, reforçado a partir dos estudos e pesquisas de diversos cientistas, entre eles a cientista brasileira Nina Rodrigues.

A chamada ciência da época beneficiou um grupo de dominadores (minorias) em detrimento dos dominados (maioria), época em que os negros viviam ameaçados sob as ordens e a chibata do dominador. Acreditando na superioridade de uma raça ariana pura, legitima-se o poder da desigualdade, contando com a colaboração da ciência, do direito, da filosofia, da religião, entre outras (SILVA; SOARES, 2011, p. 104).

Chimamanda Adiche, em suas obras: “Sejamos todos feministas” (2014) e “Para educar crianças feministas” (2017), nos convida a reflexão em relação às questões de gênero e étnico-raciais, por meio de sua posição como mulher negra. A autora compartilha histórias vivenciadas por ela em que os padrões sociais são tão fortes e marcantes que até mesmo pessoas desconhecidas projetam uma visão da Chimamanda baseada em “rótulos”, estereótipos que se relacionam ao fato de ser: mulher, negra, natural da África, rica, fluente em inglês, entre outros aspectos. E justamente por isso, a autora deixa claro o perigo de “uma

história única”. A falta de informações verídicas que as pessoas têm sobre a África as faz acreditar que é um país miserável, triste, feio e pobre.

No entanto, há várias riquezas presentes na África e nem todas as pessoas se encontram em uma situação vulnerável. Por isso e por outros motivos, Adiche enfatiza a relevância de se trabalhar as relações de gênero e étnico-raciais, principalmente com as crianças, já que “o problema da questão de gênero é que ela prescreve como nós devíamos ser, ao invés de reconhecer como nós somos. Seríamos mais felizes, mais livres para sermos nós mesmos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero” (ADICHE, 2014, p. 36-37).

Segundo a autora, o conceito de feminismo é sonhar e lutar pela igualdade entre todas e todos. Ela completa dizendo que:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHE, 2014, p. 28).

E esse pensamento se desenvolve ainda mais em sua obra “Para educar crianças feministas”. A autora, ao dar dicas para uma amiga que deseja educar sua filha, cita alguns ensinamentos importantes para esse processo, dentre eles, "ensine a ela que papéis de gênero são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa 'porque você é menina'. 'Porque você é menina' nunca é razão para nada", (ADICHE, 2014, p. 10).

Segundo Louro (1997), desde o início, a instituição escolar que nos foi legada se incumbiu de separar os sujeitos por meio de vários mecanismos de classificação que vão desde separar adultos de crianças, ricos de pobres bem como meninos de meninas. Dessa forma, é indispensável questionar não somente o que se ensina, mas também a forma como se ensina. Por isso, é necessário que avancemos preferencialmente na educação, pois ela deve ser livre em diversos aspectos e emancipatória.

Neste sentido, cabe à instituição formadora buscar meios para que a educação seja um dos instrumentos de transformação da sociedade, tornando-a livre de preconceitos e atos discriminatórios, possibilitando que as diferenças, inclusive as de gênero, sejam respeitadas. Paulo Freire complementa esta ideia ao nos dizer que “se a educação sozinha não pode mudar o mundo, sem ela a sociedade tão pouco muda” (FREIRE, 2005, p. 67). A escola, por se tratar de uma instituição social, deve se responsabilizar pela formação ética das atuais e futuras gerações.

No entanto, ao pararmos para analisar, encontramos um sistema de ensino que se propõe a defender as diferenças e a lutar pela equidade de direitos, porém não o faz, ao praticar a discriminação no desenvolver do próprio processo; assim como expressam as autoras Thainá Almeida e Jamilly Nicolete:

No ambiente escolar, a segregação entre os sexos é sempre vista como algo natural, comum, é habitual atribuir aos meninos a agressividade e intolerância e às meninas, a doçura e paciência (ALMEIDA; NICOLETE, 2016, p. 5).

O debate dos direitos a uma Educação Infantil de qualidade requer o entendimento de que tanto a infância quanto as instituições voltadas para essa etapa, em relação aos tempos modernos, vivenciam significativas transformações políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Portanto, é preciso se atentar para a complexidade desse período, bem como para as mudanças ocorridas no mundo e como elas interferem na primeira infância e nas instituições. Outro ponto que deve receber atenção são os movimentos sociais focados na raça, etnia e gênero e em como essas “questões políticas influenciam na vida das crianças, pois essas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas por meio da interação com muitas forças e por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições” (FARIA; FINCO, 2011, p. 59).

Outra noção de infância, distintamente da evolução psicológica individual da criança, presume um caminho trilhado por ela como: criança, histórica, social, política e cultural. Essa infância é “ao mesmo tempo, unida por um conjunto de experiências comuns e partilhadas, e ainda, ao mesmo tempo, é fragmentada pela diversidade de vida das crianças” (JAMES; JAMES, 2004, p. 7) nos inúmeros cenários sociais, que rejeita um conceito regular e estável de infância.

Segundo Daniela Finco e Ana Lúcia Goulart de Faria (2011), torna-se relevante debater sobre as relações entre crianças e adultos no contexto escolar, levando em conta que a criança é um indivíduo social, integrante do mundo que a rodeia, a procura de retornos para suas dúvidas, propondo sugestões para um cenário que não a vê como alguém que irá se desenvolver, mas que ainda não é tida como madura suficiente para opinar em um contexto integrado principalmente por pessoas mais velhas que elas. Sua participação deve ser assegurada, assim como seus direitos, bem como devem ser respeitadas suas distinções, as quais se baseiam no gênero, classe, raça, etnia, idade, religião, entre outros. A educação de qualidade deve ser ofertada para todas e todos, o que justifica as discussões relacionadas às interações e ao poder que se faz presente no processo de socialização.

Neste sentido, é relevante destacar que a escola foi pensada para atender padrões bem diferentes dos contemporâneos, onde o sexo, de forma equivocada, estabelecia qual a área a pessoa deveria ocupar. Mesmo sendo universal, o conhecimento se encontrava diretamente ligado ao sexo, ou seja, apenas os homens frequentavam a escola, enquanto as mulheres realizavam tarefas domésticas. Modificações foram realizadas, no entanto, foram pequenas em relação ao que os tempos modernos exigem (MORENO, 1999).

A socialização da criança, assim como as questões relativas às distinções entre elas, é expandida conforme ela convive com outras crianças, o que destaca a importância da sua inserção na Educação Infantil. “Ao mesmo tempo, a instituição pode ser entendida como um local para vivenciar a rejeição e para silenciar sua real identidade” (FARIA; FINCO, 2011).

Na convivência social são construídas identidades, é compreendido o significado de ser menina ou menino, negras e brancas, bem como são experienciados relacionamentos diários que permeiam a infância. O gênero é compreendido na percepção das diferenças corporais, assim como no uso das cores, dos brinquedos, o que se enraíza e é levado para a vida adulta. Percebe-se, então, que as experiências de gênero começam cedo e interferem diretamente no desenvolvimento cognitivo (FARIA; FINCO, 2011).

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016), elaborado a partir dos indicadores nacionais, propõe duas novas dimensões de qualidade, para além das sete já existentes. São elas: 1) Planejamento e gestão educacional; 2) Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico-raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; e, por fim, mas não menos importante temos a 9) Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade escolar e cidade. O objetivo principal dessa proposta é que as crianças entre zero e cinco anos tenham acesso às instituições de Educação Infantil com a possibilidade de experienciar as vivências mais significativas desta etapa.

A instituição deve ter consciência que deverá formar sujeitos críticos, que ao inserir-se na sociedade tenham como propósito modifica-la de forma positiva. Portanto, devemos considerar que não há como educar e cuidar sem pensar e discutir raça e gênero, pois desde que o mundo é mundo as pessoas têm enfrentando desafios e sofrido diversas formas de preconceito e discriminação, relacionadas a esses temas e o ambiente educacional não deve continuar ignorando essa temática; pelo contrário, é necessário realizar discussões, debates e

trabalhos, a fim de incentivar o pensamento multiculturais, ensinar o respeito às diferenças e acreditar que ainda é possível viver em uma sociedade mais justa e igualitária, mas, para isso, precisamos começar com as crianças pequenas, desde bebês.

Considerando ainda essa perspectiva, tanto gênero, como raça podem ser conceituados como uma construção social, política e cultural, fruto de relações sociais desiguais de poder. Dessa maneira, parto do princípio que as propostas educacionais precisam trazer para a sua centralidade a diferença possibilitando que as crianças desde as em idade pré-escolar possam respeitá-las.

Todos e todas sabemos que, em nosso país, há tempos, a cor negra tem se tornado um fator de exclusão, e atualmente é possível perceber que, desde a creche, esses valores racistas têm sido reproduzidos. E muito disso se deve em grande parte pelas instituições que não promovem práticas pedagógicas que ofereçam elementos para que as crianças e, em especial, as negras construam positivamente a sua identidade, tendo orgulho do seu pertencimento racial.

A cor se torna um fator em discussão a partir do momento em que é vista como um problema por parte de colegas, professoras e professores e da própria criança, que se sente rejeitada e pode se isolar para não sofrer. Importante ressaltar que a identidade tanto da criança branca quanto da negra é construída baseada na raça, tornando-se relevante transpor as desigualdades de gênero e raça e entender a natureza social de sua criação, a forma como a sociedade impõe, reage, classifica e limita as diferenças, restringindo as qualidades físicas em apenas algo natural e que não irá mudar (FARIA; FINCO, 2011).

Na convivência social são construídas identidades, é compreendido o significado de ser menina ou menino, negras, brancas, bem como são experienciados relacionamentos diários que permeiam a infância. O gênero é compreendido na percepção das diferenças corporais, assim como no uso das cores, dos brinquedos, os papéis de cada um, o que se enraíza e é levado para a vida adulta. Percebe-se, então, que as experiências de gênero começam cedo e interferem diretamente no desenvolvimento cognitivo. (FARIA; FINCO, 2011).

Portanto, acredito que educadoras e educadores têm um papel intrínseco nesse processo, para além de mediar os processos de aprendizagem, mas também estando ciente de sua responsabilidade social e ética, orientando-se pelos documentos norteadores da Educação Infantil como, por exemplo, as DCNEI, em seus princípios “éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009a). Entretanto, também é

importante ressaltar que essa é uma questão que precisa ser implementada pela gestão das escolas e redes municipais de educação, possibilitando desde a primeira infância que as crianças possam construir plenamente sua identidade.

O combate ao racismo na Educação Básica é um dos objetivos da Lei 10.638, de 2003, que estabelece a temática africana e afro-brasileira como parte dos currículos. No entanto, como a educação para a infância é algo novo na história de políticas públicas do país, a lei foi criada dentro ainda de uma concepção rasa de Educação Infantil como um direito, gratuita e de qualidade (Brasil, 2003a). De qualquer modo, a presença obrigatória desse assunto já incentiva as escolas a tratar o conteúdo da história e cultura afro-brasileira por uma perspectiva diferente da contada pelos colonizadores.

A partir dessa lei, as instituições passaram, a passos lentos, adotar projetos e materiais pedagógicos. Destaquem-se aí as obras literárias que evidenciam a pluralidade e diversidade cultural, incluindo a negritude. A lei descreve que o conteúdo obrigatório deve perpassar aspectos culturais, sociais e políticos da África e dos africanos e africanas, e como esses aspectos se relacionam à formação de nossa sociedade. A “Lei 10.639/03 pode constituir-se como um marco importante para o combate ao racismo, e conseqüentemente, para a superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presente na sociedade brasileira” (ROCHA, 2011, p. 37).

Há séculos a história é definida pela intolerância à diferença. Dessa forma, entende-se que um dos grandes problemas sociais que se colocam para a humanidade, na atualidade, é construir uma sociedade em que a diferença não seja considerada anormal, e que todas as crianças possam participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural. Desde muito cedo as crianças negras compreendem que vivem em uma sociedade definida pelas desigualdades, em especial pela diferença presente no seu corpo, a sua cor (BARROS, 2018).

Portanto, é relevante ressaltar que nenhuma criança suporta ou merece o preconceito e a discriminação racial que ainda é reproduzida nas instituições educativas. E como forma de intervenção, acredito que a maior contribuição para erradicação do racismo seria uma mudança na postura das pessoas, principalmente das professoras e dos professores, desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizem as diferentes culturas, considerando o cotidiano das crianças e suas diferentes “infâncias”.

Por conseguinte, deve se ter em mente que o papel da educação é o de reeducar e ressignificar concepções pré-concebidas sobre as relações étnico-raciais que permeiam o interior das instituições educacionais. De acordo com Tarcia Silva, Adelaide Dias e Ana Luíza Amorim (2018), deve-se urgentemente organizar práticas pedagógicas capazes de caminhar

para um processo de emancipação e solidariedade, a fim de que as políticas para a infância possibilitem que os direitos das crianças não sejam lesados, garantindo dessa forma o acesso a práticas de cidadania, de respeito à cultura e ao conhecimento.

É preciso trabalhar no caminho da justiça social que almejamos, buscando dar visibilidade à cultura e à história da população negra que, durante séculos, ficou silenciada na educação formal, negando às crianças negras o direito de afirmação da sua identidade étnico-racial (SILVA, DIAS, AMORIM, 2018, p. 248).

Expor aos sujeitos novos caminhos, que propiciem, baseado na sua individualidade, se apoderando de conhecimentos coletivos é mais relevante do que estabelecer qual direcionamento a tomar. É relevante ter a oportunidade de realizar todo o percurso, visando garantir a constância entre as diversas dimensões da história pessoal das crianças em geral (MORENO, 1999).

A instituição consegue oportunizar às crianças negras a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho do seu pertencimento racial, neste sentido, me questiono sobre: atualmente, quais as instituições e quais docentes permitem que as crianças negras tenham no ambiente educacional um espaço para a sua realização plena?

Diante disso, surge a necessidade de oportunizar para as crianças pequenas práticas pedagógicas que considerem a questão racial como um dos significativos elementos para a formação da identidade da criança negra.

O combate ao racismo na Educação Básica é razão da Lei 10.638, de 2003, que estabelece a temática africana como parte dos currículos. A educação para a infância, pré-escolar, é algo novo na história de políticas públicas do país, e a lei foi criada dentro ainda de uma concepção rasa de Educação Infantil como um direito, gratuita e de qualidade. De qualquer modo, a presença obrigatória desse assunto já incentiva as instituições a tratarem o conteúdo da história e cultura afro por uma perspectiva diferente da contada pelos colonizadores.

A partir dessa lei, as instituições passaram, a passos lentos, adotar projetos e materiais pedagógicos. Destacam-se aí as obras literárias que evidenciam a pluralidade e diversidade cultural, incluindo a negritude. A lei descreve que o conteúdo obrigatório deve perpassar aspectos culturais, sociais e políticos da África e dos africanos e africanas, e como esses aspectos se relacionam à formação de nossa sociedade. A “Lei 10.639/03 pode constituir-se como um marco importante para o combate ao racismo, e conseqüentemente, para a superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presente na sociedade brasileira” (ROCHA, 2011, p. 37).

Há séculos a história é definida pela intolerância à diferença. Dessa forma, entende-se que um dos grandes problemas sociais que se colocam para a humanidade, na atualidade, é construir uma sociedade em que a diferença não seja considerada anormal, e que todas as crianças possam participar da construção coletiva de uma sociedade multicultural. Desde muito cedo as crianças negras compreendem que vivem em uma sociedade definida pelas desigualdades, em especial pela diferença presente no seu corpo, a sua cor.

Portanto, é relevante ressaltar que nenhuma criança suporta ou merece o preconceito e a discriminação racial que ainda é reproduzida nas instituições educativas. E como forma de intervenção, acredito que a maior contribuição para erradicação do racismo seria uma mudança na postura das pessoas, principalmente das e dos docentes, que atuam no ambiente escolar, desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizem as diferentes culturas, considerando o cotidiano das crianças e suas infâncias.

A instituição pode ser um espaço voltado para o coletivo, para o respeito, reduzindo as distinções e oferecendo uma educação baseada no favorecimento da diversidade. As diferenças favorecem para uma relação que envolva a todos e todas, além de proporcionar uma visão positiva do outro, de novos contextos que possam surgir a partir dessas distinções, especialmente aquelas relacionadas a gênero e raça. Entretanto, para que isso aconteça é preciso que as e os profissionais envolvidos no âmbito escolar também criem um novo ponto de vista quanto ao tema, ressignificando o processo de que tende a ser de escolarização, à maneira de interação e as metodologias utilizadas (FARIA; FINCO, 2011). Diante de todo esse cenário de inúmeros desafios para a construção de uma pedagogia das diferenças e das relações (FARIA; FINCO, 2011), a utilização de apostilas na Educação Infantil consegue atender esses desafios?

Pensando nisso, busco uma reflexão sobre as seguintes questões: como as práticas pedagógicas para as crianças pequenas têm tratado a questão das diferenças de gênero e étnico-raciais? Como o currículo para essa faixa etária pode trazer para a sua centralidade a questão de gênero e étnico-racial? Compreendendo que o currículo é composto pelas vivências proporcionadas às crianças em um espaço educativo e se desdobram em torno do conhecimento historicamente produzido, compreende-se que não existe um currículo único para as crianças da Educação Infantil.

A instituição consegue oportunizar às crianças negras a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho do seu pertencimento racial? Atualmente quais as instituições e professoras e professores permitem que as meninos e meninas negros(as) tenham no ambiente educacional um espaço para a sua realização plena?

Diante disso, surge a necessidade de oportunizar para as crianças pequenas, práticas pedagógicas que considerem a questão racial e de gênero como um dos significativos elementos para a formação da identidade da criança – menina e menino – negra. Diante de todo esse cenário de inúmeros desafios para a construção de uma pedagogia das diferenças e das relações (FARIA; FINCO, 2011), a utilização de apostilas na Educação Infantil consegue atender esses desafios? Como elas trazem as questões de gênero e étnico-raciais?

Um olhar sob a perspectiva de gênero e das relações étnico-raciais sobre uma apostila de Educação Infantil : desafios e perspectivas

Neste trabalho, foi realizada a análise de uma das apostilas utilizada em uma instituição da rede pública de ensino, localizada em um município do sul de Minas Gerais. Mesmo as DCNEI (BRASIL, 2009) orientando que o aprendizado na Educação Infantil se dá por meio das interações e brincadeiras, busquei analisar se e como as questões de gênero e das relações étnico-raciais aparecem como conteúdo. As apostilas analisadas são parte do Sistema de Ensino Aprende Brasil, da Editora Positivo. E estão destinadas às crianças de quatro anos da Educação Infantil. Elas são parte de um volume que compõe o conjunto de duas apostilas anuais; são elas: Livro integrado por eixos e livro de arte.

A apostila analisada foi escolhida pelo fato de que, na fase inicial desta pesquisa, estava em uso na Rede Municipal e, por isso, houve interesse em realizar tal análise, pois era necessário entender o porquê daquele material estar presente na Educação Infantil e porque ele poderia ser sido eleito pela instituição. No entanto, em função da pandemia e do isolamento social, não foi possível realizar pesquisa de campo, com entrevistas com gestoras/gestores ou professoras/professores para compreender tais escolhas. Dessa forma, optou-se por realizar análise de conteúdo do material selecionado a partir da perspectiva de gênero e das relações étnico-raciais. O conteúdo analisado corresponde à qualidade do sumário, imagens, textos, estrutura em que as atividades foram pensadas e a linguagem utilizada nos enunciados. Todas as imagens foram tiradas do volume 1 da apostila Aprende Brasil da editora Positivo (STIVAL, 2012).

Logo no início desta análise, notei algo que acredito ser relevante ressaltar, pois o índice/sumário também é uma questão problemática, já que apresenta apenas dois subtítulos, (FIG 1, 2 e 3) que devem ser trabalhados durante o período de utilização: O menino de Brodóski; e o Caminho da escola.

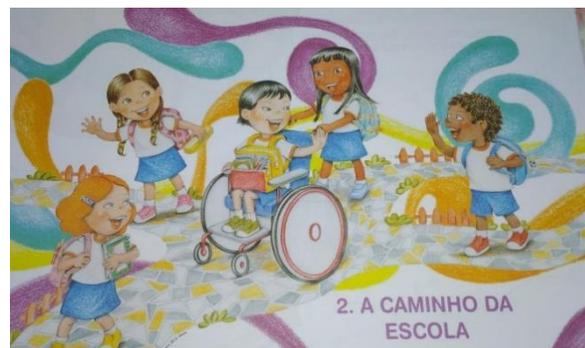
FIGURA 1 - Sumário

Sumário	
1. O MENINO DE BRODÓSQUI	6
2. A CAMINHO DA ESCOLA	27

FIGURA 2- Apresentação do pintor Portinari



FIGURA 3 - Apresentação dos personagens



O primeiro subtítulo aborda muito mais a vida e obra do pintor Candido Portinari do que da vida das crianças e seu cotidiano, pois apenas duas atividades estão relacionadas com a família da criança (FIG 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

FIGURA 4 - Fotos da infância e dos amigos de Portinari.



FIGURA 5 - Vida e obra do pintor: Portinari

EM CADA NOME, UMA HISTÓRIA PARA CONTAR!

ACOMPANHE A LEITURA QUE SEU PROFESSOR FARÁ SOBRE QUEM É O MENINO DE BRODÓSQUI:

O MENINO DE BRODÓSQUI É CANDIDO PORTINARI. ELE NASCEU NA CIDADE DE BRODÓSQUI, INTERIOR DE SÃO PAULO, NO DIA 30 DE DEZEMBRO DE 1903. FOI UM GRANDE PINTOR. EM SUAS OBRAS, RETRATOU CENAS DE SUA INFÂNCIA, DE SUA TERRA E DE SUA GENTE.

OBSEVE O AUTORRETRATO DE CANDIDO PORTINARI:

PORTINARI, Candido. **Autorretrato**, 1957. 1 óleo sobre madeira, color., 55 cm x 46 cm. Cultural Pinakotheke, Rio de Janeiro.

- QUE MATERIAIS VOCÊ ACHA QUE PORTINARI USOU PARA PRODUZIR O SEU AUTORRETRATO?
- VOCÊ TAMBÉM PRODUZIU O SEU AUTORRETRATO NA PÁGINA 4 DESTA LIVRO. QUAIS MATERIAIS VOCÊ UTILIZOU?

FIGURA 6 - Fotografia antiga da família de Portinari

OBSEVE A FOTO ABAIXO:

ESSA FOTO RETRATA CANDIDO PORTINARI E ALGUMAS PESSOAS DA FAMÍLIA DELE.

- QUAL DAS PESSOAS RETRATADAS É PORTINARI?

PARA DESCOBRIR, SIGA AS DICAS:

- ELE FOI RETRATADO QUANDO AINDA ERA CRIANÇA.
- NÃO ESTÁ SENTADO NO COLO DA MULHER.
- ESTÁ EM PÉ, AO LADO DE UMA MENINA DE VESTIDO.

MARQUE, NA FOTO, A SUA RESPOSTA.

REGISTRE, COMO PREFERIR, QUANTAS PESSOAS HÁ NESTA FOTO:

- QUEM VOCÊ IMAGINA QUE SEJAM AS PESSOAS RETRATADAS NESTA FOTO?

FIGURA 7 - Texto da atividade sobre o filho de Portinari, retratado na obra de arte.

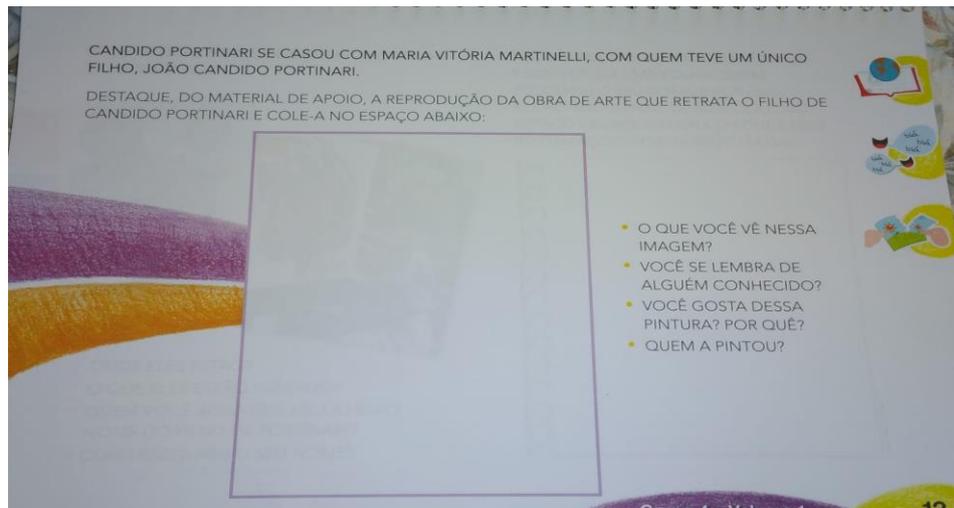


FIGURA 8 - Textos de uma das poucas atividades sobre a família da criança

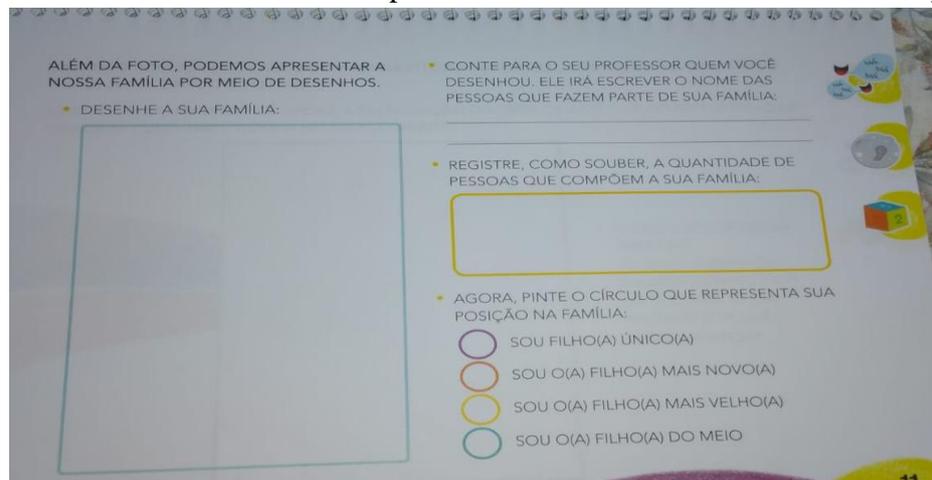
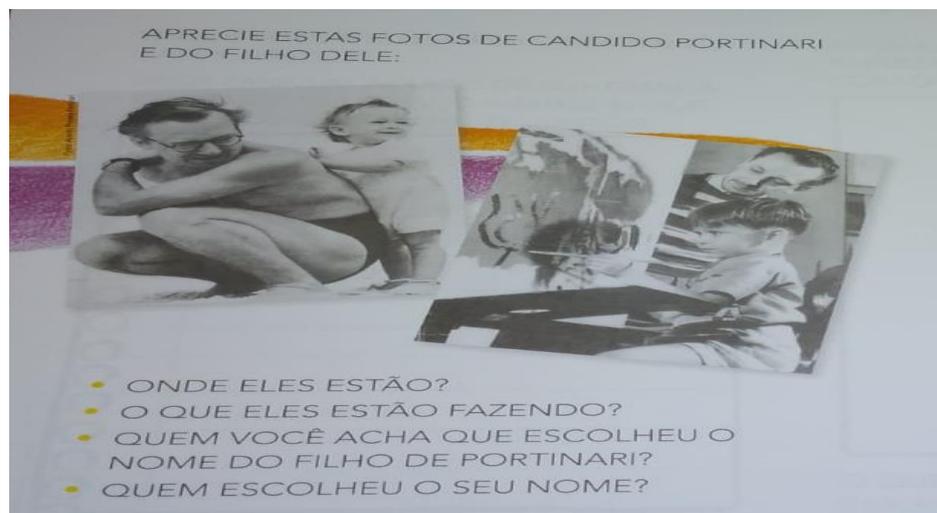


FIGURA 9 - Candido Portinari e seu filho. Atividade oral



E o segundo subtítulo compreende apenas o conjunto de cinco crianças que “representam” cada uma das regiões brasileiras, porém o tema é trabalhado em um formato

conteudista, apresentando para crianças de quatro anos aspectos como: região mais populosa, região mais povoada, meios de transportes utilizados, afluentes; além da fauna e da flora típicas de cada local (FIG 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18).

FIGURA 10 - Página inicial da segunda unidade didática da apostila



FIGURA 11 – Apresentação do personagem que representa a região Nordeste



FIGURA 12 – Apresentação da região Centro-Oeste: Pantanal

CONHEÇA ESTA PERSONAGEM QUE MORA NA REGIÃO CENTRO-OESTE:

MEU NOME É SUELEM. ADORO VIVER NO PANTANAL.

OBSERVE ESTA FOTO E DESCUBRA QUAL É O MEIO DE TRANSPORTE QUE A SUELEM PODE UTILIZAR PARA CHEGAR À SUA ESCOLA:

O QUE VOCÊ VÊ NESTA FOTO?

- VOCÊ SABE QUAL É O NOME DESSE MEIO DE TRANSPORTE?
- JÁ ANDOU NUM BARCO COMO ESSE?

COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, COLE UMA CARTELA COM O NOME DESSE MEIO DE TRANSPORTE. DEPOIS, IMITE A ESCRITA DESSA PALAVRA:

FIGURA 13 – Apresentação da região Norte

QUEM É ESTA MENINA? ONDE ELA MORA? QUER CONHECÊ-LA?

EU SOU A VALESKA E MORO NA CIDADE DE MANAUS, NA REGIÃO NORTE DO BRASIL. O TEATRO AMAZONAS É MUITO IMPORTANTE PARA MIM E PARA A MINHA FAMÍLIA!

O TEATRO AMAZONAS É O MAIS ANTIGO DO BRASIL. NELE ACONTECERAM DIVERSAS APRESENTAÇÕES AO LONGO DO TEMPO.

OBSERVE ESTAS FOTOS QUE RETRATAM O LADO DE DENTRO DESSE TEATRO:



O QUE VOCÊ OBSERVOU NESSAS FOTOS?
VOCÊ JÁ FOI A ALGUM TEATRO? CONTE COMO FOI.



Grupo 4 – Volume 1

FIGURA 14– Discussão sobre um ponto turístico da região Norte

DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, A FOTO DA MAQUETE DO TEATRO AMAZONAS E COLE-A NO ESPAÇO ABAIXO:

FIQUE SABENDO...
ESSA MAQUETE FOI MONTADA COM 30 MIL PEÇAS DE ENCAIXE.



QUANDO VALESKA VAI A ESSE TEATRO, ELA SEMPRE FALA PARA SUA IRMÃ O QUANTO ACHA BONITO O PISO DESSE LUGAR.



APRECIÉ A IMAGEM DO PISO DO SALÃO NOBRE DO TEATRO AMAZONAS. NELE, FORAM UTILIZADAS SETE ESPÉCIES DE MADEIRAS PARA FAZER ESSA COMPOSIÇÃO.

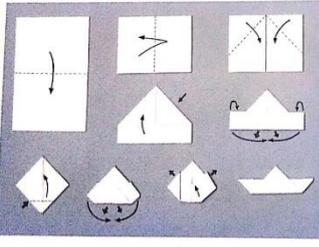
VOCÊ JÁ BRINCOU COM ESSE TIPO DE BRINQUEDO? O QUE VOCÊ CONSTRUIU?

FIGURA 15 – Conteúdo sobre os rios: Negro e Solimões

NO CAMINHO QUE FAÇO PARA IR À ESCOLA, SEMPRE VEJO O RIO SOLIMÕES E O RIO NEGRO. GOSTO MUITO DE VER ESSES RIOS!

VAMOS BRINCAR COM O JOGO DO RIO?

OBSERVE ESTES DESENHOS E APRENDA A CONFECIONAR UMA DAS PEÇAS DESSE JOGO:



DEPOIS DE BRINCAR COM ESSE JOGO, COLE OS "PASSAGEIROS", QUE VOCÊ RECORTOU DO MATERIAL DE APOIO, E MARQUE O NÚMERO QUE REPRESENTA A QUANTIDADE DELES:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Grupo 4 – Volume 1

FIGURA 16 – Apresentação do personagem que representa a região Sudeste

LUÍS MORA NA REGIÃO SUDESTE, NA CIDADE DE SÃO PAULO:

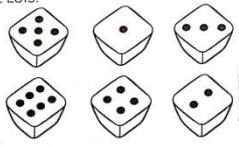


OLÁ! MEU NOME É LUÍS. TENHO 4 ANOS E ADORO MORAR NA CIDADE DE SÃO PAULO.

- ESCREVA, COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, O NOME DESSE MENINO E CONTE QUANTAS LETRAS POSSUI O NOME DELE:
- QUANTOS ANOS VOCÊ TEM? PINTE O NÚMERO CORRESPONDENTE À SUA IDADE:
- COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, ESCREVA O SEU NOME E CONTE A QUANTIDADE DE LETRAS QUE ELE POSSUI:

1 2 3 4 5 6

PINTE O DESENHO DO DADO QUE MOSTRA OS PONTOS CORRESPONDENTES À IDADE DE LUÍS:



Grupo 4 – Volume 1

FIGURA 17 – Pontos turísticos da cidade de São Paulo

A CIDADE DE SÃO PAULO É A MAIS POPULOSA DO BRASIL. NELA, HÁ MUITOS MONUMENTOS, PRAÇAS, AVENIDAS, PARQUES, IGREJAS, GRANDES EDIFÍCIOS E MUSEUS. NESSA CIDADE ACONTECEM IMPORTANTES EVENTOS!

APRECIEM ALGUMAS IMAGENS QUE REPRESENTAM ESSA CIDADE:



AVENIDA PAULISTA

PARQUE DA LUZ

MONUMENTO AYRTON SENNA

PINACOTECA DE SÃO PAULO

- QUAL DESSAS FOTOS MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO?
- NA SUA CIDADE EXISTEM PARQUES, MONUMENTOS, MUSEUS E AVENIDAS?

DESENHE, NO VERSO DESTA PÁGINA, ALGO DE QUE VOCÊ GOSTA EM SUA CIDADE:

FIGURA 18 - Atividade de recorte e colagem do material de apoio

ESTA É MANOELA, UMA MENINA QUE VIVE NA REGIÃO SUL, EM UMA CIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA:



EU SOU MANOELA E ADORO CONHECER AS BANDEIRAS QUE REPRESENTAM OS ESTADOS E CIDADES DO BRASIL.

PARA VISUALIZAR ESTA BANDEIRA POR INTEIRO, DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, A OUTRA PARTE DA IMAGEM E COLE-A NO LUGAR CERTO:



ORDEM E PROGRESSO

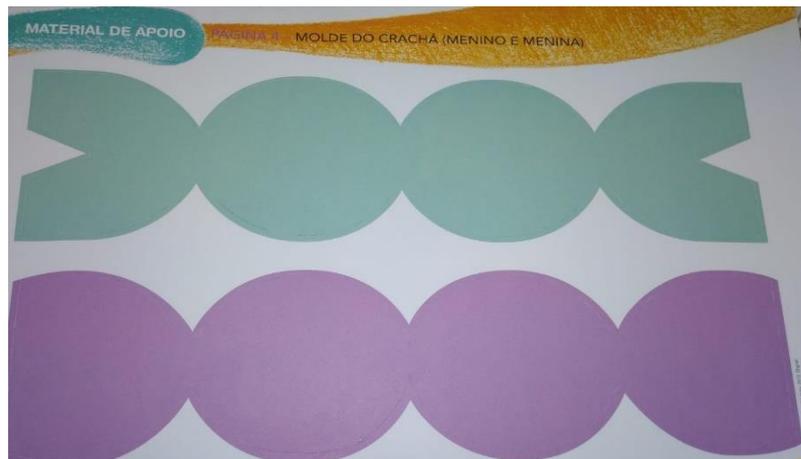
ESSA É A BANDEIRA DO BRASIL. ELA É UM DOS SÍMBOLOS DO NOSSO PAÍS.

CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR SOBRE A IMPORTÂNCIA DESSA E DE OUTRAS BANDEIRAS.

Grupo 4 – Volume 1

Considerando as imagens analisadas na apostila, nota-se que a maioria das atividades propostas, se não todas, apresenta uma perspectiva tradicional de gênero, visto que utilizam para segregar as “coisas de meninos e de meninas”(FIG 19). O uso da linguagem também é um bom exemplo, pois, em grande parte dos enunciados, referem-se apenas ao professor; desconsiderando a questão do gênero e reproduzindo uma linguagem “única” de tratamento, para homens e mulheres.

FIGURA 19 - Ilustração dos modelos de Crachás (menino e menina).



E a questão das relações étnico-raciais são tratadas de forma bem “rasa”, quando em algumas das poucas ilustrações, é mostrada a imagem de uma criança negra e com características específicas de sua cultura e que mesmo assim é representada somente por um menino, assim como é mostrado na figura 11.

No entanto, é perceptível que mesmo algumas imagens trazendo a “representatividade” na questão da raça, ainda sim, existem questões problemáticas que reforçam a lógica conteudista e silenciam manifestações culturais, visto que a personagem que representa a região Norte não traz à tona as questões indígenas, prevalece apenas a questão do conteúdo; privilegiando o museu Amazonas como principal referência cultural. Isso é perceptível tanto na figura 13 quanto na 20.

FIGURA 20 - Personagem do material de apoio



Outro fator preocupante diz respeito ao formato como as atividades propostas foram pensadas, pois assim como mostra nas figuras 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17 e 18. As crianças dispõem de poucas possibilidades para utilizar da criatividade e explorar sua imaginação, uma vez que nenhuma atividade permite a criança “criar”, visto que são destinadas apenas interpretação de textos, contagem em sequência até seis e ao recorte e colagem das páginas presentes no “material de apoio”.

O termo entre parênteses se torna contraditório na prática referente ao material analisado, pois o que tinha a lógica de servir para ser um apoio, tem um fim impróprio, já que silencia qualquer possibilidade de exploração, criação e problematização. Tal como reforça Aldo Fortunati:

Os sistemas apostilados praticam um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas, ou seja, dispensa professores e professoras da responsabilidade de escolher, e do incômodo de experimentar algo diferente do que normalmente se faz (FORTUNATI, 2009, p. 36).

Diante disso, o uso de apostilas na Educação Infantil nos leva a uma restrição que impede e dificulta o trabalho em diversas áreas que são extremamente essenciais para o processo de desenvolvimento das crianças. Essas áreas tratam, por exemplo, a respeito do contato com a natureza, da exploração do corpo/movimento por meio de jogos corporais e brincadeiras e interferem também nas possibilidades de criação e imaginação das brincadeiras de faz de conta. Lembramos, segundo Mariana Oliveira (2012), que o brincar é direito fundamental da criança:

No estatuto da criança e do adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, o direito ao brincar é estabelecido como um direito fundamental da criança e do adolescente e é concebido como um dos aspectos do direito a liberdade. A garantia do direito ao brincar é assim uma prerrogativa tanto da família como do Estado. E nesse sentido, a escola de Educação infantil, como espaço formalizado para garantir a educação da criança pequena fora do ambiente doméstico, é investida da responsabilidade de contribuir para a sua efetivação (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Neste sentido, é importante levar em conta que a proposta pedagógica encontrada nas DCNEI, como um dos principais e mais assertivos documentos-referências, que defendem a relevância da brincadeira e do lúdico como fonte de estímulo para o desenvolvimento infantil, permitindo também uma ampliação da comunicação e livre expressão da criança, pois, é pela brincadeira que a criança experimenta, explora e expõe situações, emoções, desejos e anseios (BRASIL, 2009a). Dessa forma, Francielly Oliveira complementa esse pensamento, ao se referir também às questões de gênero e étnico-raciais, quando nos diz que devemos:

contribuir com o rompimento de lógicas opressoras para que possamos nos atentar com o silenciamento presente sobre as desigualdades entre mulheres e homens e com o adultocentrismo que massacra uma educação para as crianças pequenas que acabam de chegar (OLIVEIRA, 2020, p. 24).

Portanto, faz-se necessário frisar que o papel da instituição de Educação Infantil não deve permitir que seus currículos e planos sejam pensados a partir de uma lógica escolarizante, que esteja voltada ou traçada paralelo a um processo de ensino-aprendizagem em que conteúdos cristalizados sejam parte essencial; e as vivências e socializações percam espaço ou mesmo sejam prejudicadas.

Em resumo, é reforçada aqui a importância do papel educacional e sua responsabilidade nesta etapa, principalmente no que diz respeito à escolha dos materiais disponíveis. Quais textos, imagens, músicas, brinquedos, brincadeiras e livros estão sendo ofertados às crianças? Como as questões de gênero e relações étnico-raciais estão inseridas no currículo, e no caso de não estar, por que não? Quais linguagens as professoras e os professores utilizam no cotidiano? Acredito que deixar essas perguntas aqui, como forma de finalização desse tópico, também é um modo de provocar/instigar aos envolvidos no processo educacional a pensarem um pouco sobre como o trabalho com o sistema apostilado é evasivo/abusivo para as crianças da Educação Infantil; além disso reflitirem sobre a postura das e dos profissionais da educação e como essa mediação pode libertar e/ou silenciar esse processo.

Considerações Finais

A escola tem um papel fundamental no processo de transformação social da sociedade, e nesse processo, ela não deve se neutralizar frente aos mais distintos tipos de opressão em que vivemos. Porém, no paradigma tradicional de educação os materiais apostilados não dialogam com as vivências das crianças, fragmentando o conhecimento e levando à própria fragmentação do ser humano na busca de desarmá-lo na luta contra as diferentes formas de dominação. (ANDRADE, 1998)

Considerando o material analisado, pode-se afirmar que há uma forte ilusão de que o material apostilado possui uma qualidade superior a outros materiais, já que são produzidos pelas mesmas empresas que comercializam material para instituições privadas, as quais, na maioria das vezes, são consideradas pela população, como instituições de qualidade.

Consequentemente, essa lógica comparativa não se sustenta, uma vez que a rede pública não possui os mesmos objetivos e propósitos para com formação dos sujeitos, já que

as instituições da rede privada apresentam, na maioria das vezes, um viés mais atrelado às concepções de empresa. Neste sentido, , pode-se visualizar que o material analisado é produzido visando um processo de ensino-aprendizagem que antecipe a escolarização das crianças pequenas; as preparando de certo modo, para o Ensino Fundamental. Essa lógica se desenvolve por meio de um falso patriotismo ao citar conteúdos sobre as regiões brasileiras de forma conteudista, a fim de promover a escolarização na etapa da Educação Infantil.

O uso de apostilas afeta integralmente a autonomia docente, pois o trabalho com sistema apostilado pressupõe a realização de atividades consecutivas de uma série de atividades em “papel” durante o ano letivo; deixando a professora e o professor extremamente acomodada(o) em sua formação inicial, uma vez que as atividades presentes nas apostilas não exigem trabalho docente no sentido de planejamento do espaço e do tempo apropriados para a Educação Infantil; e a criança se mantém refém de uma educação escolarizante que não propicia uma experiência estética de “qualidade”. Neste processo, nota-se que não há abertura para autonomia docente e nem mesmo para o trabalho com os temas relacionados ao gênero e as relações étnico-raciais; e isso afeta conseqüentemente não só os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também a mediação que a professora ou o professor deve realizar durante os momentos de experiência em sala.

Além do mais, o investimento no sistema apostilado desvaloriza a formação continuada, fazendo “vista grossa” ao problema; já que existem docentes que possuem apenas uma formação inicial e algumas vezes, até mesmo precária e sem o apoio da prefeitura ou da gestão tendem a continuar estagnados(as). E esse investimento poderia ser transferido para os cursos de formação continuada de todos(as) os/as profissionais envolvidos no processo educacional. No entanto, há vários fatores políticos que impedem esse feito, já que na pesquisa de Maria Leticia Nascimento (2012) é citado que um dos motivos da aquisição da apostila é o fato de que as famílias se sentem satisfeitas com um material que acreditam ser “diferenciado” e de “qualidade” e o/a prefeito(a) que tem como intuito se reeleger não consegue desvincular-se tão facilmente do sistema apostilado.

Neste sentido, ainda precisamos romper muitas barreiras e desafios para propiciar uma Educação Infantil em que a qualidade de fato se efetive, mas, para isso, é preciso urgentemente que a instituição se reinvente e “vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever” (FREIRE, 1993, p. 60). Dessa forma, a e o docente devem ter em mente que é necessário desenvolver sua prática pedagógica paralela a uma educação libertadora e transformadora.

Por fim, mas não menos importante, reitero que este trabalho detém uma concepção ampla de currículo, compreendendo como um conjunto de práticas significativas, permeadas pelas socializações e vivências proporcionadas pelo ambiente infantil. Desse modo, o currículo é entendido como uma produção social e cultural que sistematiza os conhecimentos, conteúdos e as experiências que devem ser exploradas pelos indivíduos em formação e que o uso de apostilas não cabe nessa concepção. E quando olharmos a apostila sob a perspectiva de gênero, raça e etnia, o contexto agrava-se ainda mais, pois as questões de gênero não são trabalhadas e questão étnico-racial é apenas tratada com uma representatividade rasa de imagens; sem a presença da problematização que poderia acontecer por meio de brincadeiras, jogos ou mesmo pela apresentação de objetos referentes à cultura.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=2298rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2021
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da educação e Desporto, Secretária da educação fundamental - Brasília MEC/SEF, 1998. Volume 1.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- FARIA, Ana. Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: a experiência de São Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006.
- JAMES, Allison. PROUT, Alan. **Constructing Childhood**: teory, policy and social practice. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

- MELLO, Suely. Amaral. Infância e humanização. **Perspectiva**, 25(1), 83-104, 2007.
- MORENO, Maria Cristina de Oliveira. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.
- NASCIMENTO, Maria. Letícia. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012.
- OLIVEIRA, Francielly de Lima. MOURA, Neide Cardoso **Análise de Livros Didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil**: Imagens e Gêneros. 2019.
- OLIVEIRA, Yolanda. Dantas. A docência na educação infantil e o espaço para brincar. **Práxis educacional**. UESB, Vitória da Conquista, v.8, n. 12, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/744/716>. Acesso em: 02 mar. 2012.
- PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 62).
- ROCHA, Eloísa. Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em educação) - Centro de ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016.
- SANTANA, Nájala. Rocha Souza; ANDRADE, Maristela do Nascimento. O lúdico e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. **Anais...10º Encontro Internacional de Professores, 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**, Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, 15 a 19 maio, 2017.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Tradução de Guacira Lopes Louro.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2012.