

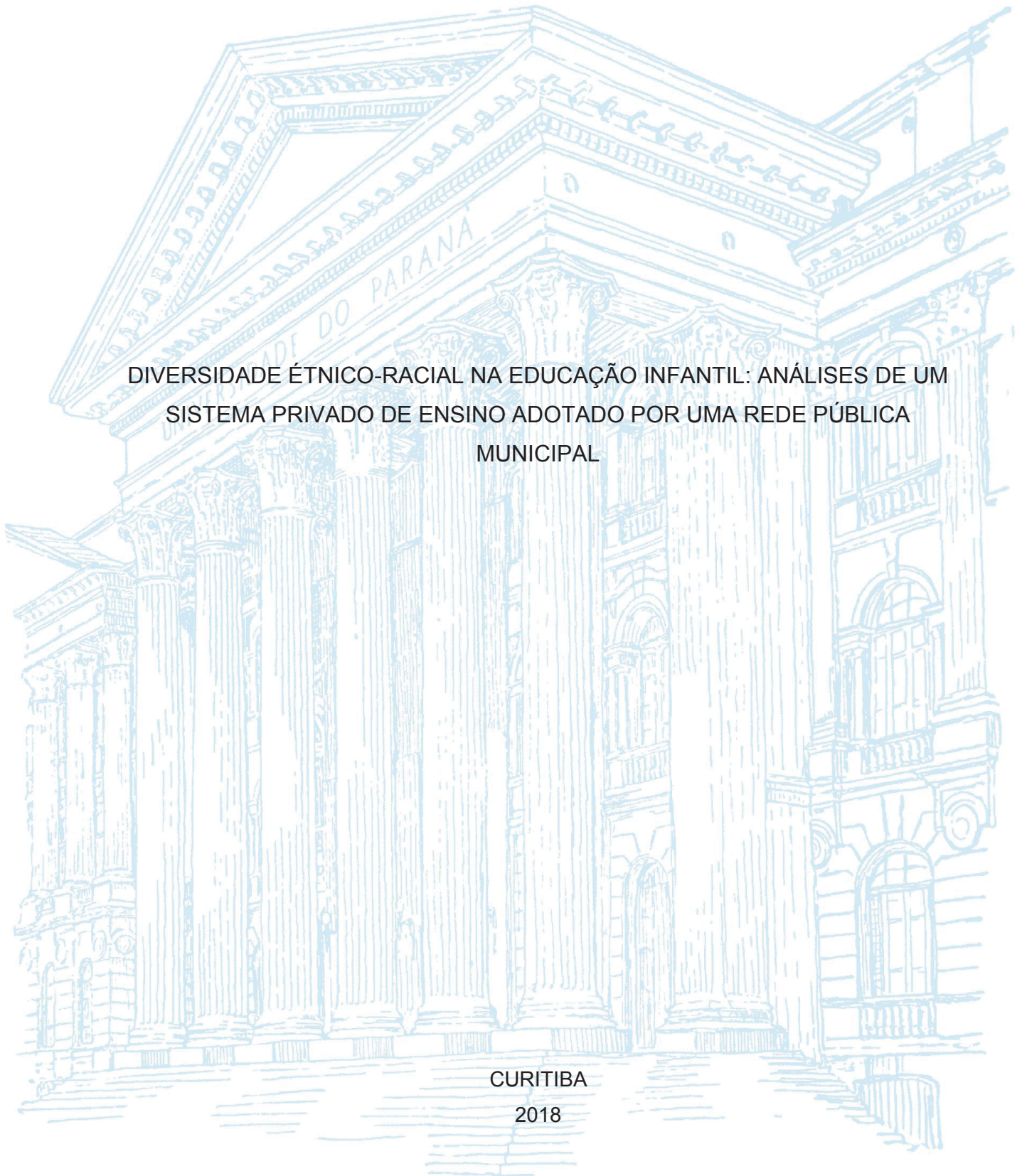
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THAÍS REGINA DE CARVALHO

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE UM  
SISTEMA PRIVADO DE ENSINO ADOTADO POR UMA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL

CURITIBA

2018



THAÍS REGINA DE CARVALHO

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE UM  
SISTEMA PRIVADO DE ENSINO ADOTADO POR UMA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Carvalho, Thais Regina de.

Diversidade étnico-racial na educação infantil : análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal / Thais Regina de Carvalho. – Curitiba, 2018.

370 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná . Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva

1. Educação infantil – Política educacional. 2. Diversidades – Educação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 370.1




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

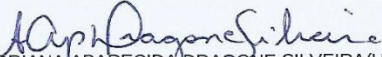
### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **THAIS REGINA DE CARVALHO**, intitulada: **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE UM SISTEMA DE ENSINO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

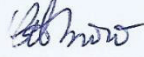
A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Março de 2018.

  
PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA(UFPR)

  
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO(UFES)

  
CATARINA DE SOUZA MORO(UFPR)

  
MARIA FERNANDA REZENDE NUNES(UNIRIO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

ATA N° 314

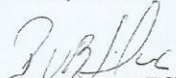
## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

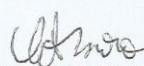
No dia vinte e sete de março de dois mil e dezoito às 14:00 horas, na sala Homero de Barros, 1º andar do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Doutoranda **THAIS REGINA DE CARVALHO** para a Defesa Pública de sua Tese de Doutorado intitulada: **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE UM SISTEMA DE ENSINO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA(UFPR), CATARINA DE SOUZA MORO(UFPR), ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA(UFPR), MARIA FERNANDA REZENDE NUNES(UNIRIO), DEBORA CRISTINA DE ARAUJO(UFES). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A Doutoranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

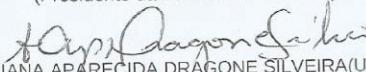
Observações: Acate a sugestão de mudança do título para "Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal."


A banca ressalta a qualidade do trabalho e a necessidade de publicar os resultados.

Curitiba, 27 de Março de 2018.

  
PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
CATARINA DE SOUZA MORO(UFPR)

  
ADRIANA APARECIDA DRAGONE SILVEIRA(UFPR)

  
MARIA FERNANDA REZENDE NUNES(UNIRIO)

  
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO(UFES)

*À minha amada família, por serem a minha fonte de inspiração e energia para a realização desta tão esperada conquista.*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante que é a escrita dos agradecimentos da minha tese, confesso que me faltam palavras para expressar o quão agradecida eu sou por cada um/a que compartilhou diferentes momentos comigo ao longo dessa trajetória.

Durante estes quatro anos, muitas pessoas acompanharam e contribuíram para a concretização do meu doutorado. Algumas, desde o momento em que iniciei a graduação, seguindo a aprovação no mestrado, conclusão do mesmo, aprovação no doutorado, até a finalização dessa etapa. Outras, conheci no caminhar da vida acadêmica. Todas, de diferentes maneiras, me auxiliaram, são muito especiais e por isso agradeço imensamente.

De uma forma muito especial agradeço aos amores da minha vida: Minha família!

Aos meus pais, Sônia e João, obrigada por me incentivarem desde sempre, vibrarem a cada conquista, acompanharem toda a minha trajetória e me mostrarem que SIM: É POSSÍVEL. Muito obrigada por serem tão presentes em minha vida!

Ao meu marido, Michel, companheiro de todas as horas. Muito obrigada por ser meu parceiro e acolher junto comigo os desafios e oportunidades que a vida nos proporciona.

Às minhas irmãs, Laís e Carol, obrigada por serem tão especiais, amigas, atenciosas e participativas.

Às minhas eternas vó Geninha e vó Ada e ao meu vô Iris, muito obrigada por todo o amor, atenção e carinho durante os dias em que vocês conviveram ao meu lado.

Aos meus cunhados: Lú, Hagos, Murilo e Moisés, à minha tia de coração, Noemi, à minha tia Sandra, aos meus primos e primas, aos meus sogros: Moacir e Maria, à minha madrinha Nádia, à minha comadre Luana que me presenteou com meus afilhados Lauara e Lorenzo, muito obrigada por todas as conversas e diferentes momentos que passamos juntos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Vinícius, muito obrigada por todos os ensinamentos e por contribuir de uma forma tão importante e especial em minha trajetória enquanto pesquisadora.

À Profa. Dra. Patricia Somers, muito obrigada pela acolhida e orientações durante o período em que estive estudando na Universidade do Texas (UT). Aproveito para agradecer à CAPES, por conceder a bolsa de estudos durante os meses que estive na UT, aos/às elaboradores/as do Programa Abdias do Nascimento e à coordenação do mesmo por ter acreditado na minha proposta de estudo.

Ao Jerry Muller, Chrystal Muller e Profa. Dra. Andreia Lisboa, muito obrigada pela acolhida, pela paciência e pelos ensinamentos ao longo dos momentos em que morei em Austin.

A todos/as os/as meus/minhas professores/as de inglês pela paciência e pelos ensinamentos.

Agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná e ao NEAB da Universidade do Estado de Santa Catarina, por todos os momentos de trocas e aprendizagens.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, seus/suas professores/as, funcionários/as e aos/às amigos/as da linha de “Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social” e da linha de “Políticas Educacionais”, obrigada pelos diálogos e trocas de experiências.

Às professoras: Adriana Dragone, Catarina Moro, Débora Araújo e Maria Fernanda Nunes, muito obrigada pelas contribuições no exame de qualificação.

Em nome das amigas Duda, Pri e Mari agradeço a todas as minhas amigas e todos os meus amigos de Floripa. Aproveito para em nome das amigas Elaine, Talita, Nathy, Karim, Sandra, Louise, Karina e Jokasta agradecer à todas as amigas e todos os amigos de Curitiba. Agradeço também as amizades que encontrei em Austin e que com certeza permanecerão. À todos/as vocês, muito obrigada por todos os momentos de conversas, festas, encontros, praias, comilanças, escutas, trocas e diversões.

A todos/as os/as pesquisadores/as da área de educação e relações raciais, muito obrigada por todos os ensinamentos.

À Escola Municipal CEI Curitiba Ano 300, na qual trabalhei durante o período do doutorado. Agradeço à direção: Simone, Sônia e Adriana, a todas as professoras, pedagogas e equipe de apoio (inspetoras, funcionárias da limpeza e da alimentação). Obrigada pelas trocas de aprendizagens e por toda a compreensão. Um agradecimento carinhoso para os alunos e as alunas das turmas de 3º ano D dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Obrigada a todos/as participantes da pesquisa: crianças, docentes, gestoras, supervisora da editora, por contribuírem para a concretização deste trabalho.

A todos e a todas, muito obrigada!



“Numa sociedade racista  
não basta não ser racista  
é necessário ser antirracista.”

Angela Davis

## RESUMO

O presente estudo tem como foco analisar as formas e estratégias elencadas para a inserção da diversidade étnico-racial em ações, processos e livros didáticos de um sistema privado de ensino destinado à educação infantil. Nossa pesquisa orientou-se pela seguinte indagação: Qual o tratamento dado em um sistema privado de ensino no que se refere às políticas de diversidade étnico-racial? Para a realização da investigação, optamos pela abordagem dos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil, evidenciando as análises sobre a existência de um padrão branco, do racismo à brasileira e de assimetrias raciais. O trabalho está ancorado nos estudos sobre educação infantil, relações raciais e políticas de diversidade étnico-racial. Como metodologia, optamos por desenvolver uma pesquisa com análises quantitativas e qualitativas. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas; observação participante em três turmas de Pré I de uma unidade educativa que utilizava apostilas; análises documental e de conteúdo, considerando as personagens presentes em ilustrações de dez livros didáticos produzidos por uma empresa privada com fins lucrativos que produz apostilas, oferta formação continuada, dentre outros serviços para redes públicas de educação. Os sujeitos participantes foram: uma supervisora de um sistema privado de ensino, uma gestora da Secretaria Municipal de Educação, três docentes, uma coordenadora pedagógica e crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil. Como resultados da pesquisa, corroboramos com a literatura da área de que as ações dos sistemas privados de ensino podem ser analisadas como uma política educacional, haja vista o seu aumento e permanência nas redes municipais de educação, bem como o fato da utilização no cotidiano das unidades educativas ser massiva, a tal ponto que as atividades das apostilas são as definidoras das práticas pedagógicas. Os livros didáticos, através da inserção de algumas imagens, integram parcialmente aspectos que abrangem a diversidade étnico-racial, porém, mantêm um padrão branco nas representações. Nas dez apostilas, identificamos a ausência de unidades e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas e abordagens de conteúdos na formação continuada que contemplassem o assunto. A respeito das percepções das crianças sobre determinadas personagens das apostilas, verificamos a heterogeneidade nas respostas, sendo que algumas não recorrem à classificação racial para identificação de personagens e outras demonstram ter noção sobre as diferenças e utilizam categorias étnico-raciais para a caracterização. As docentes convergem que os materiais não favorecem a realização de trabalhos que enfatizem a diversidade étnico-racial. Observamos que as ações que abrangem a temática não estão postas enquanto critérios nos processos licitatórios, não cumprindo, portanto, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documentos que subsidiam a primeira etapa da educação básica. As análises do conjunto de resultados da pesquisa permitiram confirmar a hipótese que o Sistema Privado de Ensino analisado cumpre parcialmente, integrando algumas imagens que contemplam a diversidade étnico-racial, mas mantendo, no geral, formas de hierarquização étnico-raciais.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Educação infantil. Sistemas privados de ensino. Política educacional.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the forms and strategies used to the insertion of ethnic-racial diversity in actions, processes and textbooks of a private publisher to early childhood education. Our research question is: What is the treatment given in a private education system (private publisher) about ethnic-racial diversity policies? In order to carry out the research, we opted for the approach of critical studies on race relations in Brazil, highlighting the analysis of the existence of normative whiteness, Brazilian racism and racial asymmetries. The work is anchored in studies on early childhood education, race relations, and ethnic-racial diversity policies. As methodology we chose to develop a research with quantitative and qualitative analyzes. The data collection was done through semi-structured interviews, participant observation in three preschool classes at a school that uses textbooks; documentary and content analysis, considering the characters present in illustrations over ten textbooks; offer workshop to teachers; among other services for public education system. The research participants were: a supervisor of a private publisher, a manager of the Municipal Education Department, three teachers, a pedagogical coordinator and children of a Municipal Center for Early Childhood Education. As a result of the research, we corroborate with the literature in the area that the actions of private education systems can be analyzed as an educational policy, because of its increase and permanence in municipal education system, as well as the fact the textbooks units are massive, to the point that the activities of the textbooks are the defining of pedagogical practices. The textbooks, through the insertion of some images partially integrate aspects about ethnic-racial diversity, but maintains a normative whiteness in the representations. Among the ten textbooks, we identified the absence of units and consequently of pedagogical practices and content approaches in workshops for teachers that contemplated the subject. Over the children's perceptions about certain characters in the textbooks we verified the heterogeneity in the answers, some of them do not use the racial classification to identify characters and others demonstrate a sense of the differences and use ethnic-racial categories for the characterization. The teachers converge that the materials do not favor the accomplishment of works that emphasize ethnic-racial diversity. Thus, we observed that the actions that cover the thematic are not put as criteria in the public bidding processes, thus not complying with the provisions of the Law of Guidelines and Bases of Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) and other documents that subsidize the Brazilian early childhood education. The analysis of the research allowed to confirm the hypothesis that the Private Education System analyzed partially fulfilled, integrating some images that contemplate the ethnic-racial diversity, but maintaining in general forms of ethnic-racial hierarchy.

Keywords: Ethnic-racial diversity. Child education. Private education systems. Education politics.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: COMPONENTES PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
QUADRO 2: DESCRITORES UTILIZADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA. ....	64
QUADRO 3: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIFICAÇÕES/IDENTIDADES/AUTOESTIMAS.....	67
QUADRO 4: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS. ....	70
QUADRO 5: POLÍTICAS PÚBLICAS. ....	74
QUADRO 6: LITERATURA INFANTIL. ....	76
QUADRO 7: PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	77
QUADRO 8: RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E PROFESSORAS E REPRESENTAÇÕES.....	81
QUADRO 9: CONCEITOS PARA AS ANÁLISES. ....	83
QUADRO 10: PERFIL DA ENTREVISTADA – SISTEMA PRIVADO DE ENSINO. ....	122
QUADRO 11: DIFERENCIAIS ELENCADOS PELA EDITORA.....	124
QUADRO 12: DOCUMENTOS DO MEC NAS REFERÊNCIAS FINAIS DO LIVRO DO/A PROFESSOR/A.....	139
QUADRO 13: CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS ANALISADOS.....	157
QUADRO 14: RESUMO DO MANUAL DE ANÁLISE – PERSONAGENS NAS IMAGENS.....	158
QUADRO 15: TAXAS DE BRANQUIDADE POR QUANTIDADE DE PERSONAGENS.....	169
QUADRO 16: TAXAS DE BRANQUIDADE (IDADE). ....	178
QUADRO 17: TAXAS DE BRANQUIDADE (GÊNERO).....	189
QUADRO 18: TAXAS DE BRANQUIDADE (FAMÍLIA). ....	196
QUADRO 19: TAXAS DE BRANQUIDADE (NOME).....	198
QUADRO 20: TAXAS DE BRANQUIDADE (DIÁLOGOS).....	199
QUADRO 21: TAXAS DE BRANQUIDADE (IMPORTÂNCIA).....	224
QUADRO 22: PERFIL DAS ENTREVISTADAS - DOCENTES E COORDENADORAS.....	230
QUADRO 23: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA GENINHA.....	239
QUADRO 24: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA ZENA. ....	241
QUADRO 25: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA LAUDELINA. ....	241
QUADRO 26: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 1.....	276
QUADRO 27: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 2.....	277
QUADRO 28: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 3.....	278
QUADRO 29: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 4.....	279
QUADRO 30: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 5.....	281

QUADRO 31: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS 6.....	283
QUADRO 32: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 7.....	285
QUADRO 33: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 8.....	285
QUADRO 34: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 9.....	286
QUADRO 35: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 10.....	288
QUADRO 36: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 11.....	288
QUADRO 37: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 12.....	290
QUADRO 38: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 13.....	293
QUADRO 39: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 14.....	295
QUADRO 40: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 15.....	296
QUADRO 41: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 16.....	296
QUADRO 42: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 17.....	297
QUADRO 43: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 18.....	297
QUADRO 44: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 19.....	301
QUADRO 45: ANÁLISES DOS COMPONENTES DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	328

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: COMPONENTES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ....	114
FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	166
FIGURA 3: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA). ....	166
FIGURA 4: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). ....	167
FIGURA 5: PERSONAGENS DE HISTÓRIAS INFANTIS: LIVRO 2 (COLEÇÃO REDE PÚBLICA).....	167
FIGURA 6: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).....	168
FIGURA 7: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA). ....	168
FIGURA 8: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).168	
FIGURA 9: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL). ....	168
FIGURA 10: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA PARA REPRESENTAR A DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	174
FIGURA 11: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA PARA REPRESENTAR A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	175
FIGURA 12: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 1: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	175
FIGURA 13: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 2: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL) .....	175
FIGURA 14: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 3: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	176
FIGURA 15: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 4: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL) .....	176
FIGURA 16: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 1: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).....	176
FIGURA 17: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 2: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).....	176
FIGURA 18: CRIANÇAS – BRANCAS (COL. REDE PÚBLICA).....	177
FIGURA 19: CRIANÇAS – BRANCAS (COL. EDITORIAL).....	177
FIGURA 20: CRIANÇAS – BRANCAS (COL. REDE PRIVADA).....	177

FIGURA 21: MENINA NEGRA: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	181
FIGURA 22: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 1. (COL. REDE PÚBLICA).....	181
FIGURA 23: MULHER NEGRA: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	181
FIGURA 24: OCUPAÇÃO DA MULHER NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 2. (COL. REDE PÚBLICA).....	181
FIGURA 25: MENINA NEGRA LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	181
FIGURA 26: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 2. (COL. REDE PÚBLICA).....	181
FIGURA 27: MENINA NEGRA BRINCANDO: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA)....	182
FIGURA 28: MENINA NEGRA: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).....	182
FIGURA 29: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 3. (COL. REDE PÚBLICA).....	182
FIGURA 30: EMÍLIA NEGRA: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).....	183
FIGURA 31: MENINA NEGRA: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA).....	183
FIGURA 32: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 4. (COL. REDE PÚBLICA).....	183
FIGURA 33: MENINA NEGRA 1: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA).....	184
FIGURA 34: MENINA NEGRA 2: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA).....	184
FIGURA 35: MENINA NEGRA 3: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA).....	184
FIGURA 36: MENINA NEGRA 1: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	185
FIGURA 37: MENINA NEGRA 2: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	185
FIGURA 38: MENINA NEGRA 3: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	185
FIGURA 39: MULHER NEGRA 4: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	185
FIGURA 40: MENINA NEGRA 1: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).....	186
FIGURA 41: MENINA NEGRA 2: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).....	186
FIGURA 42: MENINA NEGRA 3: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).....	186
FIGURA 43: MENINA NEGRA: LIVRO 8 (COL. EDITORIAL).....	186

FIGURA 44: MENINA NEGRA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).....	187
FIGURA 45: MULHER NEGRA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA) .....	187
FIGURA 46: MENINA NEGRA: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).....	188
FIGURA 47: MULHER NEGRA: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA) .....	188
FIGURA 48: TROCA DE FRALDA – MENINA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA)..	188
FIGURA 49: TROCA DE FRALDA - MENINO: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA)..	188
FIGURA 50: PAI E FILHO NEGROS : LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	193
FIGURA 51: MÃE E FILHA INDÍGENAS: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). .....	193
FIGURA 52: MÃE E FILHO BRANCOS: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	193
FIGURA 53: MÃE E FILHA BRANCAS : LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA). .....	193
FIGURA 54: PAI E FILHO: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	194
FIGURA 55: PAI E FILHA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	194
FIGURA 56: PAI E FILHA: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	194
FIGURA 57: PAI, FILHO E FILHA: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA) .....	194
FIGURA 58: PAI, MÃE, FILHAS E FILHOS: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL). .....	194
FIGURA 59: AVÔ E NETA : LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	195
FIGURA 60: FAMÍLIA AMPLA: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA) .....	195
FIGURA 61: MENINO COM DEFICIÊNCIA DE MOTIBILIDADE: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	197
FIGURA 62: EXEMPLO DA REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA).....	200
FIGURA 63: GARÇONS E CLIENTES: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).....	202
FIGURA 64: RELAÇÕES DE AFETIVIDADE: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA)....	202
FIGURA 65: CRIANÇAS BRINCANDO: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA) .....	202
FIGURA 66: BRINCADEIRAS DE RODA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	203
FIGURA 67: CRIANÇAS BRINCANDO: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	203
FIGURA 68: CRIANÇAS NA CRECHE: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).....	203
FIGURA 69: CRIANÇAS DE MÃOS DADAS: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA)..	203
FIGURA 70: REPRESENTAÇÃO: CÂNDIDO PORTINARI: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	204
FIGURA 71: BIOGRAFIA: CÂNDIDO PORTINARI: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	204
FIGURA 72: FRANS KRAJCBERG: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA). .....	204



FIGURA 73: ALBERTO SANTOS DUMONT: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	204
FIGURA 74: ALEXANDER G. BELL: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA) .....	204
FIGURA 75: THOMAS EDISON: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	205
FIGURA 76: WHITCOMB JUDSON: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	205
FIGURA 77: OSCAR NIEMEYER: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA).....	205
FIGURA 78: PAUL SIGNAC: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). .....	205
FIGURA 79: HENRI MATISSE: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	206
FIGURA 80: DONALD JUDD: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). .....	206
FIGURA 81: ANTONIO CARLOS JOBIM: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	206
FIGURA 82: OSCAR NIEMEYER: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). .....	207
FIGURA 83: MULHER BRANCA E CARREIRA PROFISSIONAL: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA). .....	208
FIGURA 84: TIRINHA RONALDINHO GAÚCHO: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	208
FIGURA 85: CARICATURA DO PELÉ: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	209
FIGURA 86: PROFESSOR NEGRO: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	210
FIGURA 87: PROFESSOR NEGRO: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).....	210
FIGURA 88: PROFESSOR BRANCO: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	210
FIGURA 89: PROFESSOR BRANCO 2: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).....	210
FIGURA 90: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	211
FIGURA 91: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	211
FIGURA 92: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).....	211
FIGURA 93: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).....	211
FIGURA 94: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA) .....	211
FIGURA 95: PROFESSORA E ALUNOS/AS: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA). ..	212
FIGURA 96: CRIANÇAS: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). .....	214
FIGURA 97: PROPOSTA DE PINTURAS DE CRIANÇAS: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).....	215
FIGURA 98: MOMENTOS NO PARQUE: LIVRO 8 ( COL. EDITORIAL). .....	216
FIGURA 99: PERSONAGENS PRINCIPAIS 1: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). ..	217
FIGURA 100: REPRESENTAÇÃO AMIGOS DA PERSONAGEM MANUELA: LIVRO 1 .....	218

FIGURA 101: MENINA BRANCA E MENINO NEGRO: LIVRO 5 (REDE PÚBLICA). .....	219
FIGURA 102: MENINO NEGRO E MENINA BRANCA: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA). .....	219
FIGURA 103: MENINO BRANCO E MENINA NEGRA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). .....	220
FIGURA 104: MENINO BRANCO E MENINA NEGRA: LIVRO 8 (COL. EDITORIAL) .....	220
FIGURA 105: MENINO NEGRO E MENINO BRANCO: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL). .....	220
FIGURA 106: EXEMPLOS DE PERSONAGENS COM NOMES: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA). .....	221
FIGURA 107: EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRO VALORIZADO. ....	222
FIGURA 108: EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRO VALORIZADO: LIVRO 8 (COL.EDITORIAL). .....	222
FIGURA 109: EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRO VALORIZADO: LIVRO 10..... .....	223
FIGURA 110: PERSONAGENS PRINCIPAIS 2: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). .....	225
FIGURA 111: FAMÍLIA 1: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). .....	226
FIGURA 112: FAMÍLIA 2: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). .....	226
FIGURA 113: FAMÍLIA 3: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). .....	226
FIGURA 114: FAMÍLIA 4: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). .....	226
FIGURA 115: FAMÍLIA 5: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA). ....	227
FIGURA 116: PERSONAGENS DA DECORAÇÃO DO DIA DAS CRIANÇAS. ....	251
FIGURA 117: PERSONAGENS DA DECORAÇÃO NATALINA. ....	252
FIGURA 118: CHAMADA – PROF. GENINHA.....	252
FIGURA 119: CHAMADA – PROF. ZENA.....	252
FIGURA 120: ILUSTRAÇÃO 1 DO ALFABETO - PROF. GENINHA.....	253
FIGURA 121: ILUSTRAÇÃO 2 DO ALFABETO – PROF. GENINHA.....	254
FIGURA 122: ILUSTRAÇÃO 3 DO ALFABETO – PROF. GENINHA.....	254
FIGURA 123: ILUSTRAÇÃO 4 DO ALFABETO – PROF. GENINHA.....	254
FIGURA 124: ILUSTRAÇÕES DO ALFABETO - PROFESSORAS LAUDELINA E ZENA.....	255

FIGURA 125: EXEMPLOS DE ESTAMPAS DAS MOCHILAS DAS CRIANÇAS. ...	255
FIGURA 126: JOGO - FORMAÇÃO CONTINUADA. ....	256
FIGURA 127: BONECA NEGRA.....	259
FIGURA 128: BONECAS BRANCAS. ....	259
FIGURA 129: PINTURA DAS ROBÔS - TURMA PROFESSORA ZENA.....	266
FIGURA 130: PINTURAS DOS ROBÔS - TURMA PROFESSORA GENINHA. ....	266
FIGURA 131:DESENHO 1.....	268
FIGURA 132: DESENHO 2. ....	268
FIGURA 133:DESENHO 3.....	268
FIGURA 134: DESENHO 4. ....	268
FIGURA135: DESENHO 5.....	269
FIGURA 136: DESENHO 6. ....	269
FIGURA137: DESENHO 7.....	270
FIGURA 138: DESENHO 8. ....	270
FIGURA 139: DESENHO 9. ....	270
FIGURA140: DESENHO 10.....	271
FIGURA 141: DESENHO 11. ....	271
FIGURA 142: MENINO NEGRO. ....	276
FIGURA 143: MENINO BRANCO. ....	283
FIGURA 144: MENINO INDÍGENA. ....	287
FIGURA 145: CRIANÇAS BRINCANDO COM BOLAS.....	291
FIGURA 146: MENINOS BRINCANDO.....	294
FIGURA 147: CRIANÇAS EM BRINCADEIRA DE RODA. ....	298

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: N. DO LIVRO * COR/ETNIA .....	165
TABELA 2: IDADE/ETAPA * COR/ETNIA. ....	177
TABELA 3: GÊNERO * COR/ETNIA – AMOSTRA GERAL. ....	179
TABELA 4: GÊNERO COR/ETNIA – REDE PÚBLICA. ....	180
TABELA 5: GÊNERO * COR/ETNIA . ....	185
TABELA 6: GÊNERO * COR/ETNIA – REDE PRIVADA.....	187
TABELA 7: N. DO LIVRO * PARENTESCO GERAL.....	191
TABELA 8: PARENTESCO GERAL * COR/ETNIA.....	192
TABELA 9: TIPO DE RELAÇÃO FAMILIAR * COR/ETNIA.....	192
TABELA 10: DEFICIÊNCIAS * COR/ETNIA.....	196
TABELA 11: NOME * COR/ETNIA.....	197
TABELA 12: DIÁLOGO * COR/ETNIA.....	199
TABELA 13: NARRADOR/A * COR/ETNIA.....	200
TABELA 14: NATUREZA * COR/ETNIA.....	213
TABELA 15: AÇÃO * COR/ETNIA.....	215
TABELA 16: INDIVIDUALIDADE * COR/ETNIA.....	221
TABELA 17: IMPORTÂNCIA DO/A PERSONAGEM * COR/ETNIA.....	223

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS PERSONAGENS, CONFORME OS LIVROS DIDÁTICOS.....	160
GRÁFICO 2: HETEROCLASSIFICAÇÃO DAS PERSONAGENS.....	163
GRÁFICO 3: COL. REDE PÚBLICA.....	164
GRÁFICO 4: COL. EDITORIAL.....	164
GRÁFICO 5: COL. REDE PRIVADA.....	1644
GRÁFICO 6: RAÇA/COR: LIVRO 3.....	172
GRÁFICO 7: RAÇA/COR: LIVRO 9.....	172
GRÁFICO 8: RAÇA/COR: LIVRO 6.....	172
GRÁFICO 9: RAÇA/COR: LIVRO 10.....	172
GRÁFICO 10: RAÇA/COR:LIVRO 1.....	173
GRÁFICO 11: RAÇA/COR: LIVRO 4.....	173
GRÁFICO 12: RAÇA/COR:.....	173
GRÁFICO 13: RAÇA/COR: LIVRO 6.....	173
GRÁFICO 14: RAÇA/COR: LIVRO 10.....	173
GRÁFICO 15: HETEROCLASSIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS, SEGUNDO RAÇA/COR.....	178
GRÁFICO 16: FREQUÊNCIA DOS PERSONAGENS (PRINCIPAIS) NAS IMAGENS.....	225
GRÁFICO 17: : PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 1.....	292
GRÁFICO 18: : PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 2.....	293
GRÁFICO 19: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 3.....	299
GRÁFICO 20: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 4.....	300
GRÁFICO 21: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS - 5.....	302

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Biblioteca
CF	–	Constituição Federal
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNERER	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
DCNEB	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da Criança e Adolescente
ERER	–	Educação das relações étnico-raciais
ICQ	–	Índices de condições de qualidade
IDHM	–	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LD	–	Livros didáticos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDIP	–	Livro didático integrado do professor
LIJ	–	Literatura infanto-juvenil
MEC	–	Ministério da Educação
NEAB	–	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PNBE	–	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
SPE	–	Sistemas privados de ensino
UDESC	–	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	24
1	<b>CONHECENDO A PESQUISA</b> .....	32
1.1	PERCURSOS METODOLÓGICOS: RELATOS DOS CAMINHOS TRILHADOS.....	32
1.2	REFERENCIAL TEÓRICO .....	53
1.2.1	Considerações sobre a revisão bibliográfica .....	63
2	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Questões em debate.</b> .....	84
2.1	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A ADOÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO: Alguns apontamentos.....	84
2.2	REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE, SPE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	100
3	<b>SISTEMA PRIVADO DE ENSINO: Caracterização e análises</b> .....	122
3.1	EMPRESAS PRIVADAS E A REALIZAÇÃO DE DEMANDAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS?.....	123
3.1.1	Organização do editorial. ....	126
3.1.2	Concepções e propostas educacionais do SPE.....	134
3.1.2.1	Eixos de conhecimento .....	145
3.1.2.2	Planejamento e avaliação .....	153
4	<b>ANÁLISE DAS APOSTILAS</b> .....	156
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	156
4.2	DESTAQUES DA AMOSTRA GERAL .....	160
4.2.1	Retratos da branquidade normativa .....	162
4.2.2	Racismo à brasileira.....	201
4.2.3	Movimentos em busca da representação da diversidade étnico-racial .....	212
5	<b>VIVÊNCIAS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: Análises com foco na diversidade étnico-racial.</b> .....	229
5.1	UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Relatos do estudo de caso.....	232
5.1.1	Análises das políticas de diversidade étnico-racial na educação infantil: Em foco a unidade educativa. ....	249
5.1.2	Percepções das crianças sobre imagens presentes nas apostilas .....	273
5.1.3	Visões de docentes e coordenadoras perante a inclusão da diversidade étnico-racial: Indicativos das desigualdades étnico-raciais.....	303
5.1.4	Comparações com resultados dos estudos da revisão bibliográfica.....	314
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	318
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	333
	<b>ANEXO I ROTEIRO DA ENTREVISTA (SISTEMA PRIVADO DE ENSINO)...</b>	356

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita desta tese, acredito ser fundamental mencionar o meu lugar de fala. Sou uma mulher, negra, professora e pesquisadora que contou com o privilégio de nascer em uma família na qual a valorização da educação escolar, respeito e, principalmente, da identidade negra, sempre foram questões enfatizadas.

Ao longo da minha trajetória na educação básica sempre estudei em escolas particulares, sendo na maioria das vezes uma das poucas crianças negras na sala de aula e, quiçá, no colégio. Por contar com esse processo de (re) conhecimento da importância de aspectos da cultura africana e afro-brasileira em âmbito familiar, não me sentia excluída e silenciada perante os meus pares, professores/as e demais integrantes das unidades educativas. Porém, naquele contexto, chamava-me atenção as formas como a população não branca era representada, reduzindo-se a imagens voltadas à escravização, inferiorização e ressaltando apenas os dias treze de maio e dezenove de abril enquanto trabalhos voltados para a diversidade étnico-racial.

Após ingressar no curso de pedagogia, no ano de 2007, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), continuei sendo a única aluna negra da turma, todavia, diante daquele panorama a responsabilidade aumentava, já que estava estudando para ser professora e que pretendia, de fato, contemplar todos os sujeitos, conhecimentos e culturas. Logo ao iniciar o curso, fui convidada para me tornar bolsista do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC (NEAB/UDESC), no qual as discussões e debates sobre relações raciais e educação foram a cada dia mais sendo aprimoradas e aprofundadas.

Em meio às trocas e vivências experienciadas no NEAB/UDESC e no curso de pedagogia, optei por dedicar meus estudos às crianças pequenas, em especial às políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. Tema da minha dissertação de mestrado e também debate central da presente tese.

Ao longo do mestrado, cursado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, estudei a rede municipal de educação de Florianópolis/SC, com foco na primeira etapa da educação básica e, ao analisar as informações, observamos avanços, possibilidades e limitações no que se refere à política de promoção da igualdade racial.



Diante dessas questões, após concluir o mestrado optei por participar do processo seletivo do doutorado na mesma instituição, apresentando como proposta pesquisar os materiais e demais ações e processos dos sistemas privados de ensino (SPE<sup>1</sup>) que foram adotados por secretarias municipais de educação. Em acordo com Adrião, Garcia, Borghi, Arelaro (2012), esses sistemas podem ser caracterizados como:

[...] “cesta de serviços e produtos” oferecida aos municípios-clientes, material didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2012, p. 538).

Sobre a organização dos SPE, Adrião, Borghi e Domiciano (2010), expõem que:

Uma característica dos sistemas privados, que realizam parcerias com prefeituras para a venda de “sistemas apostilados de ensino”, é que as empresas criam um sistema diferenciado daquele que é utilizado por suas escolas próprias ou franqueadas particulares. É como se criassem uma “segunda linha” de apostilados para serem utilizados nas escolas públicas (ADRIÃO, BORGHI, DOMINICIANO, 2010, p. 291).

Em meio aos processos iniciais de coletas de informações (contato telefônico e revisão de literatura), foi possível constatar que, dentre os municípios da região Sul do Brasil, a adesão a esses sistemas privados está mais centralizada nos locais com redes municipais de educação com portes menores. Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Correa (2012), ao estudar os municípios paulistas, constataram um número expressivo de adoção desses sistemas nos municípios de porte muito pequenos (até dez mil habitantes) e pequenos (dez mil e um a cinquenta mil habitantes). Segundo as pesquisadoras, dentre os 295 (duzentos e noventa e cinco) municípios muito pequenos, 79 (setenta e nove) adotaram esses sistemas de ensino, e dos 234 (duzentos e trinta e quatro) municípios pequenos, 71 (setenta e

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto optamos por seguir a utilização da expressão sistemas privados de ensino, no sentido de agregar as demais pesquisas sobre o tema, no entanto, cabe enfatizar a discussão posta por Saviani (1999) sobre sistemas de ensino na qual o autor debate a respeito das múltiplas formas em que o termo é utilizado, sendo que, por vezes, ocorrem equívocos atrelados ao conceito. Para maiores detalhamentos ver: Saviani (1999).

um) aderiram. Ou seja, aproximadamente 30% das redes municipais de menor porte estavam utilizando materiais apostilados até o ano de 2007.

Perante essas informações, cabe trazer as contribuições de Adrião, Borghi, Domiciano (2010), as quais apontam que: “[...] A educação infantil tem se tornado um espaço lucrativo para as empresas” (p. 292). Sobre o aumento da adesão desses sistemas por parte das redes municipais de educação, Correa e Adrião (2012) chamam atenção, pois,

Esse crescimento, por sua vez, deve ser analisado com cautela, entre outras razões pelo fato de incidir sobre o currículo de uma etapa educacional que embora possua diretrizes curriculares nacionais de caráter mandatório (BRASIL, 2009b), as quais definem como eixos norteadores para a organização curricular da EI as **interações entre adultos e crianças e entre crianças e a brincadeira**, estas ainda não são consideradas por grande parte das propostas pedagógicas vigentes nos diferentes sistemas educacionais do país (CORREA, ADRIÃO, 2012, p. 36).

A partir desse dado, interessa-nos compreender as relações entre a inserção do poder privado em âmbito público, isto é, entender como o sistema privado de ensino, em certa medida, vem definindo políticas públicas educacionais. Nesse sentido, Adrião, Damaso, Galzerano (2013) ressaltam as reflexões sobre: “[...] o papel que os grandes grupos empresariais vêm assumindo na definição da agenda educacional em âmbito global, com objetivo, nem sempre explícito, de ampliar ou criar mercados” (p. 438).

Seguindo essa perspectiva, salientamos os múltiplos movimentos das políticas e as possíveis complexidades dos processos de adoção desses sistemas, já que estes precisam contemplar determinados aspectos de dimensão pública (documentos orientadores, critérios, processos de licitação, entre outros) para ingressar nas redes municipais, as quais são integrantes de um sistema municipal de educação e têm, portanto, que seguir determinadas normativas.

No tocante a esse assunto, considerando sobretudo o cumprimento da qualidade na educação infantil, embasamo-nos e destacamos os seguintes documentos: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009b)<sup>2</sup>, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010)<sup>3</sup>, “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009c),

---

<sup>2</sup> Esse documento foi editado pela primeira vez no ano de 1995.

<sup>3</sup> O conteúdo desse material em forma mais detalhada está posto na Resolução 5/2009.

“Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volumes 1 e 2” (2006c, d) e “Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (2015). Dentre as múltiplas temáticas presentes nesses materiais salientamos que todos, de diferentes formas, enunciam a diversidade étnico-racial enquanto um dos elementos das políticas e práticas da primeira etapa da educação básica. Assim sendo, a inserção de tais questões também compõe o rol de responsabilidades da educação infantil, tornando-se obrigatória a sua incorporação em todas as instituições.

Visto isso, nossa perspectiva de análise versa sobre a necessidade de questionamentos referentes à reprodução da branquidade normativa e manutenção dos silêncios perante as desigualdades, relações raciais brasileiras e racismo. Estas indagações são relevantes, pois: “[...] expressões do racismo em livros didáticos constituem uma das formas de *produção e sustentação* do discurso racista no cotidiano brasileiro, não apenas reflexo de um racismo produzido pelas instituições externas à escola” (SILVA, 2008, p. 18).

Cabe enfatizar a complexidade de desenvolver um estudo focando a discussão sobre as estratégias para inserção da diversidade étnico-racial nas políticas dos sistemas privados de ensino, já que as ações e processos dos SPE estão imersas a diversos tensionamentos e relações que envolvem as disputas por poder, tanto nas redes públicas de educação quanto nos próprios sistemas. Dessa forma, em meio aos diversos movimentos que envolvem as políticas públicas educacionais, a consideração dos contextos históricos, políticos e sociais em que os materiais e demais ações estão sendo produzidos e inseridos, torna-se fundamental.

A escolha por atrelar a diversidade étnico-racial e educação infantil nos SPE se faz pertinente, pois, conforme pesquisas, as ações, processos e materiais de tais sistemas são elaborados conforme as orientações do Ministério da Educação (MEC) e, como pontuamos, as problematizações sobre a diversidade étnico-racial não estão silenciadas nos documentos nacionais que buscam subsidiar as políticas e ações da educação infantil.

Dentre as disposições destacamos o artigo 3º, princípio XII, incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 pela Lei nº 12.796, de 2013, o qual apresenta a consideração com a diversidade étnico-racial enquanto um dos princípios da educação. Além disso, as disposições das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-

brasileira e africana/2004” (DCNERER), assim como os diversos documentos que visam subsidiar os trabalhos com a temática, são direcionados a todas as unidades de ensino, abrangendo, portanto, todas as instituições da primeira etapa da educação básica, inclusive, as que adotam sistemas privados de ensino.

Tendo em vista esses apontamentos, ressaltamos a superação dos preconceitos e discriminações por meio de lutas políticas, sendo a educação um instrumento de luta, ascensão e emancipação (DU BOIS, 1999). Nessa direção, os debates apresentados ao longo do presente trabalho acreditam na importância e defendem o direito de todas as crianças terem acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, independente do pertencimento étnico-racial e ambiente educativo que frequentam.

A dimensão de educação em muitas culturas e também na africana tem um sentido de constituição de pessoa e, enquanto tal, é um processo que permite aos seres humanos tornar-se pessoas que saibam atuar em sua sociedade e que possam conduzir a própria vida. Compreendendo que esse “torna-se pessoa” não tem sentido dissociado da compreensão do que somos, porque não vivemos sozinhos, porque estamos em sociedade (BRASIL, 2006b, p. 39).

Nessa direção, seguimos a perspectiva de que:

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (BRASIL, 2012, p. 21).

Diante de tais contribuições, nosso problema de pesquisa versa sobre a discussão de: Qual o tratamento dado em um sistema privado de ensino no que se refere às políticas de diversidade étnico-racial? Nessa direção, uma questão relevante é em que medida os discursos de tal sistema de ensino trazem elementos de promoção de igualdade e/ou formas de hierarquização entre brancos de um lado e negros e indígenas de outro.

Para compreender o problema de pesquisa, elencamos como objetivo geral: Analisar as formas e estratégias para inserção da diversidade étnico-racial em ações, processos e livros didáticos para a educação infantil de um sistema privado de ensino. Nossos objetivos específicos são:

- ❖ Entender as ações e processos de um sistema privado de ensino com recorte para a diversidade étnico-racial na primeira etapa da educação básica;
- ❖ Verificar a presença da diversidade étnico-racial em imagens de apostilas direcionadas às crianças pequenas;
- ❖ Compreender as estratégias utilizadas por unidades de educação infantil (docentes e coordenação pedagógica) para contemplar a diversidade étnico-racial por meio do uso de materiais padronizados;
- ❖ Averiguar as percepções de crianças a respeito de personagens negros, brancos e indígenas presentes em livros didáticos.

Levantamos a seguinte hipótese:

- ❖ Pelo fato de serem sistemas privados de ensino que precisam passar por diferentes etapas e processos de licitação, podem tender a **cumprir parcialmente**, integrando alguns conteúdos de diversidade étnico-racial, mas mantendo, no geral, formas de hierarquização étnico-raciais.

Diante dessa hipótese, entram em cena outras indagações, como: Em que medida a diversidade étnico-racial se configura enquanto uma das exigências nos processos de licitação? A diversidade étnico-racial está posta enquanto um dos critérios? Essas são questões que também abordaremos.

Quanto aos recursos metodológicos, realizamos entrevistas semiestruturadas, observação participante, análises documental e de conteúdo. O primeiro capítulo da tese será dedicado aos detalhamentos dessas informações.

Nosso referencial teórico sobre educação infantil e relações raciais estará ancorado nas discussões postas na revisão de tese e dissertações e demais contribuições dos estudos sobre essa temática no Brasil, entre eles: Cavalleiro (2015), Oliveira (2004), Dias (2007), Bento (2011), Rosemberg (1985; 2011), Trinidad (2011), Amaral (2013), Carvalho (2013), Gaudio (2013), entre outros. Já as discussões a respeito das desigualdades raciais no Brasil têm como base as discussões de Gomes (1996; 2003; 2006; 2008a; 2008c; 2011a; 2011b), Munanga (2003; 2008a; 2009), Silva (2005; 2012), Gonçalves e Silva (2008), Paixão (2013), Romão (2014), entre outros/as.

A presente tese está organizada em cinco capítulos que buscarão contemplar os múltiplos aspectos expostos até o momento. O capítulo inicial, conforme comentamos, compõe as discussões metodológicas, o referencial teórico e a revisão de teses e dissertações sobre a temática.

O capítulo dois conta com questões relacionadas à educação infantil, focando na adoção dos sistemas privados de ensino. Esses dados estão embasados na literatura da área (ADRIÃO, DAMASO, 2012; NASCIMENTO, 2012; ADRIÃO, DAMASO, GALZERANO, 2013; CORREA, ADRIÃO, 2014; ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, PAIVA, XIMENES, 2015; entre outros/as), principalmente nas informações coletadas nos relatórios técnicos intitulados: “*Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: O avanço do setor privado sobre a política educacional local*” (ADRIÃO; GARCIA; CORREA; BORGHI; BERTAGNA, 2012) e “*Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: Consequências da mercantilização para o direito à educação*” (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, PAIVA, XIMENES, 2015). Nessa etapa também abordaremos sobre a qualidade na educação infantil, buscando aproximações com a inserção da diversidade étnico-racial enquanto um dos componentes que precisam ser considerados.

Os capítulos seguintes da tese (terceiro, quarto e quinto) trazem as análises a partir dos discursos da funcionária do SPE, dos materiais produzidos pela empresa, além de informações sobre o acompanhamento da utilização das apostilas em uma unidade educativa.

O terceiro capítulo é composto pela caracterização do sistema privado selecionado para participar da pesquisa, considerando o contexto histórico e a sua proposta pedagógica.

Já o quarto capítulo irá expor as análises das personagens presentes nas apostilas. Tais análises considerarão as possíveis disparidades entre as frequências e representações de personagens negras, indígenas e brancas, bem como as taxas de branquidade (ROSEMBERG, 1985). Os apontamentos estarão ancorados nos estudos críticos sobre educação e relações raciais no Brasil, considerando a existência e manutenção da branquidade normativa (APPLE, 2001; SILVA, 2012), o racismo à brasileira (GOMES, 20012b, SILVA, 2008; TELLES, 2003, 2017) e as assimetrias raciais (NOGUEIRA, 2006; PAIXÃO, 2013). Além disso, também são

apontadas algumas imagens que remetem aos movimentos para contemplar a diversidade étnico-racial.

Para finalizar, o quinto e último capítulo apresentará as informações coletadas por meio da observação participante na unidade educativa, bem como das entrevistas com docentes, coordenadora pedagógica e gestora do sistema municipal de ensino. A referida observação teve como foco a utilização das apostilas, buscando apreender as formas e estratégias utilizadas no que se refere à valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial. Além disso, um dos objetivos relevantes foi a compreensão das leituras das crianças perante as personagens que estão dispostas nas ilustrações das apostilas.

Tendo em vista as questões expostas, almejamos que a presente pesquisa contribua na caminhada de discussões sobre educação infantil e relações raciais, abrangendo a diversidade étnico-racial enquanto um dos componentes do rol de responsabilidades, políticas e ações direcionadas à primeira etapa da educação básica.

## **CAPÍTULO I – CONHECENDO A PESQUISA**

Este capítulo inicial será dedicado à apresentação da pesquisa. Para isso, primeiramente iremos expor a trajetória metodológica, em seguida abordaremos os conceitos-chaves para as análises e finalizaremos com a revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre educação infantil e relações étnico-raciais.

### **1.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: RELATOS DOS CAMINHOS TRILHADOS**

Em acordo com o exposto nas introduções e apresentações de teses e dissertações, a construção de um trabalho acadêmico costuma ser permeada por diferentes processos de escolhas, fato que também marcou a nossa trajetória, de tal forma que no caminhar da pesquisa novas demandas surgiram, outras foram questionadas sobre a sua necessidade e, em alguns casos, mantidas, revisadas, e/ou (re) elaboradas.

A seguir, iremos apresentar o detalhamento da trajetória percorrida, considerando os múltiplos movimentos para que ela se concretizasse, justificando escolhas e demonstrando a construção da pesquisa, que contou com a combinação de fontes orais e escritas que foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e estudos de materiais impressos. Como instrumentos de coletas de dados utilizamos roteiros de entrevistas semiestruturadas, diários de campo, registros fotográficos e de áudio. Tais informações foram abordadas através da análise de conteúdo e análise documental.

Conforme comentamos, nosso foco são as problematizações sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil com recorte para a escolha, utilização e interpretação dos sujeitos perante as ações e processos de um sistema privado de ensino que vem sendo adquirido por diversas redes públicas municipais que atendem as crianças de zero a cinco anos de idade. Segundo a literatura da área, essa medida pode ser interpretada enquanto uma política educacional, já que, após ser adotada, tende a permanecer nas redes (ADRIÃO e DAMASO, 2012; PERONI, 2015).

A escolha pela primeira etapa da educação básica se dá, primeiramente, pela trajetória acadêmica da pesquisadora que, desde a graduação e com continuidade no mestrado, vem participando e desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão



que se dedicam às especificidades da educação voltada para as crianças pequenas. Nessa direção, ancorados/as na concepção de educação infantil enquanto espaços de cuidar e educar, nos quais as interações e brincadeiras são essenciais, emergiram múltiplos questionamentos sobre a utilização de materiais padronizados em diferentes regiões do país.

Ao iniciar as leituras a respeito da aquisição de sistemas privados de ensino (SPE) na educação infantil, constatamos um número de adesão mais expressivo do que dimensionávamos, e um dos motivos que leva a essa compra está relacionado à premissa do alcance a uma educação de qualidade.

Diante dessas informações, no ano de 2014 foram dados os primeiros passos para a construção desta pesquisa, que se propõe a realizar análises sobre as estratégias elencadas para a inserção de uma política de diversidade étnico-racial nas ações elaboradas por sistemas privados e direcionadas às redes e unidades de educação infantil públicas e particulares com fins lucrativos.

Dentre as demandas da tese, realizamos aprofundamentos a respeito dos estudos críticos sobre educação e relações raciais no Brasil e, em especial, as que enfatizam a educação infantil. Concomitante, buscamos subsídios teóricos para embasar nossa discussão sobre a inserção de SPE em redes de educação públicas.

Em meio às leituras e análises das discussões postas, iniciamos a elaboração de estratégias para aproximações com os municípios. A princípio, trabalharíamos com todos os municípios da região Sul do Brasil. Essa escolha se deu pelo fato da pesquisa estar sendo desenvolvida em um dos estados do Sul, fato que contribuiria para os possíveis deslocamentos.

No ano de 2014, por meio do site do IBGE, organizamos um levantamento dos municípios e verificamos que a visita a todos seria algo inviável, então optamos por realizar um recorte que abarcou os municípios da mesorregião das capitais dos três estados: Curitiba/PR (vinte e nove municípios), Florianópolis/SC (vinte e dois municípios) e Porto Alegre/RS (trinta e três municípios).

Após localizar os nomes dos municípios elaboramos um questionário online com perguntas discursivas e de múltipla escolha para enviar para as secretarias municipais de educação, junto a um ofício de apresentação da pesquisa. O encaminhamento dos questionários tinha como intuito identificar as redes municipais que adotaram os SPE, para posteriormente realizar questionamentos sobre a inserção da diversidade étnico-racial. Os endereços eletrônicos foram encontrados

nos sites das prefeituras, porém, muitos retornaram com aviso de inexistentes. Esperamos em torno de quatro meses, mas o número de respostas das secretarias municipais perante o questionário não foi significativo e todas afirmaram nunca ter adotado SPE na primeira etapa da educação básica.

Tal situação fez com que mudássemos a estratégia para aproximação das redes municipais públicas e resolvemos contatá-las via telefone. Durante as ligações, solicitávamos uma conversa com a integrante do departamento de educação infantil. Os contatos telefônicos geraram um pouco mais de informações, inclusive confirmando, segundo mencionamos anteriormente, a adesão mais expressiva aos SPE em municípios de porte menor (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, CORREA, 2012).

Embora por meio do contato telefônico tenhamos conseguido coletar mais informações, inclusive, os nomes de algumas editoras, ainda não estávamos com dados suficientes para elaborar nossas análises. Dessa forma, no final do ano de 2015 resolvemos, mais uma vez, modificar a maneira de inserção e iniciar as coletas a partir das próprias editoras.

Após essa decisão, passamos para o levantamento das empresas privadas que realizam a produção de materiais para a educação infantil pública, tanto as indicadas pelas secretarias municipais quanto as mencionadas nos estudos sobre os SPE. Listamos a localização e contato telefônico das mesmas, além de pesquisas nos sites.

Em paralelo a esse processo, iniciamos a produção do roteiro de entrevista semiestruturada direcionada à funcionária da editora. Optamos por realizar entrevistas, pois conforme Ludke e André (1986), a utilização dessa estratégia para coleta de dados se constitui enquanto uma possibilidade de relação de interação.

Elencamos como elementos principais a contextualização da empresa e questões específicas sobre as formas utilizadas para contemplar a diversidade étnico-racial. Preferimos abordar primeiramente questões mais gerais com o intuito de entender se a diversidade étnico-racial estaria presente no discurso ou se ela se daria, apenas, de maneira isolada na discussão específica.

Estando com o roteiro de entrevista elaborado, partimos para a seleção da editora. Essa seleção foi influenciada por dois critérios, a saber: proximidade para o acesso, por conta do fato de a pesquisadora trabalhar como professora em uma rede municipal e a ausência no trabalho não ser possível; e as editoras citadas no

relatório de pesquisa de Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015), tendo em vista que esse foi um dos trabalhos que apresentou análises mais pormenorizadas sobre a inserção de SPE na educação infantil.

A partir desses critérios e imersos/as a múltiplas expectativas referentes à aceitação da pesquisa por parte da empresa, no mês de janeiro do ano de 2016 foi realizado o primeiro contato com a editora escolhida. Neste, conversamos por telefone com uma assessora pedagógica, a qual nos informou que a coordenadora responsável pelo setor estava no período de férias até o mês de fevereiro, sendo necessário, portanto, encaminhar uma solicitação de agendamento de entrevista via e-mail.

O envio do e-mail foi realizado e a assessora pedagógica solicitou outro e-mail, dessa vez, direcionado diretamente para a coordenadora responsável. Realizei a demanda e no final do mês de fevereiro a coordenadora me informou que seu setor contava com intensos cronogramas de viagens para assessoramentos e que, portanto, só poderia me receber no mês de abril, porém me encaminharia para conversar com uma das supervisoras. Ela retornou meu e-mail e logo agendamos uma conversa para apresentação da pesquisa no dia dois de março do ano de 2016, no período da tarde.

Nosso primeiro encontro não contou com gravação de áudio e aconteceu nas dependências da editora. Relatei o foco da pesquisa, salientando a especificidade da diversidade étnico-racial na educação infantil, e a supervisora de forma imediata afirmou que a editora contempla tais discussões por meio da utilização de imagens. Nesse dia, ela explicou rapidamente sobre o funcionamento da editora, assim como apresentou alguns livros didáticos direcionados às crianças pequenas que frequentam instituições públicas e privadas que utilizam os materiais didáticos específicos. No momento eu solicitei o empréstimo de alguns materiais para análise e a mesma acordou em realizar uma conversa com seu coordenador e informar-me sobre a possibilidade ou não de empréstimo no próximo encontro. Este foi agendado para o dia dezessete de março, no período da manhã. A recepção e disposição em contribuir com a pesquisa foram pontos que chamaram atenção.

No dia dezessete de março do ano de 2016, no período da manhã, foi realizada a primeira entrevista gravada da pesquisa. A mesma também ocorreu nas dependências da editora e teve duração de 58'34'' (cinquenta e oito minutos e trinta e quatro segundos). Para a gravação, utilizamos o gravador do computador e do

celular, além de registros escritos. A entrevistada recebeu um documento com os detalhes da proposta da tese, realizou a leitura e emitiu a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e consentimento pós-informação. Uma cópia ficou com a pesquisadora e outra com a entrevistada. Ela autorizou o uso do seu nome, porém optamos por manter o sigilo da sua identidade e colocar nome fictício não somente para ela, mas sim para todas as profissionais que disponibilizaram entrevistas para a pesquisa. Baseados/as em Carvalho (2017a), que realça a importância dos conhecimentos acerca das histórias das mulheres negras considerando os diferentes universos culturais<sup>4</sup>, as escolhas dos nomes fictícios foram realizadas tendo como critério destacar mulheres negras da minha família envolvidas com a educação em espaços formais e informais.

A opção por não mencionar os nomes se deu em toda a tese, na qual não identificaremos o nome da editora escolhida, nem de nenhum participante da pesquisa. Essa escolha se deu com o intuito de preservar a imagem das pessoas que contribuíram para a coleta de dados, tendo em vista que, por se tratar de um cargo em uma empresa privada, não conseguimos dimensionar as consequências que os resultados da pesquisa podem gerar. Além disso, o fato de não expor o nome da editora pode propor a necessidade de um processo de revisão e reelaboração a todas as empresas que ofertam esse tipo de serviço, ou seja, não pretendemos rotular positivamente ou culpabilizar uma única editora, mas sim demonstrar que se torna primordial que todas contemplem a diversidade étnico-racial na educação.

A supervisora respondeu todas as perguntas, explicitando de maneira detalhada o funcionamento da editora e, principalmente, enfatizando a organização das apostilas que são elaboradas para as redes municipais públicas de educação infantil. De maneira mais sucinta, ela também citou aspectos a respeito dos materiais organizados para a rede das escolas particulares.

Ao finalizar a entrevista, foi solicitado o retorno sobre o empréstimo dos livros didáticos, o qual foi positivo. Além de conseguirmos ter acesso a cinco livros didáticos do docente destinados às redes públicas também foram inclusas duas apostilas de amostra direcionadas às redes privadas. Em regime de empréstimo

---

<sup>4</sup> Nessa direção, Carvalho (2017) aborda sobre o fato da educação se configurar uma das vias de mobilidade social para as mulheres negras.

foram cedidos: 1 (um) livro do grupo<sup>5</sup> três, 2 (dois) do grupo quatro e mais 2 (dois) do grupo cinco, todos da rede pública; e da rede privada foram cedidos 2 (dois) livros direcionados aos grupos 1 e 2. Também foi disponibilizado um catálogo com todos os produtos e serviços da editora.

Após a entrevista, realizamos as transcrições na íntegra. Em meio a esse processo e início das análises, verificamos que as nomenclaturas utilizadas para se referir aos SPE e às suas ações e processos contêm suas especificações na própria editora, como, por exemplo, os serviços voltados para o ensino público são identificados pela empresa como integrantes do “sistema público de ensino”, já os destinados para a rede particular são caracterizados como “sistema privado de ensino”. Em nossa pesquisa optamos por seguir a terminologia utilizada em outros estudos da área, demarcando o termo “sistema privado de ensino” no sentido de enfatizar que se trata de sistemas de ensino, com custos, elaborados por entes privados e comprados por redes públicas (ADRIÃO e DAMASO, 2012; NASCIMENTO, 2012; ADRIÃO, DAMASO e GALZERANO, 2013; CORREA e ADRIÃO, 2014; ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, PAIVA e XIMENES, 2015).

Ainda sobre esse assunto, durante as problematizações expostas no presente texto ao se referir aos produtos elaborados pela editora, utilizaremos como sinônimo as seguintes expressões: livros didáticos, livros didáticos integrados, apostilas, materiais, materiais apostilados e materiais padronizados. Quando tivermos a intenção de expor alguma particularidade de um livro em específico nomearemos o grupo e/ou volume a que o mesmo é destinado.

Dando continuidade, ao retomar as informações, observamos na fala da representante da editora uma ênfase para o trabalho conjunto com outros setores. Dessa forma, optamos por retomar o contato com a coordenadora da assessoria pedagógica e tentar realizar a primeira conversa com a coordenadora do comercial, porém não obtivemos retorno. Com a parte comercial não conseguimos contato. Já com a coordenadora da assessoria pedagógica realizamos algumas trocas de e-mail e, no dia dezenove de maio de 2016, ela solicitou o encaminhamento das questões da entrevista via e-mail. Atendemos a solicitação na mesma data, mas não

---

<sup>5</sup> Os grupos aos quais os livros didáticos são identificados correspondem à faixa etária que os mesmos são direcionados. Assim, livros do grupo três são destinados as crianças entre três e quatro anos, já os do grupo quatro são para as crianças entre quatro e cinco anos, grupo cinco para as crianças de cinco anos.

recebemos o retorno, então reenviamos no mês de novembro e novamente em dezembro, porém a mesma não fez a devolução. Por esse motivo, no que se refere aos/às funcionários/as da empresa, ao longo da tese analisaremos somente os apontamentos de uma das supervisoras.

Outro ponto relevante mencionado por essa entrevistada diz respeito a uma forte presença do papel do/a professor/a no desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças. A partir dessa constatação, optamos por reorganizar os próximos passos da pesquisa, os quais, a princípio, partiriam para o contato com outras editoras, mas foram reelaborados pensando na importância e nos possíveis retornos que um estudo de caso poderia nos proporcionar ao nos comprometermos a dar voz aos sujeitos que usam esses materiais e demais ações, ou seja, os/as docentes e as crianças.

Organizando nossa inserção em uma instituição de educação infantil, retomamos o contato com a supervisora, com o intuito que ela nos informasse os nomes dos municípios que adquiriram os sistemas, todavia, obtivemos retorno parcial, já que a mesma informou apenas a quantidade de municípios que aderiram aos sistemas, os quais somavam, em seis de dezembro de 2016, 206 (duzentas e seis) redes de ensino nas diferentes regiões do país.

Diante disso, elaboramos como critério principal, novamente, a proximidade para o acesso, e assim delimitamos como possíveis campos as redes municipais de educação que ofertam educação infantil no estado do Paraná. Em seguida, foi iniciado o contato com professoras que atuam nessas redes solicitando informações sobre a utilização de materiais apostilados da editora escolhida para a pesquisa na educação infantil.

Considerando os mesmos motivos para não identificação do nome da editora, também não divulgaremos o nome do município selecionado, no intuito de reafirmar que os apontamentos podem ser analisados por todas as redes municipais de ensino públicas que aderem aos serviços dos SPE.

As primeiras professoras indagadas foram as que atuavam na mesma escola que a pesquisadora, mas que em outro período trabalhavam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) ou em escolas da região metropolitana.

Logo, ao conversar com uma professora que trabalhava em uma escola, porém com uma turma do último ano de educação infantil, a mesma afirmou que o

município utilizava tais apostilas e que nos próximos dias iria emprestá-las a mim para que eu pudesse realizar as primeiras análises.

Ao ter contato com o material nos deparamos com mais uma grande questão, pois os livros didáticos integrados cedidos pela editora não eram os mesmos que estavam sendo utilizados na unidade educativa. A princípio, supomos que as diferenças poderiam se dar pelo fato de ela atuar na escola e não em um CMEI, mas de qualquer forma permanecemos considerando relevante as aproximações com esse município, almejando compreender aspectos relacionados à utilização das apostilas no cotidiano de uma unidade de educação infantil.

Também realizamos contato com outros municípios que afirmaram não utilizar apostilas na educação infantil, e consideramos viável escolher o município mencionado pela professora. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná, no ano de 2012 havia aproximadamente 9.000 (nove mil) crianças matriculadas na educação infantil, sendo cerca de 4.000 (quatro mil) nas creches e 5.000 (cinco mil) na pré-escola.

Após conhecer informações gerais do município, fomos buscar orientações referentes à solicitação para pesquisa de campo na rede municipal de educação. Novamente, em conversas com professoras que atuam nessa rede, foi possível compreender o processo para inserção nas unidades educativas, o qual, diferentemente de outros locais, não tem como premissa a liberação por parte da secretaria municipal de educação, sendo possível, portanto, realizar o contato direto com a direção do CMEI.

A partir dessa informação, fizemos pesquisas no site da prefeitura para verificar dados das instituições, porém não conseguimos encontrar. Em contrapartida, localizamos as diretrizes curriculares e o plano municipal de educação, documentos que foram abordados no último capítulo da tese.

Diante da ausência de informações no site, foi retomada a conversa com a professora que havia informado sobre a realização do contato direto com a direção do CMEI, visto que como ela já atuava no município há uns vinte anos, talvez ela pudesse passar o endereço ou contato de alguma unidade. A professora logo se prontificou a me auxiliar e disponibilizou o contato telefônico de um CMEI, do qual ela conhecia o trabalho e a diretora.

Em paralelo às buscas de informações para a inserção no campo, o capítulo sobre a editora foi sendo produzido com o intuito de que determinados

conhecimentos sobre a elaboração dos materiais e a proposta pedagógica contribuíssem na observação participante.

No dia dois de junho do ano de 2016 liguei para o CMEI e consegui conversar com a diretora, explicando de maneira sucinta a pesquisa e solicitando uma agenda para apresentar os detalhamentos do estudo. A diretora acordou com a ideia e marcamos uma reunião para o dia nove de junho, no período da manhã, no próprio CMEI.

Ao longo da tese iremos manter o sigilo sobre o nome e bairro da instituição e, ao mencioná-la, utilizaremos o nome fictício CMEI, do qual iremos expor uma breve caracterização no capítulo V.

No dia da entrevista, fui atendida pela secretária, que pediu que eu aguardasse, pois, a diretora estava resolvendo algumas questões e logo viria conversar comigo. Esperei em torno de dez a quinze minutos e aproveitei esse momento para, com um olhar curioso e atento, observar os espaços do CMEI. Não verifiquei cartazes, nem crianças brincando no parquinho, entretanto escutei muitas vozes de crianças e adultas, as quais me revelaram indícios da rotina da instituição.

Em seguida, a diretora me recebeu e, após compreender que meu objetivo no CMEI seria o acompanhamento da utilização das apostilas, ela me encaminhou para a sala das professoras, na qual as docentes que atuavam com as crianças do Pré I estavam realizando os seus planejamentos pedagógicos. Nesse momento, descobri que a utilização de materiais padronizados se dava no Pré I e Pré II. O primeiro está nos CMEIs e o segundo nas escolas.

Conversei sem gravação de áudio, apenas registros escritos, com duas professoras do Pré I. O CMEI contava com três turmas de Pré I, porém uma das docentes havia trocado o seu dia de planejamento e estava em sala com as crianças. As professoras foram receptivas, escutaram a proposta da tese, bem como os caminhos que a pesquisadora já havia trilhado até aquele momento. Elas aceitaram a realização das observações em suas salas. Ao conversarmos sobre os horários de utilização das apostilas, uma das professoras mostrou os seus planejamentos, folheando as páginas do livro para que eu pudesse ter dimensão da quantidade de atividades que elas realizavam por dia.

Ao visualizar a apostila com a professora, pude confirmar que o material disponibilizado pela editora não era o mesmo utilizado no CMEI, tratando-se, contudo, de outra coleção produzida pela mesma empresa.



Essas informações serão abordadas no capítulo sobre as análises das apostilas, no entanto, vale mencionar que esse fato fez com que surgisse uma nova demanda para a pesquisa, a saber: A necessidade de retomar o contato com a representante da editora para compreender de que coleção o material era integrante. Em contato por e-mail conhecemos que os livros didáticos utilizados no município fazem parte de um produto intermediário que não abrange todos os serviços. Tendo em vista essa constatação, tornou-se fundamental realizar uma entrevista com a responsável pelas ações da educação infantil na secretaria municipal de educação, com o intuito de buscar compreender os motivos para aquisição de tal coleção.

Retomando os relatos sobre a conversa inicial com as professoras, cabe expor sobre a organização dos horários e dias da semana dedicados à observação. Desse modo, considerando que as mesmas tinham as quintas-feiras como dia de planejamento e uma das aulas de sexta-feira também para planejamento, acordamos que as minhas idas ao CMEI seriam todas as segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, iniciando às nove horas e finalizando às onze horas e trinta minutos. Esse horário foi estipulado pensando na rotina específica da turma e do CMEI de modo geral. Da turma, no que se refere ao horário que iniciam a utilização das apostilas, e do CMEI, a respeito do horário do almoço.

Como ambas se colocaram à disposição, optei por iniciar a observação participante nas duas turmas, aguardando o aceite da terceira professora. Pelo fato de o período da conversa estar próximo ao final do semestre, passando por datas festivas e encerramentos, ficou combinado que a minha inserção seria no mês de agosto, com prazo de encerramento para o início do mês de dezembro do ano de 2016.

No momento em que eu já estava finalizando os detalhamentos com as professoras, a coordenadora pedagógica do CMEI chegou de uma reunião e eu pude explicar de forma sucinta a pesquisa para a mesma. Ela me deu boas-vindas e colocou-se à disposição para contribuir.

Durante os meses de junho a agosto/2016 foram realizados estudos almejando aprofundar a discussão sobre metodologias de pesquisas, considerando aspectos a respeito de pesquisas com crianças, observação participante e os aportes teóricos da Sociologia da Infância (SARMENTO e PINTO, 1997; CORSARO, 2005; 2009; SARMENTO, 2005a; FERREIRA, 2003; 2010; ABRAMOWICZ e

OLIVEIRA, 2011). Sobre a Sociologia da Infância e as relações raciais no Brasil, Abramowicz e Oliveira (2011) expõe que: “[...] nosso país apresenta especificidades que devem ser consideradas a partir deste referencial teórico e metodológico na pesquisa com crianças” (p. 51).

Na segunda semana do mês de agosto retornei, via telefone, o contato com uma das professoras do CMEI, e a mesma me informou que a melhor data para iniciar as observações seria a partir do dia vinte e dois de agosto.

Nesse dia, cheguei ao CMEI um pouco mais cedo do que o horário combinado, com o intuito de retomar a conversa com a coordenadora pedagógica e solicitar o registro escrito de ciência por parte da mesma ou da diretora sobre a minha inserção enquanto pesquisadora<sup>6</sup> no CMEI. A referida coordenadora realizou a leitura do documento e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e o consentimento pós-informação, oficializando a minha entrada na instituição. Nesse momento, a mesma também me passou as informações referentes às autorizações dos pais e/ou responsáveis das crianças para participarem de pesquisas desenvolvidas no CMEI. Essas autorizações foram escaneadas e salvas nos arquivos da presente tese. Assim como o nome da editora, do município e do CMEI, os nomes das professoras, coordenadora pedagógica e crianças também serão preservados.

Cabe enfatizar que nos valem de autorizações formais, e seguindo os pressupostos dispostos na bibliografia da área também foram considerados os processos de aceitação e continuidade da pesquisa por parte das crianças (FERREIRA, 2003; 2010; CORSARO, 2005; AMARAL, 2013; HORN, 2013; AGOSTINHO, 2016). Em acordo com Ferreira (2010), delimitar a participação apenas pelo termo de consentimento pode ser compreendido como a reprodução do adultocentrismo.

Conforme comentamos anteriormente, as duas professoras concordaram que eu realizasse a observação em suas salas e eu conversaria com a terceira no retorno ao CMEI. Então, tive a oportunidade de dialogar com ela, que também aceitou. Sendo assim, as observações foram realizadas em três turmas de Pré I, as quais contavam, ao total, com 52 (cinquenta e duas) crianças, dentre elas

---

<sup>6</sup> Vale realçar a importância de ser considerada como pesquisadora, tendo em vista que devido às múltiplas demandas das unidades de educação infantil e às diferentes condições de funcionamento, em muitos casos a atribuição de tarefas que não condizem com os objetivos das pesquisas pode ocorrer.

aproximadamente 25 (vinte e cinco) meninas e 27 (vinte e sete) meninos, tendo uma média de dezessete crianças por turma, na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade.

Ponderando o combinado de frequentar o espaço do CMEI três vezes na semana, ficou acordado que cada dia eu ficaria em uma turma, objetivando captar possíveis diferenças nas estratégias utilizadas pelas professoras para trabalhar com o material padronizado.

A respeito da minha inserção no campo, nos primeiros dias foram inúmeras trocas de olhares e sorrisos com as crianças, assim como conversas de questões da pesquisa com as professoras. Com o passar dos dias fui verificando as rotinas das turmas, as formas de organização de cada professora e as crianças passaram a se acostumar com a minha presença e interagir de forma mais frequente. Dentre os dias que eu estava no CMEI, pouquíssimas vezes foram propostos momentos de saída da sala para explorar outros espaços de forma um pouco mais livre.

Ao refletir sobre a organização dos dados, criamos nomes fictícios para todas as crianças e adultas. Dessa forma, a turma do Pré I-A será identificada como turma da Professora Geninha, já o Pré I-B como a turma da Professora Zena e, por fim, o Pré I-C enquanto turma da Professora Laudelina.

Sobre os instrumentos metodológicos, as informações foram coletadas por meio das gravações das aulas; registros fotográficos dos momentos, dos espaços do CMEI e da utilização das apostilas; além de anotações no diário de campo. Essas eram realizadas manualmente de maneira concomitante com as ações e em outro momento eram digitadas e organizadas em um documento junto com as fotografias. A respeito das gravações das aulas, cabe realçar que realizamos essa ação para tê-las enquanto um suporte, portanto, não as transcrevemos na íntegra, mas as utilizamos nas análises.

A minha presença na sala de aula teve como objetivo a observação da utilização das apostilas, buscando entender se o trabalho com a diversidade étnico-racial era abordado ou não. Porém, considerando a literatura da área, também foram realizadas anotações sobre alguns episódios e diálogos que ocorreram nas turmas em meio ao uso do livro didático. No tocante da escrita das informações coletadas no campo de pesquisa:

[...], you should plan to observe and write about as much as possible and not waste you time fussing about whether something seems trivial or important. The seemingly most mundane happening may be crucial in hindsight. In any case, it is impossible at the very beginning to judge whether what seems trivial or important is really so in the larger, longer scheme things. Keep writing. Keep listening. Keep looking<sup>7</sup> (ELY; ANZUL; FRIEDMAN; GARNER/ STEINMETZ, 1991, p. 48).

As diferentes estratégias para registro foram fundamentais no sentido de buscar apreender as múltiplas situações que ocorreram ao longo das observações.

Cabe destacar que em diferentes momentos as crianças mostravam as suas atividades, além das professoras realizarem perguntas sobre a minha opinião a respeito de determinadas propostas e, inclusive, sobre a minha visão perante a inserção de apostilas na primeira etapa da educação básica.

Após o meu ingresso no CMEI, logo na segunda semana, a editora ofertou um curso de formação continuada, do qual eu tive oportunidade de participar no dia vinte e nove de agosto do ano de 2016.

Na semana seguinte, no dia trinta e um de agosto, em meio a conversas sobre a formação continuada e os livros didáticos em geral, perguntei para as professoras Geninha e Zena se elas tinham alguma apostila que pudessem emprestar para as análises. Logo, a Professora Geninha foi à sua sala e retornou com as três apostilas que elas utilizavam com as crianças, a saber: livro interdisciplinar, outro sobre linguagens e, por fim, matemática.

De maneira pormenorizada, a minha rotina de observações se deu da seguinte forma: Chegada ao CMEI entre as nove horas e nove horas e trinta minutos. Nesse momento as crianças já tinham tomado café da manhã e as professoras também já haviam realizado os seus intervalos para o café. As crianças ou já estavam sentadas nas cadeiras escutando as orientações da professora ou estavam brincando com os brinquedos da sala, os quais posteriormente seriam guardados para principiar a realização das atividades na apostila. O trabalho com o material era iniciado por meio de uma conversa partindo das professoras e incentivando as crianças a darem as suas opiniões. Verifiquei que as docentes buscavam auxiliar as crianças ao longo das atividades, bem como realizavam

---

<sup>7</sup> [...], você deve planejar, observar e escrever sobre o máximo possível e não desperdiçar seu tempo preocupado se algo parece trivial ou importante. O acontecimento aparentemente mais simples pode ser crucial em retrospectiva. De qualquer forma, é impossível, no início, julgar se o que parece trivial ou importante é realmente tão grande. Continue escrevendo. Continue ouvindo. Continue olhando. (Tradução livre).

diferentes adaptações das mesmas. Nesses momentos eu realizava as gravações, as anotações no diário e alguns registros fotográficos. Quando as crianças finalizavam as lições do livro, brincavam na sala e, em seguida, eram levadas para o almoço. Durante as observações, optei por não definir lugares fixos para me sentar e, conforme a disposição da sala, os lugares também mudavam, porém sempre de uma maneira próxima e sentando nas cadeiras das/com as crianças.

Sobre o tempo das observações, seguimos os apontamentos de Agostinho (2016), os quais abordam a respeito da importância da qualidade do tempo, considerando as interações, sensibilidade, proximidade e alteridade. Em nossa pesquisa, ao total, foram 41 (quarenta e um) dias de observações participantes, as quais foram permeadas por constantes processos de construção e reflexão. Conforme Barbosa (2014), a pesquisa com crianças envolve construção ao longo do acompanhamento do cotidiano, tornando-se inviável um planejamento total antes do contato com o campo.

Em meio às observações, à medida que estas foram passando, uma nova demanda para a pesquisa passou a se tornar primordial, isto é, considerando que a editora se propõe a trabalhar a diversidade étnico-racial através das imagens e tendo em vista que os dados coletados revelavam o silêncio perante o trabalho sistematizado, porém não a isenção da reprodução de estereótipos, principalmente, no que se refere ao ideal de beleza, escutar as crianças por meio de uma ação orientada seria algo que poderia contribuir para a compreensão sobre o que as crianças daqueles grupos pensavam a respeito das personagens nas imagens das apostilas. Esse pode ser elencado como um dos grandes desafios da pesquisa, pois remete a ouvir, compreender e interpretar o que as crianças dizem, respeitando seus silêncios, gestos e enunciações e, principalmente, considerando-as enquanto atores sociais que criam, indicam e participam.

Durante as reflexões, foi realizada uma conversa com as professoras a respeito da organização da ação. Tivemos dúvidas sobre a viabilidade em dialogar e escutar todas as crianças, mas, após algumas ponderações e ancorados/as em pesquisas da área optamos por conversar com todas as que aceitassem participar.

A ação foi desenvolvida com 37 (trinta e sete crianças). O motivo do não alcance ao número total refere-se à ausência das mesmas nos dias em que ocorreram as conversas. Estas aconteceram entre os dias vinte e nove de novembro e oito de dezembro do ano de 2016, nas dependências do CMEI. Utilizamos uma

planilha para anotações e gravamos os áudios. Durante esses dias, as crianças foram convidadas a emitir as suas percepções sobre personagens da apostila. Para essa ação foi organizado um roteiro com perguntas amplas que permitissem que as crianças emitissem as suas opiniões. Ao total foram sete imagens, as quais foram selecionadas previamente e organizadas em um Power Point para que as crianças visualizassem com nitidez. As conversas aconteceram em espaços diferentes: com a turma da Professora Geninha foram realizadas no refeitório, já com as turmas das Professoras Zena e Laudelina foram em um espaço aberto do lado de fora das salas.

Cada criança foi chamada de uma vez, foi solicitado o seu consentimento e as perguntas foram realizadas considerando a heterogeneidade das mesmas nas formas de se expressar. Nessa direção, foi realizado o movimento de compreendê-las enquanto sujeitos ativos que têm o direito de enunciar suas visões sobre múltiplos assuntos que permeiam a nossa sociedade. As discussões do capítulo V irão apresentar aspectos ocorridos no período das observações participantes, bem como expor as imagens selecionadas e as análises das crianças de forma detalhada.

Contando com as explanações da representante da editora, registros escritos, fotográficos e de áudio das aulas, além das visões das crianças, ainda restava-nos verificar as interpretações das professoras perante as ações, processos e materiais ofertados pelo SPE. Diante disso, elaboramos um roteiro de entrevista para as três docentes e outro para a coordenadora pedagógica. Os principais eixos abordados foram: a organização do material; avaliações sobre as formações continuadas ofertadas pela editora; análises no tocante das possibilidades de trabalhos que abrangem a diversidade étnico-racial por meio da utilização das apostilas.

Todas as entrevistas foram gravadas com o gravador do celular, acompanhadas de registros escritos no próprio roteiro de entrevista. Todas realizaram a leitura, assinaram e guardaram uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido e do consentimento pós-informação.

A entrevista com a coordenadora pedagógica ocorreu no refeitório do CMEI no dia doze de dezembro do ano de 2016, com duração de 14'02'' (quatorze minutos e dois segundos). Já no dia treze de dezembro a entrevistada foi a Professora Geninha, a qual também cedeu a entrevista no refeitório, com duração de 15'50'' (quinze minutos e cinquenta segundos). A próxima professora

entrevistada foi a Zena. Essa ocorreu na própria sala, no dia quinze de dezembro, durando 45'10'' (quarenta e cinco minutos e dez segundos). Por fim, no mesmo dia, com duração de 18'01'' (dezoito minutos e um segundo), entrevistamos em sua sala a Professora Laudelina.

Encaminhando-nos para o encerramento das idas a campo no CMEI, iniciamos as transcrições e realizamos uma breve verificação dos pontos mencionados pelas três professoras e pela coordenadora pedagógica, e observamos um destaque para o trabalho com as obras de literatura infantil. Diante das afirmações, por parte das entrevistadas, que apontaram que a diversidade étnico-racial deve ser trabalhada através dos livros de literatura infantil, partimos para a verificação do acervo do CMEI. Após a autorização da coordenadora pedagógica, realizamos, no dia treze de dezembro, no período da manhã e tarde, os registros fotográficos das capas das obras, contabilizando em torno de 735 (setecentos e trinta e cinco) títulos, excluindo as repetições.

Além das obras de literatura infantil, solicitamos o projeto político pedagógico da instituição, o qual foi possível acessar somente a versão impressa, e como o documento não pode ser retirado da unidade educativa optamos por, no dia doze de dezembro, fotografá-lo para realizar futuras análises.

Em acordo com o exposto anteriormente, uma das lacunas a ser preenchida na pesquisa era a realização de uma entrevista com a responsável pela educação infantil na rede municipal de educação. A execução dessa demanda foi sendo planejada concomitantemente com o período de observação participante, inclusive, a Professora Geninha indicou que seria interessante que eu agendasse uma reunião com o pedagogo da SME responsável pelo CMEI, porém não foi possível.

Diante dessa situação, o contato com a professora que realizou a indicação do CMEI foi retomado e a mesma, novamente, pôde contribuir disponibilizando o contato telefônico e de mídia social de uma gestora da SME que poderia responder as perguntas ou encaminhar para outro departamento. As primeiras tentativas de contato com a gestora foram realizadas via telefone, por meio de repetidas ligações entre os dias quatorze a vinte de novembro, porém sem êxito. Em seguida, no dia vinte e cinco de novembro, foi encaminhada uma mensagem através da mídia social com a apresentação da pesquisadora e solicitação de agenda. Obtivemos retorno apenas no dia vinte de dezembro, fato que fez com que a realização da entrevista ficasse para o próximo ano.

Assim sendo, no dia vinte de fevereiro do ano de 2017 o contato foi retomado e foi agendada para o dia vinte e três de fevereiro, no período da manhã, uma conversa para apresentação da pesquisa. Ao chegar às dependências da SME, a gestora que marcamos estava em outra reunião fora da Secretaria, e ao ser informada da minha presença solicitou que outra gestora me atendesse. Essa gestora foi receptiva e atenta ao escutar a explicação da pesquisa e logo resolveu chamar a coordenadora da educação infantil, pois ela era responsável somente pelas ações do ensino fundamental.

Com a chegada da coordenadora da educação infantil, a apresentação da pesquisa foi realizada novamente, e ao longo da conversa a mesma foi expondo questões que seriam abordadas na entrevista. Ao ser indagada sobre a possibilidade de ceder a entrevista naquele momento, a coordenadora aceitou e, posteriormente à entrega, leitura e assinatura, com as devidas cópias, do termo de consentimento livre e esclarecido e pós-consentimento, iniciamos a gravação do áudio com o gravador do celular, além de registros escritos no próprio roteiro de entrevista. Este tinha como pilar questões referentes às motivações para adoção de um SPE na educação infantil e o processo de escolha; organização da SME e sua relação com a editora; e estratégias para trabalhar a diversidade étnico-racial na educação municipal. A entrevista durou 25'19'' (vinte e um minutos e dezenove segundos) e também foi transcrita na íntegra.

Em meio à organização dos dados coletados, no dia vinte de abril retornamos nossas pesquisas no site da prefeitura almejando localizar informações sobre o edital de licitação para aquisição de materiais padronizados na educação infantil. Nesse dia, encontramos os seguintes documentos: Pregão para aquisição de livros didáticos e a ata de registro de preços.

A respeito das análises documentais, Ludke e André (1986) abordam que estas podem ser consideradas uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos.

No tocante aos apontamentos sobre os livros didáticos, realizamos análises de conteúdo verificando todas as ilustrações de personagens. Para Rosemberg (1981), o processo de análise de conteúdo consiste em:

[...] categorizar “cortes” efetuados no fluxo contínuo da mensagem. Como escolher os “cortes” (unidade de análise) e como caracterizá-los (categorias, unidades de contexto e de enumeração) só pode ser convenientemente



respondido através da integração entre objeto de estudo e material a ser analisado. É assim que a elaboração do instrumento é um constante ir e vir entre os objetivos teóricos e o suporte empírico escolhido (ROSEMBERG, 1981, p. 70).

Dessa maneira, a análise de conteúdo:

- 1) constitui apenas *um procedimento* (ou um conjunto de procedimentos) e não um objeto de estudo ou uma teoria;
- 2) constitui um procedimento metodológico que tem estado *a serviço* de objetos de estudo ou de teorias;
- 3) constitui um procedimento metodológico *dependente* de objetos de estudo e teorias (ROSEMBERG, 1981, p. 74).

Nessa direção, Rosemberg (1981) ainda aponta que a análise de conteúdo: “[...] pode se distribuir entre a definição do objeto de estudos e a coleta de dados; ela pode fusionar a coleta e a interpretação dos dados. Como ela pode, também, regulamentar o processo de coleta de dados” (p. 75).

Buscando apreender as condições e formas como as personagens estão sendo representadas, realizamos uma tabulação a partir de um manual utilizado em algumas pesquisas do NEAB/UFPR, que foi adaptado considerando as especificidades da nossa amostra. Dentre as categorias a serem consideradas estão: caracterização do número do livro, página e personagem<sup>8</sup>, natureza, individualidade, gênero, cor-etnia, idade/etapa, nome, deficiências, importância da personagem, presença de diálogo, narração, ação desenvolvida, atividade escolar, relação conjugal, parentesco com: pais, filhos/as, irmãos/ãs, avôs/ós, netos/as, tios/as, sobrinhos/as e informações complementares.

Para cada categoria foi gerado um código para identificação. Cada personagem de cada página tem o código e as suas especificações. No caso dela aparecer mais de uma vez na mesma página ou nas páginas seguintes, foi realizada sua tabulação, considerando a quantidade de vezes que ela foi representada. Primeiramente, foram elaboradas três planilhas no programa Excel, com as seguintes unidades de análise: ilustrações das capas, ilustrações no texto e ilustrações nos materiais de apoio. Em seguida, transmitimos os dados para o programa SPSS, no qual organizamos as informações considerando as variáveis, para posteriormente desenvolvermos as análises.

---

<sup>8</sup> Utilizaremos a palavra personagem no feminino, considerando que essa deriva do latim persona. Tal perspectiva segue o debate de Antônio Candido, Paulo Gomes, Décio Prado e Anatol Rosenfeld, no livro *A Personagem de Ficção*.

Após ter tido acesso a dez apostilas; participado de uma formação continuada ofertada pela editora; vivenciado parte do cotidiano do CMEI por meio das observações participantes em três turmas de Pré I; entrevistado uma representante da editora, uma coordenadora pedagógica da educação infantil de uma rede municipal do estado do Paraná, uma coordenadora pedagógica de um CMEI, três professoras que atuam diretamente com as crianças utilizando as apostilas; conversado de maneira formal com 37 (trinta e sete) crianças; realizado o levantamento do acervo de obras de literatura infantil da unidade educativa, bem como do seu projeto político pedagógico; acessado os documentos referentes ao processo licitatório de compra de livros didáticos, plano municipal de educação e diretrizes curriculares municipais de educação, resolvemos concluir os procedimentos de coleta de dados.

Conforme expomos em algumas passagens do texto, o desenvolvimento das análises se deu de forma paralela ao processo de coleta de informações. A partir do detalhamento dos procedimentos, torna-se possível constatar que a pesquisa trabalha com dados de cunho quantitativo e qualitativo, buscando articulá-los com o referencial teórico de forma crítica.

A respeito da importância dos dados quantitativos concordamos com Gatti (2004) que:

[...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas. Cabe estar atentos, também, ao fato de que os processos necessários à quantificação (criação de medidas, de categorias, imposições formais, etc.) podem levar a mistificações do fenômeno, pelo que não se pode deixar de ter domínio sobre estes condicionantes e levá-los em conta, como ainda não se pode deixar de trabalhar com apoio de sólido referencial teórico transcendendo a essas modelagens, permitindo a visão clara dos limites desses estudos (GATTI, 2004, p. 26).

Portanto, os dados quantitativos ocupam um papel de relevância nas interpretações de questões educacionais. Esses, atrelados a análises críticas consistentes, contribuem em diferentes aspectos, inclusive para a elaboração de políticas públicas.

A pesquisa qualitativa também é apontada por pesquisadores/as como essencial na análise da qualidade na educação (SOMERS, MILLS, GINSBURG, VIEBRANTZ, 2007). Dessa forma, as autoras afirmam que:

A pesquisa qualitativa focaliza no “que” e “como” da educação, os quais correspondem precisamente aos tipos de perguntas que geraram o movimento para a melhoria na qualidade. (...) a avaliação qualitativa proporciona dados em forma de palavras que podem dar um resultado mais rico, com mais detalhes na “pintura” de como as narrativas dos processos de aprendizagem se manifestam e se relacionam aos resultados (SOMERS, MILLS, GINSBURG, VIEBRANTZ, 2007, p. 508).

Assim sendo, torna-se evidente a importância tanto da pesquisa em âmbito quantitativo como qualitativo. Então, “[...] a escolha por um ou outro modelo de análise não decorre de opção em privilegiar a objetividade ou a interpretação, pois ambas podem estar presentes em estudos “quantitativos” quanto “qualitativos”” (ROSEMBERG, 1981, p. 78).

Nossas análises seguem a perspectiva dos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil, via autores/as que discutem educação e desigualdades raciais (GOMES, 2003; 2006; 2008a; 2008c; 2012a; 2012b; 2013; 2015; GONÇALVEZ E SILVA, 2008; SILVA, 2008; 2012) e educação infantil, relações raciais e diversidade étnico-racial (AMARAL, 2013; CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 2007; ROSEMBERG, 2011). Nessa direção, elencamos como questão-chave o reconhecimento das múltiplas formas de manifestação das desigualdades raciais no Brasil, as quais são mantidas por conta do racismo à brasileira (TELLES, 2003, 2017), da branquidade normativa (APPLE, 2001, 2002; ROSEMBERG, 1985; SILVA, 2012), do silêncio (SILVA, 2012), do preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006).

Ancorados/as em tais estudos e nos apontamentos da revisão bibliográfica de teses e dissertações, elaboramos o seguinte quadro para análises da política de diversidade étnico-racial na educação infantil.

QUADRO 1: COMPONENTES PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

(continua)

COMPONENTES	DETALHAMENTO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
<b>Documentos</b>	Em âmbito municipal	Sim/Não/Parcialmente <sup>9</sup> Documentos gerais e/ou específicos
	Proposta pedagógica	Sim/Não/Parcialmente
	Projeto político pedagógico	Sim/Não/Parcialmente
<b>Estrutura</b>	Representação nos espaços coletivos	Sim/Não Valorização ou estereotípias
	Representação nas salas de aula	Sim/Não Valorização ou estereotípias
<b>Formação Continuada</b>	Oferta	Sim/Não
		Quantidade
		Proporção em relação ao total de conteúdos
	Modos de inserção	Cursos específicos
Inclusão em conteúdos gerais		
Sujeitos envolvidos	Sem inserção	
	Docentes; Equipe pedagógica; Equipe de direção; Equipe das matrículas; Equipe de serviços gerais	
<b>Obras de literatura infantil</b>	Aquisição	Sim/ Não
		Quantidade
		Proporção em relação ao total
	Qualidade	Valorização ou estereotípias
<b>Materiais</b>	Brinquedos	Sim/Não
		Quantidade
		Proporção em relação ao total
	Didáticos e demais recursos	Sim/Não/Parcialmente
		Quantidade
	Valorização ou estereotípias	
<b>Participação</b>	Acordos de cooperação	Comunidade; Universidade; Movimento Negro; Grupos de valorização afro.

<sup>9</sup> Este se refere à inserção da temática de forma superficial, através de termos genéricos.

QUADRO 1: COMPONENTES PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

(conclusão)

COMPONENTES	DETALHAMENTO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
Práticas pedagógicas	Ação	Sim/Não
		Projetos gerais e/ou específicos
		Projeto da unidade educativa e/ou da turma
	Duração	Pontual
		Contínua

FONTE: A autora (2016), com aportes das pesquisas sobre relações raciais e educação infantil.

Assim como outras propostas, esse quadro de análise é subjetivo e conta com a possibilidade de acréscimos, modificações e/ou revisões, porém o intuito dessa proposta é que a diversidade étnico-racial seja considerada enquanto um dos elementos da educação infantil, de tal modo que seja abordada desde a inserção nos documentos gerais até as práticas pedagógicas cotidianas. A seguir, apresentaremos um debate sobre conceitos que elencamos como essenciais para as análises da pesquisa.

## 1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme explicitado em parágrafo da sessão anterior, esta tese tem como principal base teórico-conceitual os estudos críticos sobre relações raciais no Brasil, especialmente sobre educação e relações raciais (GOMES, 2003; 2006; 2008; 2012; 2013; 2015; GONÇALVEZ E SILVA, 2008; SILVA, 2008; 2012) e diversidade étnico-racial na educação infantil (AMARAL, 2008; 2013; CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 2007; ROSEMBERG, 2011).

As análises da presente pesquisa seguem a premissa de que o processo de implementação das políticas não se dá de forma direta, e sim perpassa pelos conhecimentos, experiências e vivências dos sujeitos. Nessa direção, a efetivação das mesmas é compreendida enquanto uma tradução e não mera reprodução do que está disposto nos textos das leis e demais normativas (BALL, 2009).

Diante dessa concepção, ao longo da pesquisa para realizarmos a análise da política de diversidade étnico-racial em um contexto específico na educação infantil, refletimos sobre as possíveis formas de tradução para contemplar a diversidade

étnico-racial na primeira etapa da educação básica, tendo em vista que contamos com uma trajetória marcada pela ausência de trabalhos sistematizados no que se refere ao ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

Já há alguns anos, uma das principais questões apontadas em pesquisas relaciona-se à necessidade da oferta de formação inicial e continuada sobre a temática (AMARAL, 2013; CARVALHO, 2013; COELHO, 2005; DIAS, 2007; SILVA, 2016). Porém, após quinze anos da homologação da Lei 10639/03 e quatorze anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004) (DCNERER), verificamos que, embora considerando a complexidade das relações raciais no Brasil e a realização de ações pontuais, algumas modificações e avanços já podem ser apontados no que se refere ao processo de efetivação da referida Lei (2003), seguindo as suas Diretrizes. Contudo, permanece o desafio de: “[...] transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores (as)” (GOMES, 2008c, p. 104). Segundo a mesma autora:

A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro- Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista (GOMES, 2011a, p. 116).

Nessa direção, cabe apontarmos sobre as estratégias para superação de trabalhos nas unidades educativas que tendem a reduzir o debate sobre as relações raciais, diversidade étnico-racial e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ao desenvolvimento de ações pontuais em datas específicas. Para isso, torna-se relevante:

[...] não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como

branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (GONÇALVEZ E SILVA, 2007, p. 493).

Nossas análises também estão apoiadas nos apontamentos da autora, buscando salientar a importância da compreensão das relações raciais brasileiras, de tal forma que o entendimento das especificidades das mesmas remeta a problematizações em âmbito do trabalho pedagógico, envolvendo debates sobre a quantidade e qualidade das propostas e concluindo que apenas a realização de um projeto isolado não será suficiente<sup>10</sup>.

A Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente (GOMES, 2011b, p. 117).

Em acordo com a bibliografia da área, propomos que um primeiro passo é o entendimento das relações raciais<sup>11</sup> no Brasil, as quais contam com características próprias e são marcadas por sua complexidade, a qual age na intensificação das desigualdades. Dentre as particularidades, destacamos a compreensão do termo raça enquanto categoria social, que é estrutural e estruturante da sociedade brasileira (GOMES, 2012b).

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2012a, p. 731).

---

<sup>10</sup> A nosso ver, os conceitos que apontamos anteriormente como fundamentais para as nossas análises, também podem ser elencados como aportes para o processo de elaboração e tradução das políticas públicas.

<sup>11</sup> Para acessar uma discussão mais pormenorizada sobre relações raciais no Brasil ver: Gomes (2012b), Hanchard (2001), Marçal (2011), Munanga (2008a; 2009), Nogueira (2006), Paixão (2013), Rosemberg (2005), Silva (2008), Telles (2003).

Outro elemento fundamental é o alto índice de miscigenação, bem como o ideal do mito da democracia racial. Este propaga a existência de relações harmônicas entre todos os sujeitos, porém não questiona os privilégios dos brancos, nem a ausência de negros/as nas ocupações nos cargos de prestígio, status e poder.

Considerando o contexto brasileiro, interpretamos que o mesmo é marcado pelas desigualdades étnico-raciais, as quais se redesenham e reestruturam de diferentes formas e são intensificadas através da reprodução da branquidade normativa, do preconceito de marca, dos silêncios, entre outros aspectos que caracterizam, assim, o racismo à brasileira (TELLES, 2003).

Iniciamos o debate com o conceito de branquidade normativa. Esta pode ser caracterizada como:

[...] algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa normal. Tudo o mais é o outro. É o lá que nunca está lá. Mas está lá, porque ao nos reposicionarmos para ver o mundo, como constituído a partir de relações de poder e privilégio, a branquidade como privilégio desempenha um papel crucial (APPLE, 2002, p 39-40).

Isto é, a branquidade normativa pode ser compreendida como a centralidade ao branco/a, naturalizando-o/a como padrão a ser seguido, sem gerar questionamentos sobre esse privilégio, o qual, conforme Bento<sup>12</sup> (2002), em muitos casos, é transformado em discursos de méritos e competências. Assim sendo, não são mencionados e/ou discutidos aspectos sobre uma identidade branca, pois os/as brancos/as são vistos como norma, os/as normais e todos os outros grupos são os exóticos, os outros que carregam consigo uma forte carga de estereótipos e preconceitos.

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. [...] O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 25-26).

---

<sup>12</sup> A autora utiliza o termo branquitude, mas na tese optamos por usar branquidade entendendo que ambos são usados na pesquisa brasileira como tradução do conceito whiteness.



Nessa direção, vale chamar atenção para a seguinte questão levantada por Apple (2001): “[...] Raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas “não brancas”. As pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas. Elas são posicionadas no centro, como a norma humana” (p. 65). Sobre esse assunto, Rosemberg (1985) aborda que: “[...] é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção” (p. 81).

Imersos/as a tais reflexões, reafirmamos a importância de denúncias e questionamentos desse cenário que nos é imposto como regra. Esse é um desafio e torna-se primordial, visto que: “[...] A branquidade via de regra não se mostra de forma explícita, opera de forma “invisível”, não dita, para estabelecer o branco como norma e como desejável, como plasmado em uma série de produções culturais [...]” (SILVA, 2012, p. 115).

Dessa maneira, questões estéticas, ideal de bondade, representações nos espaços físicos e midiáticos propagam a imagem do branco como norma, em detrimento da valorização da diversidade étnico-racial. Segundo Silva e Souza (2013), a representação exclusiva do branco pode ser compreendida como: “[...] discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade” (p. 44).

Nesse sentido, torna-se fundamental interrogar a branquidade normativa. Segundo Giroux (1999), a mesma também envolve relações de privilégios e poder, além de dissimular as desigualdades e práticas de exclusão. Para o autor: “[...] a branquidade emerge como base normativa de sucesso, responsabilidade e autoridade legítima” (GIROUX, 1999, p. 119).

Tais problematizações tornam-se relevantes, pois em acordo com Apple (2001) a branquidade normativa: “se encontra no próprio âmago da política e das práticas educacionais” (p. 66). Fato que reitera a necessidade de denúncias e questionamentos.

Salientando o debate sobre a ideia do branco como norma atrelada às desigualdades raciais no Brasil, Bento (2002) aponta que:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (BENTO, 2002, p. 30).

Ou seja, não se potencializa a discussão, disseminando a branquidade normativa, bem como permanecendo a concepção de que as desigualdades e relações raciais são um problema do/a negro/a e não de toda a sociedade brasileira.

O debate sobre a branquidade normativa está imbricado com as problematizações sobre o silêncio. Este conceito pode ser compreendido como a: “[...] ausência ou falta no discurso que atua ativamente para construir sentidos” (SILVA, 2012, p. 113).

Conforme Silva (2012)<sup>13</sup>, esse silêncio pode operar de diferentes formas, entre elas:

[...] 1) O silêncio sobre a branquidade que atua para estabelecer o branco como norma; 2) A negação da existência plena ao negro: invisibilidade e sub-representação; 3) O silêncio sobre particularidades culturais do negro brasileiro; 4) O silêncio como estratégia para ocultar desigualdades perante as desigualdades raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana permanece sem questionamentos (SILVA, 2012, p. 110).

Tendo acesso a essas informações, ressaltamos que o silêncio pode ser apreendido enquanto um posicionamento político, considerando que o mesmo: “[...] diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (GOMES, 2012a, p. 105). Assim, a partir do momento que os sujeitos não questionam a branquidade normativa e a sub-representação de negros/as, bem como se calam perante as desigualdades raciais, o racismo, preconceitos, discriminações e consideram normal a ausência ou a presença esporádica de trabalhos com a diversidade étnico-racial, os/as mesmos/as estão atuando para a manutenção das relações assimétricas de poder entre brancos, negros e indígenas.

Gomes (2012a) aponta as políticas educacionais de promoção da igualdade racial como possibilidades para o rompimento desses silêncios.

Considerando tais questões, adentramos ao “racismo à brasileira”. Esse conceito enunciado por Telles (2003) envolve a ênfase para as particularidades das relações raciais no Brasil que são marcadas por serem sutis, manifestando-se, na maior parte das vezes, de forma implícita, gerando, inclusive, por parte de algumas pessoas, dúvidas sobre a existência do racismo e preconceitos.

---

<sup>13</sup> Ancorado nos estudos de Thompson (1995) sobre os modos de operação da ideologia, Silva (2012) apresenta o “silêncio” enquanto uma estratégia ideológica que opera para a manutenção das relações de hierarquização entre brancos/as e negros/as. Para maiores detalhes ver: SILVA (2012).

Segundo Telles (2003), as relações raciais podem ser interpretadas na perspectiva horizontal e vertical. A primeira é caracterizada pelas relações em âmbito das afetividades, já a segunda abrange as ocupações nos cargos e espaços. Dessa forma, o autor chama atenção para a complexidade das relações raciais brasileira, nas quais as relações horizontais podem ser aceitas com mais facilidade, porém as verticais geram mais preconceitos e questionamentos, visto que põem em voga o debate sobre os privilégios dos brancos tanto em âmbito material como simbólico.

O mesmo autor também elenca como uma das especificidades das relações raciais no Brasil a questão da classificação racial. Esta é apontada por Silva (2008) como: “[...] sujeita a ambiguidades e influenciada por diversos fatores sociais” (p. 81). Dentre esses fatores estão as questões regionais, de faixa etária, gênero, nível de escolarização, entre outros.

Sobre os termos empregados para realizar tal classificação, Telles (2003) cita que esta é perpassada pelo uso de três categorias, a saber: Censo demográfico do IBGE, Extraoficiais e Binária. Tais categoriais não são excludentes entre si, sendo utilizadas, portanto, de maneira concomitante. A primeira refere-se à declaração segundo raça/cor a partir das seguintes opções: branca, preta, parda, indígena e amarela. As categorias extraoficiais envolvem a ideia do *continuum* de cores, agregando diversos termos desde branco ao preto, com destaque para a complexidade do “moreno” e “moreninho”, os quais, em alguns casos, são utilizados com o intuito de evitar o termo negro, por considerá-lo pejorativo e/ou ofensivo. Por fim, a categoria binária ou sistema político<sup>14</sup>, através da proposição do Movimento Negro<sup>15</sup>, utiliza os termos branco e negro, buscando eliminar a negatividade perante o conceito e termo negro. A respeito da classificação racial binária Silva (2008) discute que esta:

[...] não é utilizada somente pelo movimento negro e governo, mas também pelas pessoas no cotidiano, e por acadêmicos, em especial por demógrafos que estudaram e estudam correlações entre indicadores sociais e grupos raciais. Além disso, é uma forma de classificação que está sendo cada vez mais utilizada nos últimos tempos (SILVA, 2008, p. 84).

---

<sup>14</sup> Em acordo com Telles (2003) esta categoria pode ser denominada sistema político por ser utilizada pelos governos, mídia e acadêmicos.

<sup>15</sup> Como podemos perceber, o Movimento Negro pode ser identificado como: “(...) ator político na cena social, histórica e política” (GOMES, 2012b, p. 741).

Assim, cabe reiterar que as três categorias (Censo Demográfico do IBGE, Extraoficiais e Binária) são de uso popular e estão presentes no cotidiano dos diversos sujeitos e nos múltiplos espaços.

A discussão sobre a classificação racial relaciona-se com o preconceito racial. Os estudos de Nogueira (2006) apontam que, diferentemente de outras sociedades que contam com um racismo mais explícito e a origem dos sujeitos suscita discriminações, no caso brasileiro os preconceitos se dão a partir da marca, ou seja, têm como base as características fenotípicas dos indivíduos. Nas palavras do autor:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. **Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca;** quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2006, p. 292, grifos nossos).

Pensando nas relações cotidianas, o mesmo expõe a seguinte situação para exemplificar as diferenças entre a questão da marca e da origem:

Assim, indivíduos ligeiramente negróides ou completamente brancos e que, como brancos, sempre viveram, no Brasil, indo aos Estados Unidos, podem ter a surpresa de serem considerados e tratados como negros. [...]. De outro lado, negros norte-americanos, em viagem pelo Brasil, em função da ausência ou da intensidade dos traços negróides, podem ser vistos e tratados como brancos, [...] (NOGUEIRA, 2006, p. 295).

Em acordo com Nogueira (2006), o preconceito de marca e de origem se diferenciam no que diz respeito ao modo de atuar; à definição dos membros tanto do grupo discriminado, quanto do discriminador; carga afetiva; efeitos nas relações interpessoais; reações; entre outros. Ressaltando o preconceito de marca, o autor apresenta que o mesmo envolve preterição e tem como critério a aparência racial.

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do

mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico (NOGUEIRA, 2006, p. 296).

Ainda sobre esse assunto, concordamos com Nogueira (2006) ao afirmar que:

[...] no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem que isso cause espécie ou implique uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele, pois que não envolve uma redefinição de atitude ou de ponto de vista de sua parte (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

Portanto, pode-se considerar como uma das marcas da complexidade das relações raciais na sociedade brasileira o fato de que, ao mesmo passo que a pessoa desqualifica, apelida e discrimina um sujeito pela cor da sua pele em âmbito das relações horizontais (trabalho e intelectualidade), ela mantém relações afetivas com negros/as (relações verticais).

Por se tratar de um preconceito de marca, perpassam por essas relações uma “etiqueta”, isto é, etiqueta das relações raciais (NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2008), em que:

Ao mesmo tempo em que o critério de cor determina as possibilidades do indivíduo, a **etiqueta das relações raciais** prevê que comportamentos explicitamente preconceituosos ou discriminatórios devem ser evitados. Também compõe a etiqueta das relações raciais o não mencionar ou perguntar, em relações amigáveis, à pertença racial das pessoas (SILVA, 2008, p. 75, grifos do original).

Em contrapartida, em situações conflituosas e de disputa por poder, os insultos racistas e preconceituosos são os mais recorrentes.

Com foco em mencionar ou perguntar a respeito da pertença racial, cabe destacar as discussões sobre auto e heteroclassificação no Brasil. Segundo Telles (2003), como os próprios nomes sugerem, a autoclassificação se refere à declaração realizada pelo sujeito e a heteroclassificação remete à classificação advinda de outra pessoa.

Interpretamos que a compreensão de tais conceitos é essencial para o combate às desigualdades étnico-raciais e promoção da valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil, a qual diz respeito à inclusão de todos os grupos em todas as ações, tanto da gestão do sistema de ensino quanto da unidade educativa. Essa inserção envolve múltiplas interpretações no que se refere às

formas e estratégias utilizadas. Ancoramo-nos nas que defendem a importância de a diversidade étnico-racial estar presente em todos os movimentos, ações, espaços e ambientes da primeira etapa da educação básica, considerando a mesma como um dos elementos da qualidade da educação infantil, estando presente, portanto, desde a promoção de políticas educacionais até ações cotidianas com as crianças. Possibilitando, assim, “[...] Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. [...]” (GOMES, 2011a, p.114).

Nessa direção, ressaltamos a indagação de Dias e Reis (2016) referindo-se aos currículos da educação infantil: “[...] tais opções apresentam às crianças as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas sem reproduzir preconceitos e estereótipos” (p. 639). A nosso ver, isso abrange a necessidade de constantes questionamentos sobre as políticas e ações destinadas à educação das crianças pequenas, entre eles destacamos as seguintes perguntas para reflexão e possíveis aprofundamentos: Independentemente da presença de crianças negras e indígenas, as mesmas são enfatizadas nas unidades educativas e na gestão do sistema de ensino? Qual mensagem está sendo transmitida quando nos momentos de formação continuada o Power Point e demais materiais só apresentam crianças e adultos/as brancos/as? Realmente todas as crianças são tratadas de forma igualitária, considerando suas diversas necessidades? Até que ponto ao expor apenas imagens de crianças brancas todas as crianças e famílias estão sendo respeitadas? Em que medida a recusa de pentear os cabelos de meninas e meninos negras/os, com a premissa de não ter conhecimento para tal, contribui para a efetivação da concepção de educação infantil que prima pela conexão entre cuidar e educar? De que forma o desenvolvimento de projetos e materiais que não contemplam ou retratam as crianças negras de forma esporádica, estereotipada e/ou reducionista podem ser analisados como de qualidade? Esses são alguns apontamentos, dentre tantos outros, que podem ser realizados ao examinar a reprodução da branquidade normativa na educação infantil. Elencamo-nos como essenciais, visto que as unidades educativas:

[...] tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo (GONÇALVES E SILVA, 2015, p. 169).

Nesse sentido, salientamos o debate proposto por Dias e Reis (2016), o qual chama atenção para a:

[...] necessidade da inclusão dessa temática nos currículos da educação infantil por compreendermos que ela pode colaborar com a construção e a ampliação da educação inclusiva, garantido às crianças de até cinco anos não apenas o acesso às instituições de educação infantil, mas também a uma educação que lhes possibilitem um desenvolvimento pleno e integral (DIAS e REIS, 2016, p. 633).

Concordamos com Rosemberg (2005) que o caminho mais indicado é a quebra do silêncio perante o racismo brasileiro e suas consequências.

A seguir, buscando discutir a diversidade étnico-racial na educação infantil de maneira mais detalhada, apresentamos a revisão bibliográfica das teses e dissertações sobre a temática.

#### 1.2.1 Considerações sobre a revisão bibliográfica

Para a revisão de literatura optamos por utilizar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>16</sup> e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>17</sup>. Esse processo de levantamento e análises das pesquisas também foi realizado durante os estudos do mestrado, os quais agregaram as investigações no período de 2003 a 2011. Dessa forma, para a tese, elaboramos apenas a atualização<sup>18</sup> desse levantamento, focando então nos estudos finalizados entre os anos de 2012 e 2016. Durante os momentos de atualização da revisão das teses e dissertações, usamos nas buscas os seguintes descritores:

---

<sup>16</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<sup>17</sup> <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>

<sup>18</sup> Esta foi realizada no primeiro semestre do ano de 2015 e revisada no primeiro semestre de 2017.

QUADRO 2: DESCRITORES UTILIZADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.

<b>DESCRITORES UTILIZADOS</b>	Branquidade Normativa/Branquitude e educação infantil; Crianças negras; Educação das crianças negras; Educação infantil e diversidade étnico-racial; Educação infantil e racismo; Infâncias negras; Infâncias e racismo; Infâncias e relações étnico-raciais; Multiculturalismo e educação infantil; Práticas pedagógicas na educação infantil e diversidade; Promoção da igualdade racial na educação infantil; Racismo e crianças; Relações étnico-raciais na creche; Relações raciais na educação infantil; Relações étnico-raciais na pré-escola.
-------------------------------	---

FONTE: A autora (2015).

Utilizando tais descritores e considerando o período analisado (2012 - 2016), localizamos 40 (quarenta) trabalhos que focaram os seus estudos no campo das diversas discussões que envolvem educação infantil e relações étnico-raciais. Após identificar as pesquisas, partimos para a busca das dissertações e teses na íntegra, porém nem todas foram localizadas, por isso, em alguns casos foi possível realizar apenas a leitura do resumo. Dentre as dissertações e teses que estão disponíveis, verificamos, inicialmente, o título, observando a sua aproximação com a pesquisa, posteriormente a essa seleção foi feita a leitura dos resumos, introdução e considerações finais. Ao constatar maiores aproximações com o objeto da presente pesquisa realizamos o estudo do trabalho completo.

Referente ao perfil dos/as pesquisadores/as, observamos que a maior parte das investigações foi realizada por mulheres. Em alguns estudos as/os autoras/es explicitaram o seu pertencimento étnico-racial e, dentre esses, a maioria se autodeclarou como negras/os, fato que retrata a presença de negras/os na pós-graduação.

Sobre o panorama geral das pesquisas, verificamos uma quantidade mais expressiva de dissertações do que de teses. A maioria das investigações apresentaram como foco as professoras e suas práticas, aspectos que envolvem as políticas públicas, as infâncias e crianças a partir de 3 anos, entre outros assuntos. Não foram localizados estudos que contemplassem diretamente os bebês e a maior parcela dos trabalhos foi defendida na Região Sudeste. Caso que vem ao encontro com os apontamentos de Rosemberg (2011), que ao abordar alguns elementos que deveriam ser objetos de atenção das pesquisas acadêmicas, constata que:



[...] 3. As pesquisas vêm estudando, principalmente, processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. As pesquisas relacionadas à educação infantil são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar. São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos (ROSEMBERG, 2011, p. 40).

Permanecendo nessa discussão, a mesma autora expõe a seguinte contribuição:

[...] A maioria (ou quase totalidade) das pesquisas que observaram ou escutaram crianças e apreenderam vocabulário, classificação, preconceito e hostilidade raciais foram realizadas nas regiões Sudeste e Sul, sendo poucos os trabalhos realizados em regiões, estados, municípios ou escolas em que a população negra é majoritária. Além disso, os trabalhos têm pouco se preocupado com esta dimensão, como se essas condições do contexto não tivessem impacto em manifestações simbólicas do racismo (ROSEMBERG, 2011, p. 40).

Em meio às buscas, também foi possível verificar a ausência de pesquisas que contemplassem as ações e políticas dos SPE na educação infantil, dado que também pode ser elencado como um dos fatores impulsionares no processo de escolha do objeto da nossa pesquisa.

Considerando os significados e formas para contemplar a diversidade étnico-racial na educação infantil, alguns elementos tornam-se primordiais, como, por exemplo, a valorização de todas as crianças e infâncias (ARAUJO, 2015; COSTA, 2013; PAULA, 2014; SOUZA, 2016), bem como a escuta das mesmas (AMARAL, 2013; GAUDIO, 2013; ROCHA, 2015; SOARES, 2013). Além do protagonismo das crianças, também cabe enfatizar as percepções, falas e atitudes dos/as professores/as que convivem com elas diariamente (NUNES, 2012; SOUZA, 2012; ROSA, 2014; PEREIRA, 2015). No tocante dos/as docentes, a oferta consistente e contínua de formação inicial (MARQUES, 2013) e continuada (FEITAL, 2016; PEREIRA, 2015; QUEIROZ, 2012, SILVA, 2016) pode ser apontada como um diferencial nas reflexões e elaborações dos trabalhos que buscam contemplar a temática, auxiliando na realização de ações intencionais (BRANCO, 2012; BISCHOFF, 2013; DADIE, 2013; VANZUITA, 2013; OLIVEIRA, 2015). Isto é, abranger a diversidade étnico-racial na primeira etapa da educação básica envolve desconstruir o ideal da branquidade normativa, que ainda permanece em muitas instituições (SANTIAGO, 2014), de tal forma que contemplar todas as crianças em todos os materiais, documentos (SANTOS, 2014; FREITAS, 2016) e políticas

(CARVALHO, 2013) que envolvem a educação das crianças pequenas torna-se imperativo.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim, que o professor assuma um compromisso ético e político, apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, [...] (DIAS, 2012, p. 665).

Por se tratar de uma atualização dos dados, optamos por manter as classificações já utilizadas no mestrado para os agrupamentos das pesquisas, a saber, acesso<sup>19</sup>; brinquedos<sup>20</sup>; políticas públicas; construção das identidades; identidades e autoestimas; formação inicial e continuada e percepções de professores/as; literatura infantil; práticas educativas; representações e relações entre as crianças e docentes. A seguir, apresentaremos as informações das teses e dissertações seguindo as classificações citadas. Com o intuito de expor um levantamento mais completo, preferimos trazer os títulos dos trabalhos coletados entre os anos 2003 e 2011, principalmente, para observar as permanências e ausências dos temas. Porém, dedicaremos maior atenção e detalhamentos para as pesquisas defendidas entre 2012 e 2016, em especial, as que contribuem para maior compreensão do nosso objeto.

A respeito do processo de construção das identidades e das relações étnico-raciais em unidades de educação infantil municipais, localizamos as seguintes pesquisas:

---

<sup>19</sup> Referente ao acesso, não localizamos pesquisas que foram defendidas entre os anos 2012 e 2016. O único estudo que focou esse assunto foi a dissertação de: SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2007.

<sup>20</sup> A pesquisa que focou nos brinquedos (MARQUES, 2013) está agrupada com as que trabalharam sobre formação inicial e continuada, pois foi um estudo feito no ensino superior.

QUADRO 3: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIFICAÇÕES/IDENTIDADES/ AUTOESTIMAS.

(continua)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2003	SOUZA, Regina Marques	<b>Sobre crianças no espaço híbrido da esperança.</b> Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)	Pontifícia Universidade Católica – S. Paulo.
2005	SANTOS, Aretusa	<b>Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta:</b> entremeios. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de Juiz de Fora.
2007	COSTA, Marcele Arruda Cabral.	<b>Identidade étnico-racial em contexto lúdico:</b> um jogo de cartas marcadas? Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará
	FRANCO, Silvandira Arcanja.	<b>Xire – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil:</b> o saber nas festas do Terreiro do Cobre. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade)	Universidade do Estado da Bahia
2010	MONTEIRO, Nelma Gomes	<b>Afirmar as Diferenças Etnorraciais como Processo e Enunciação para o Enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil.</b> Tese (Doutorado em Educação).	Universidade Federal do Espírito Santo
2011	TRINIDAD, Cristina Teodoro.	<b>Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.</b> Tese (Doutorado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica - São Paulo.
	SILVA, Elson Alves da.	<b>A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola:</b> estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)	Pontifícia Universidade Católica - São Paulo.
2012	CHISTE, Tania Mota	<b>Aqui é Minha Raiz:</b> O Processo De Constituição Identitária da Criança Negra na Comunidade Quilombola De Araçatiba/Es. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Espírito Santo
	BARRETO, Rosivalda dos Santos	<b>Patrimônio Cultural, Infância e Identidade No Bairro Do Bom Juá:</b> Salvador – Bahia Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal do Ceará
2013	AMARAL, Arleandra Talindo	<b>A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil.</b> Tese (Doutorado em educação)	Universidade Federal do Paraná
	GAUDIO, Eduarda Souza.	<b>Relações sociais na educação infantil:</b> dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal de Santa Catarina
	SOARES, Lucineide Nunes.	<b>Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil:</b> ouvindo crianças e adultos. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade do Estado de Minas Gerais

QUADRO 3: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIFICAÇÕES/IDENTIDADES/ AUTOESTIMAS.  
(conclusão)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2014	PAULA, Elaine de	<b>“VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil:</b> capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado em educação)	Universidade Federal do Paraná
2016	MENDES, Marília Silva	<b>A IDENTIDADE RACIAL A PARTIR DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.</b> Dissertação (Mestrado em educação, culturas e identidades)	Universidade Federal Rural de Pernambuco

FONTE: A autora (2017).

As pesquisas defendidas entre os anos 2003 e 2011 apresentam alguns aspectos de denúncia perante os silenciamentos, tratamentos diferenciados e reprodução de hierarquizações. Em convergência com os estudos citados, as pesquisas de Amaral (2013) e Gaudio (2013) agregam semelhanças, principalmente, por almejarem conhecer as crianças a partir das suas próprias ações, bem como pela constatação de práticas adultocêntricas. Além disso, ambas observaram divisões das crianças nos momentos das brincadeiras. Essas informações são relevantes porque,

O brincar promove experiências sociais, as quais contribuem com o desenvolvimento cognitivo, seja indiretamente (promovendo o crescimento da habilidade de se colocar no lugar do outro) seja diretamente (fornecendo oportunidade das crianças perceberem como são os outros) (OLIVEIRA, 1994, p. 136).

Gaudio (2013) presenciou aspectos relacionados às formas como as diferenças corporais, étnico-raciais e de gênero podem ser elencadas enquanto divisores nas brincadeiras. Conforme observações de Amaral (2013), as crianças negras e brancas brincam juntas, porém um fator preponderante que precisa ser observado diz respeito aos papéis ocupados nessas brincadeiras, das quais, na maioria dos casos, as crianças negras não eram as protagonistas. Esse ponto é de fundamental importância, principalmente, pelo fato de estarmos imersos ao mito da democracia racial, no qual é disseminado um ideal de convivência e interações harmônicas, sem questionar as formas das interações, nem ao menos as ocupações

nos cargos de status, prestígio e poder, conforme discutimos anteriormente. Sobre esse assunto, destacamos as contribuições de Paixão (2013),

[...] Os brancos entrariam nessa relação na condição de polo dominante e enquanto tal interagiriam com os demais grupos reservando-se ao direito de saber de que forma essa interação iria ocorrer. Sabendo-se superiores aos negros (em termos econômicos, poder e de prestígio social), os brancos poderiam se abrir intermitentemente para relações desinteressadas com aquelas pessoas que afinal de contas subordinariam. No outro polo se exigiria que os negros tivessem um comportamento complacente para com tal padrão. Na medida em que esses grupos não reivindicassem igualdade, mais uma vez em termos econômicos, poder e de prestígio social, as relações entre ambos os grupos poderiam transcorrer de forma amistosa nos momentos específicos das festividades, do lazer e da religião (as áreas moles do contato racial). Ou seja, as assimetrias é o preço que se paga pela paz. Assim, no interior desse ponto de vista, são as disparidades raciais que garantem a qualidade dos modos de interação entre brancos e negros no Brasil. [...], esse é o segredo do racismo à brasileira (PAIXÃO, 2013, p. 133-134).

Retomando o debate sobre as interações entre as crianças e o processo de construção das identidades e autoestima, cabe mencionar o trabalho de Paula (2014), em que foi possível constatar uma cultura infantil quilombola. Segundo a autora:

[...] as crianças moradoras dos quilombos revelam um alto grau de cumplicidade entre seu grupo de pertença étnica, na formulação de argumentos e estratégias quando em confronto com crianças não-quilombolas, não se deixando submeter passivamente, especialmente nos contextos institucionalizados de Educação Infantil (PAULA, 2014, p. 16).

De modo geral, os estudos sinalizam avanços, limites e contradições no cotidiano das instituições de educação infantil. Referente às lacunas, permanecem a disseminação da ideia de igualdade sem problematizações sobre as particularidades de cada criança (SOARES, 2013), bem como a atribuição de significados negativos perante aspectos da identidade racial negra e valorização da branquidade normativa (MENDES, 2016).

Os episódios narrados pelas pesquisadoras nos levam a pensar sobre as possíveis ações a serem realizadas a partir dessas constatações. Dentre elas, considerando que as crianças reproduzem e também produzem culturas, torna-se evidente repensar sobre os referenciais que estão sendo ofertados para esses sujeitos, seja através das representações valorizadas nas imagens e textos, ou por meio de intervenções que contemplem o protagonismo de todas as crianças,

disseminando assim, o ideal de que todos/as podem ocupar os diferentes papéis e que o pertencimento étnico-racial não pode ser um determinante para essas ocupações.

Conhecendo tais informações, fica explícita a importância da formação e do papel dos/as docentes e demais profissionais que passam boa parcela do tempo com as crianças. Sobre esse assunto, encontramos as seguintes investigações:

QUADRO 4: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS.

(continua)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2007	DIAS, Lucimar Rosa.	<b>No fio do horizonte:</b> educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese (Doutorado em Educação)	Universidade de São Paulo
2009	SARAIVA, Camila Fernanda.	<b>Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais:</b> relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica - São Paulo
	SOUZA, Yvone Costa de.	<b>Atravessando a linha vermelha:</b> Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2012	NUNES, Mighian Danae Ferreira	<b>Histórias De Ébano: Professoras Negras de Educação Infantil Da Cidade de São Paulo.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade de São Paulo
	SOUZA, Ellen de Lima	<b>Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras de Educação Infantil.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos
	QUEIROZ, Wilson	<b>De Docência e Militância:</b> a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Estadual de Campinas
2013	COSTA, Regiane de Assunção	<b>A CRIANÇA NEGRA:</b> as representações sociais de professores de educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade do Estado do Pará
	MARQUES, Circe Mara	<b>Experiências com bonecas anormais no curso de pedagogia:</b> Construindo modos de ser professora. Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

QUADRO 4: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS.  
(conclusão)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2014	ROSA, Daniele Cristina	<b>A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Tuiuti do Paraná
	SILVA, Anna Líssia da	<b>Somos iguais (?): Práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil.</b> Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal de Pernambuco
2015	PEREIRA, Erika Jennifer Honório	<b>“Tia, existe flor preta?”</b> Educar para as relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2016	FEITAL, Lisa Minelli	<b>A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da educação infantil em Belo Horizonte.</b> Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação e Docência)	Universidade Federal de Minas Gerais
	SILVA, Flávia Carolina	<b>A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015).</b> Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal do Paraná

FONTE: A autora (2017).

Diante das discussões no tocante à docência, vale ressaltar a identidade do/a profissional da educação, tornando-se relevante conhecer as suas trajetórias. Nunes (2012) apresenta que a maioria das professoras negras está atuando na educação infantil. Para a autora, a carreira no magistério é algo muito importante para as mulheres negras da atualidade.

Sobre a forte presença de mulheres na docência e principalmente na educação infantil, Rosemberg (2011) chama atenção para o fato de que as outras etapas da educação básica tiveram seu início marcado pela atuação masculina, porém “[...] as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, com ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período” (p. 15).

Com cerne nas percepções das professoras, as pesquisas de Souza (2012), Costa (2013), Silva (2014) e Rosa (2014) apresentam semelhanças e diferenças que agregam para a nossa discussão, já que as informações coletadas pelas autoras trazem a denúncia da manutenção de estereótipos e silêncios, além da reprodução do eurocentrismo e das desigualdades (SOUZA, 2012; COSTA, 2013; SILVA, 2014).

Em contrapartida, o estudo de Silva (2014) verificou as referidas permanências, porém também constatou experiências mais afirmativas no que se

refere às relações entre as crianças e adultos/as. Na mesma direção Rosa (2014), ao enfatizar o contexto de professoras de um CMEI do município de Curitiba/PR, destacou que segundo as falas das docentes, as mesmas contribuem no processo de construção identitária das crianças por meio de atos de cuidado e afeto, buscando realizar práticas para todas as crianças sem distinção. Sobre essa perspectiva, Souza (2012) analisou em sua pesquisa a compreensão parcial das infâncias negras. Corroboramos com a autora e consideramos válido levantar o debate sobre os discursos de tratamentos igualitários, os quais, em muitos casos, acabam reproduzindo os ciclos de privilégios, silenciando questões que envolvem preconceitos e discriminações, assim como não reconhecendo as particularidades de cada sujeito. Por isso, é preciso compreender que:

Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos existir. Para tanto é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças. Isso exigirá um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de “leitura” (decodificação dessas manifestações) pela educadora, seja na relação criança-criança, adulto-criança, criança-família, criança-grupo social (SANTANA, 2006, p. 30).

Outro elemento abordado por Souza (2012) é que, segundo as entrevistadas, são as crianças que conduzem as profissionais a buscarem os conhecimentos sobre a temática. Nessa direção, cabe salientar as múltiplas formas de protagonismos das crianças. Entretanto, tal situação não pode isentar a necessidade dos/as professores/as proporem ações intencionais, independentemente de contarem ou não com crianças negras em suas turmas. Conforme outras pesquisas vêm apontando, isso remete à importância da oferta de formação inicial e continuada que aborde o assunto de forma consistente.

Sobre a formação inicial, Marques (2013), ao tratar com a ideia de experiências com “bonecas anormais”<sup>21</sup> com estudantes do curso de pedagogia, trouxe a discussão sobre a importância de desnaturalizar e problematizar as diferenças nos cursos de formação de professores/as. A mesma autora relata a ocorrência, por parte dos/as futuros/as pedagogos/as de efeitos conflituosos, sinuosos e pessoais, os quais revelam certas inseguranças em brincar com as referidas bonecas, bem como de conversar com as crianças sobre esses

---

<sup>21</sup> A saber, as bonecas apresentadas eram: negras ou com diferentes corpos ou com deficiências, entre outras características.



brinquedos. Os apontamentos de Marques (2013) convergem com o estudo de Souza (2009), a qual constatou atribuições negativas por parte das crianças perante os/as bonecos/as não brancos/as, reafirmando a importância da oferta dos referidos brinquedos, considerando os diferentes corpos. Tal ação pode vir a atuar de maneira positiva para a ampliação dos repertórios de brinquedos e brincadeiras, assim como quebra de estereótipos.

Já a respeito da formação continuada, as pesquisas mencionam que grande parcela das experiências de formação de professores/as são exitosas e de qualidade (FEITAL, 2016; PEREIRA, 2015; QUEIROZ, 2012; SILVA, 2016). Tal constatação é confirmada através do comprometimento para a composição de uma pedagogia diferenciada que intenta contemplar a valorização da diversidade étnico-racial nas práticas educativas (QUEIROZ, 2012), bem como do envolvimento nas problematizações sobre as relações étnico-raciais no Brasil e práticas racistas e antirracistas na educação infantil (PEREIRA, 2015).

Ainda sobre a formação dos/as professores/as, vale destacar que, a nosso ver, as ponderações dos/as docentes a respeito dos seus conhecimentos sobre a temática podem gerar informações para a avaliação das políticas de formação inicial e continuada. Nas pesquisas os/as professores/as citaram desde o despreparo para resolver situações e desenvolver trabalhos com a temática (PEREIRA, 2015), até a necessidade de esse tema ser assumido como eixo da política de formação continuada (FEITAL, 2016; SILVA, 2016).

Os dados coletados pelas/os pesquisadoras/es corroboram com as reflexões que sugerem que, embora ainda tenhamos muitos caminhos a trilhar, já é possível apontar alguns avanços e possibilidades de ações.

Através das referidas pesquisas, é possível observar a importância do papel da formação continuada, o que também já vinha sendo apontado por Dias (2007), Saraiva (2009) e Souza (2009) enquanto momentos relevantes para aprofundamentos e reflexões. As referidas autoras relataram em suas investigações os aspectos positivos da oferta de formação continuada, destacando que esses espaços contribuem tanto no processo de compreensão das relações raciais no Brasil, quanto para a realização e mudanças nas atividades pedagógicas e desenvolvimento de políticas.

Dentre as possibilidades de trabalhos em âmbito educativo, as formações continuadas vêm pontuando as possibilidades de inclusão da diversidade étnico-

racial nos múltiplos aspectos que envolvem a educação infantil, por meio da realização de ações contínuas e intencionais. Estas podem abranger desde programas e projetos das próprias unidades, atividades com obras de literatura infantil até a promoção de políticas.

Entre os estudos que focaram nas políticas públicas temos:

QUADRO 5: POLÍTICAS PÚBLICAS.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2008	SANTOS, Marta Alencar dos.	<b>Educação da Primeira Infância Negra em Salvador:</b> um olhar sobre as políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal da Bahia
2010	SILVA, Kátia Vicente da.	<b>A Implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti:</b> Limites e Possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
2012	BONILHA, Tamyris Proença	<b>O Não-Lugar do Sujeito Negro na Educação Brasileira.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Estadual de Campinas
2013	CARVALHO, Thaís Regina de.	<b>Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC.</b> Dissertação (Mestrado em Educação).	Universidade Federal do Paraná
2014	SANTOS, Solange Estanislau dos.	<b>As crianças (IN)visíveis nos discursos políticos da educação infantil:</b> entre imagens e palavras. Tese. (Doutorado em Educação)	Universidade Estadual de Campinas
2015	ARAÚJO, Marlene de	<b>Infância, educação infantil e relações étnico-raciais.</b> Tese (Doutorado em educação)	Universidade Federal de Minas Gerais
2016	FREITAS, Priscila Cristina	<b>A educação das relações étnico-raciais na educação infantil:</b> entre normativas e projetos políticos pedagógicos. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal de Santa Catarina

FONTE: A autora (2017).

Santos (2008) e Silva (2010), ao pesquisar as políticas para educação infantil nos municípios de Salvador e São João do Meriti, respectivamente, observaram algumas ausências (SANTOS, 2008), mas também a organização de algumas propostas, as quais não estiveram isentas de resistências e limitações (SILVA, 2010).

Ainda referente à elaboração de políticas de promoção da igualdade racial na primeira etapa da educação básica, Carvalho (2013), ao analisar a rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC, verificou ações que buscavam contemplar a diversidade étnico-racial de diferentes formas, entre elas: inserção da temática nos

documentos municipais e nos projetos político pedagógicos das unidades, oferta de formação de professores/as, aquisição de obras de literatura infantil e brinquedos. Entretanto, o diferencial da política municipal foi a aquisição de cremes para cabelo, que teve como protagonistas as crianças negras. Fato que gerou muitas polêmicas na rede, demonstrando que a quebra dos silenciamentos ainda é algo muito complexo para muitos/as profissionais que atuam com as crianças pequenas.

De acordo com Santiago (2014), alguns avanços das políticas para a educação das relações étnico-raciais nas creches e pré-escolas já podem ser apontados. Dentre eles, destacamos a inserção da diversidade étnico-racial nos documentos nacionais e municipais<sup>22</sup> direcionados para a educação infantil (ARAÚJO, 2015; CARVALHO, 2013) e nos projetos político pedagógicos das unidades educativas (FREITAS, 2016).

Especificamente sobre os termos, Santos (2014) analisa que a utilização de expressões generalizadas e universais torna as crianças de 0 a 6 anos invisíveis.

Outro dado relevante para a elaboração das políticas públicas diz respeito ao perfil dos sujeitos que frequentam as instituições. Nesse assunto foi possível observar lacunas, tendo em vista que Bonilha (2012) exhibe em sua pesquisa a disparidade entre o número de alunos/as pretos/as e pardos/as em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país, situação que foi interpretada a partir da lógica do ideal de branqueamento.

A existência de tal ideal também é questionada nas representações dos livros de literatura infantil, os quais, conforme estudos (ARAÚJO; SILVA, 2011), precisam contemplar os aspectos estéticos e literários, ou seja, além de apresentar as personagens sem estereótipos, é importante considerar a literatura enquanto um momento para fruição e prazer. No tocante à literatura infantil localizamos:

---

<sup>22</sup> Alguns trazem a discussão de forma mais explícita, utilizando termos, imagens e expressões, e outros de maneira mais generalizada.

QUADRO 6: LITERATURA INFANTIL.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2010	FIGUEIREDO, Luciana Araújo.	<b>A criança negra na literatura brasileira:</b> Uma leitura educativa. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal da Grande Dourados
2011	OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza.	<b>Educação das relações etnicorraciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Paraná
2012	SOARES, Poliana Rezende	<b>Infância Negra:</b> Uma Análise da Afirmação da Identidade Étnica a Partir dos Livros Infantis. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
2013	BISCHOFF, Daniela Lemmertz.	<b>Minha cor e a cor do outro:</b> Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos	<b>Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil no município de São Paulo.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade de São Paulo
2015	MORENO, Jenny Lorena Bohorquez	<b>O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola.</b> Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal do Rio Grande
	VAREJÃO FILHA, Maria Da Conceição De Carvalho	<b>Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial.</b> Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal de Pernambuco

FONTE: A autora (2017).

Segundo Bischoff (2013), já é possível elencar elementos positivos no trabalho com a literatura infantil com foco na cultura afro-brasileira. Bischoff (2013) e Varejão Filha (2015) demonstraram que tais materiais podem auxiliar nas discussões e desenvolvimento de trabalhos com as crianças. Para Bischoff (2013), essas ações podem qualificar e problematizar os conceitos de diferenças raciais, proporcionando discutir as formas como as crianças se relacionam com as diferenças. A partir de análises, a autora relata que, considerando o universo pesquisado, as crianças agiam de maneira valorizada com relação às histórias, não reproduzindo, portanto, preconceitos e recusas perante os livros com personagens negras. Sendo assim, Bischoff (2013) afirma que as práticas docentes podem contribuir para que as diferenças sejam construídas a partir do respeito.

No entanto, ao abordar as obras também se torna fundamental o processo de seleção das mesmas. Figueiredo (2010) e Oliveira (2011) apontam em suas

pesquisas avanços e permanências no que se refere às representações nos materiais. Segundo Bischoff (2013), a lei 10639/03 causou impactos no mercado editorial, o que reforça a importância das análises de como as personagens estão sendo representadas.

Dadie (2013) e Moreno (2015) não constataram avanços significativos, identificando desde questões referentes à quantidade limitada de obras com personagens protagonistas negras (DADIE, 2013), até sub-representações e estereótipos (DADIE, 2013; MORENO, 2015) e reprodução da lógica da universalização e homogeneização dos sujeitos (MORENO, 2015). Em contrapartida, tiveram alguns destaques positivos, como a valorização da corporeidade, estética negra e aspectos da cultura africana e afro-brasileira (DADIE, 2013).

Em meio aos dados, salientamos a importância de conhecer, observar e refletir sobre as obras de literatura infantil, as relações estabelecidas entre brancos/as e negros/as e os que trazem personagens negras, focando na qualidade das mesmas, já que tais materiais são utilizados tanto em momentos livres, quanto em projetos pedagógicos.

No tocante às práticas pedagógicas, encontramos as seguintes pesquisas:

QUADRO 7: PRÁTICAS EDUCATIVAS.

(continua)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2003	ZIVIANI, Denise Conceição das Graças.	<b>À Flor da Pele:</b> a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado em Psicologia)	Universidade Federal de Minas Gerais
2004	OLIVEIRA, Fabiana de.	<b>Um estudo sobre a creche:</b> o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de São Carlos
2008	ROCHA, Leandra Jacinto Pereira.	<b>Educação infantil pré-escolar:</b> um espaço/tempo para práticas antirracistas. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
2010	TELES, Carolina de Paula.	<b>Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:</b> mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade de São Paulo
	OLIVEIRA, Fernanda Silva de	<b>VOZES DA DOCÊNCIA:</b> O Desafio da Implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Prática Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de Minas Gerais

QUADRO 7: PRÁTICAS EDUCATIVAS.

(continuação)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2011	QUEIROZ, Cláudia Alexandre.	<b>De uma chuva de manga ao funk de Lelê:</b> imagens da afro diáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2012	OLIVEIRA, Sandra Maria de.	<b>A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte:</b> O que as rotinas e as interações entre as Crianças nos revelam. Dissertação (Mestrado em Educação)	Pontifícia Universidade Católica/Minas Gerais
	SOUZA, Marília Menezes Nascimento	<b>“Minha História Conto Eu”:</b> Multiculturalismo Crítico e Cultura Corporal no Currículo da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade de São Paulo
2012	BRANCO, Jordanna Castelo.	<b>A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2013	VANZUITA, Simone	Relações étnico-raciais: Orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal de Santa Catarina
2015	COELHO, Marcus Vinícius de Brito	<b>Educação e política pública:</b> estudo da efetivação do projeto memória e identidade: promoção da igualdade na diversidade (Mipid) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP). Dissertação (Mestrado em educação)	PUC – Campinas
	MOTA, Flavia Filomena Rodrigues	<b>PROTAGONISTAS NEGROS NAS HISTÓRIAS INFANTIS:</b> perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil–UMEI, Belo Horizonte-MG. Dissertação (Mestrado em educação)	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	MOTA, Flavia Filomena Rodrigues	<b>PROTAGONISTAS NEGROS NAS HISTÓRIAS INFANTIS:</b> perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil–UMEI, Belo Horizonte-MG. Dissertação (Mestrado em educação)	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva	<b>Educação das relações étnico-raciais:</b> Processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade Federal de São Carlos

QUADRO 7: PRÁTICAS EDUCATIVAS.

(conclusão)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2016	SOUZA, Edmacy Quirina De	<b>Crianças negras em escolas de “alma branca”</b> : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado em educação)	Universidade Federal de São Carlos

FONTE: A autora (2017).

Referente ao desenvolvimento de ações, as pesquisas realizadas entre os anos de 2003 e 2016 também apontam para a importância de práticas intencionais que busquem contemplar a diversidade étnico-racial de forma consistente. As pesquisadoras nos revelam avanços na inclusão no currículo da unidade (VANZUITA, 2013), em resultados positivos a respeito da autoestima e valorização da identidade étnico-racial por parte de crianças entre dois e três anos após a realização de atividades sobre a temática (OLIVEIRA, 2015), participação das famílias e compreensão das mães negras sobre o assunto (ARAÚJO, 2015; MOTA, 2015).

Focando a discussão sobre as estratégias utilizadas, Varejão Filha (2015) constatou que o trabalho na unidade observada se deu através da contação de história. Tal afirmação confirma a relevância das análises qualitativas das obras de literatura infantil. Essa questão remete ao cuidado com a seleção dos materiais didáticos (MOTA, 2015) e demais imagens, tanto dos livros quanto dos demais discursos produzidos pelas imagens, sejam as expostas pelos adultos nos diferentes espaços das unidades educativas ou as produzidas pelas próprias crianças. (SOUZA, 2016).

Debatendo sobre as práticas, conforme vimos discutindo ao longo desse capítulo, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas. Uma delas está diretamente relacionada à inserção da temática em todos os currículos da educação infantil (MOTA, 2015) e sugestões de ações e projetos pedagógicos específicos em documentos da própria instituição (FREITAS, 2015). Além disso, é pulsante a necessidade de modificações na lógica de organização dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, os quais, na maioria das vezes, são abordados de maneira isolada, principalmente no mês de novembro (VANZUITA, 2013). Essa organização pode gerar polêmicas, pois,

[...] Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e questão do negro, no Brasil, nas escolas de educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o olhar sobre a diversidade (GOMES, 2008a, p. 81).

Outro ponto que percorre os debates que envolvem os trabalhos com a cultura africana e afro-brasileira está relacionado com os conhecimentos sobre a religiosidade de matriz africana. Conforme as disposições das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2010” (DCNEB), o ensino religioso é integrante da base nacional comum, sendo obrigatório à unidade educativa, porém facultativo aos/às estudantes. Entretanto, nem sempre essa prerrogativa é cumprida e, em muitos casos, é desrespeitado o direito da criança, pois é dada ênfase apenas a uma religião. Em acordo com Branco (2012), após pesquisar uma escola de educação infantil da rede pública municipal de Duque de Caixas/RJ, a desconsideração da laicidade e da diversidade religiosa foram constantes, já que discursos religiosos, em especial evangélicos, eram comumente reproduzidos por parte da direção, professores/as e crianças, fosse por meio de cartazes, histórias ou de músicas. Não é nosso objetivo discutir sobre a permanência ou exclusão do ensino religioso nas unidades educativas, contudo, embora Branco (2012) tenha focado apenas em um município, as informações coletadas na sua pesquisa chamam atenção para a necessidade de quebrar os silenciamentos perante os conteúdos que envolvem as religiosidades, seja nessas aulas em específico, ou nas diferentes estratégias que ocorrem no cotidiano educacional.

A respeito das representações e relações entre as crianças e docentes, notamos que esse tema perpassa por várias das pesquisas citadas até o momento, no entanto, optamos por não as repetir no quadro. Sendo assim, sobre esse assunto localizamos:



QUADRO 8: RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E PROFESSORAS E REPRESENTAÇÕES.

ANO	AUTOR/A	TÍTULO	IES
2007	DAMIÃO, Flávia de Jesus.	<b>Primeira Infância, Afrodescendência e Educação no Arraial do Retiro.</b> Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará
2011	GUIZZO, Bianca Salazar.	<b>Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil:</b> uma abordagem na perspectiva de gênero. Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá.	<b>Cultura Afrocearense:</b> Um Estudo Sobre Africanidades, Educação e Currículo numa Escola Pública de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Federal do Ceará
2014	Santiago, Flávio	<b>“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.”</b> Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Estadual de Campinas
2015	ROCHA, Nara Maria Forte Diogo	<b>Relações étnico-raciais e educação infantil:</b> dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. Tese (Doutorado em educação)	Universidade Federal do Ceará
2016	FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida	<b>“Loira você fica muito mais bonita”:</b> Relações entre crianças de uma EMEI de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Dissertação (Mestrado em educação)	Universidade de São Paulo

FONTE: A autora (2017).

Diante dos estudos analisados (2007 a 2016), a reprodução da branquidade normativa aparece denunciada. Esta se manifesta através da desvalorização do pertencimento étnico-racial afro-brasileiro e a valorização de uma estética eurocêntrica, ao ponto de desconsiderar as características negras (ROCHA, 2015; SANTIAGO, 2014). Sobre esse assunto, Bento (2011) traz a seguinte contribuição,

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio -, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade (BENTO, 2011, p. 103).

Nessa direção, Santiago (2014) também enfatiza o processo de construção de estereótipos referentes às crianças pequenininhas negras, através da presença de uma pedagogia da “branquitude”. Processo que, segundo o autor, é percebido pelas crianças negras que buscam transgredir esses enquadramentos, por meio de diferentes linguagens, que as colocam em posições de subalternidade. Nesse sentido, Santiago (2014) ressalta os movimentos construídos pelos meninos negros e meninas negras para recriarem, desconstruírem e modificarem a lógica racial que ocorre na instituição.

Uma criança se desenvolve e produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas. Assim, compreende-se que a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, grupos étnico-raciais e de gênero. Isso significa que, ao se apropriar de seus significados sociais, constitui sua forma de ser, pensar e agir, de acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos (TRINIDAD, 2011, p. 122).

Portanto, ao considerar a criança enquanto sujeito ativo que produz e reproduz culturas, também compreendemos que as mesmas estão imersas as relações raciais, as quais são tão complexas e marcadas por contradições. Tais contradições foram observadas por Farias (2015), quem verificou que, embora com o desenvolvimento de um trabalho intencional por parte das docentes, o racismo institucional presente na unidade educativa não favoreceu a identificação das crianças negras com o seu pertencimento étnico-racial.

Como podemos analisar, as pesquisas vêm retratando que ainda permanecem alguns estereótipos, preconceitos e ausências, entretanto também existem conquistas e avanços.

Em meio às informações coletadas através da atualização da revisão de bibliografia, salientamos que as discussões e dados apresentados auxiliaram na construção e fundamentação do objeto, objetivos, problema, metodologias e fundamentação da presente tese. Considerando o recorte geral, de 2003 a 2016, verificamos semelhanças, conquistas, manutenções, silenciamentos e ausências entre os dados apresentados nas pesquisas. Preocupações com a construção das identidades, modos de ser e agir das crianças, realização de ações intencionais, oferta de formação inicial e continuada de professores/as, políticas públicas de promoção da igualdade racial, branquidade normativa, dentre outros assuntos, continuam fazendo parte do rol de interesses abordados nos estudos.

Nessa direção, reiteramos a importância de contemplar tais questões, de tal modo que a diversidade étnico-racial seja compreendida enquanto um dos componentes da qualidade da educação infantil.

Em síntese, esse capítulo de apresentação da pesquisa contou a trajetória da pesquisa, considerando o processo de escolhas, permanências e mudanças ao longo da caminhada. Também expomos a revisão bibliográfica de teses e dissertações, bem como os aspectos referentes ao embasamento teórico e conceitos-chaves, os quais têm como base o reconhecimento das desigualdades étnico-raciais que são reproduzidas e propagadas através da branquidade normativa, do racismo à brasileira e das assimetrias raciais. Em suma:

QUADRO 9: CONCEITOS PARA AS ANÁLISES.

CONCEITOS	CARACTERIZAÇÃO	AUTORES/AS
Branquidade normativa	Considera o branco como padrão e envolve a manutenção dos privilégios dos mesmos. Tal cenário gera um silêncio perante as desigualdades e relações raciais, bem como a ausência de posicionamentos, a qual propaga a reprodução de relações desiguais de poder.	APPLE (2001; 2002)
		BENTO (2002)
		GIROUX (1999)
		ROSEMBERG (1985)
		SILVA (2012)
Racismo à brasileira	Aborda sobre a existência de relações raciais verticais e horizontais, as quais se manifestam de modos diferentes. Também discute sobre as formas e categorias de classificação racial. Assim considerando o contexto brasileiro, a raça é compreendida como categoria social que é estrutural e estruturante da sociedade.	GOMES (2008; 2012)
		SILVA (2008)
		TELLES (2003, 2017)
Assimetrias raciais	Abrange a ideia de que as relações entre brancos/as e negros/as no Brasil não se dão de forma simétrica, gerando assim as desigualdades raciais. No país o preconceito ocorre majoritariamente a partir das características fenotípicas, porém existe uma etiqueta das relações raciais que propaga que tais situações e o pertencimento étnico-racial dos sujeitos não devem ser mencionados.	NOGUEIRA (2006)
		PAIXÃO (2013)
		SILVA (2008)

FONTE: A autora (2016), com aportes dos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil.

No próximo capítulo, discutiremos sobre a inserção de sistemas de ensino privados na educação infantil, bem como, a respeito dos elementos que compõe a qualidade nessa etapa de ensino.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL, SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Questões em debate.**

O presente capítulo aborda algumas discussões sobre políticas para a educação infantil, com foco na adoção de sistemas privados de ensino por parte de redes municipais públicas. Além disso, debateremos a respeito dos aspectos que compõem a qualidade na educação infantil, destacando a diversidade étnico-racial como um dos elementos.

### **2.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A ADOÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO: Alguns apontamentos.**

Em meio a lutas, debates, embates e conquistas<sup>23</sup>, a década de 1990 apresenta-se como um marco para a educação das crianças de zero a seis anos. A partir desse período, a educação infantil enquanto um direito passa a ser normatizada através da Constituição Federal/1988 (CF) enquanto um dever do Estado, e logo em seguida regulamentada na LDB/96.

Nunes (2006), ao abordar sobre os processos de construção das políticas públicas de atendimento à educação das crianças de zero a seis anos, enfatiza as particularidades de cada região e contexto, porém elenca alguns pontos que podem contribuir na compreensão da institucionalização<sup>24</sup> da educação infantil no Brasil. Essa que segundo a autora, desde a era Vargas e se mantendo na década de sessenta, era guiada por discursos higienistas e de saneamento, tendo a sua oferta concentrada em instituições públicas e filantrópicas. De acordo com Kuhlmann Jr (2015), a partir dos anos sessenta as instituições de educação infantil passaram a ser mais reconhecidas. Na década de setenta, com fortes influências das agências internacionais e por programas realizados nos Estados Unidos e na Europa, as políticas para a educação infantil foram marcadas pela educação compensatória, disseminando o ideal de reparação às carências culturais, linguísticas e afetivas das crianças com menor poder aquisitivo. Além disso, nessa década, a concepção de

---

<sup>23</sup> Entre os movimentos, é dado destaque para o Movimento de Mulheres que, devido ao aumento da presença feminina no mercado de trabalho, passam a reivindicar creches e pré-escolas.

<sup>24</sup> As informações apresentadas a seguir consideram os movimentos das políticas, não disseminando, portanto, a ideia de que ao surgir novas tendências e concepções as antigas simplesmente são eliminadas. Pelo contrário, conforme os estudos, observamos que diferentes práticas ocorrem concomitantemente.

pré-escola enquanto antecipação para o ensino fundamental, como forma de “salvação” para o fracasso escolar, também era disseminada. A respeito dessas políticas Rosemberg (2011) nos apresenta a seguinte reflexão:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional, mas, também aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas (ROSEMBERG, 2011, p. 18).

Conforme Nunes (2006), contando com a atuação dos movimentos sociais, nas décadas de oitenta e noventa as propostas passam a ganhar outros entornos, focando, principalmente, no direito à educação das crianças pequenas e no dever de oferta por parte do Estado. O ano de 1990 também é reconhecido pela elaboração dos documentos que reafirmam a educação infantil enquanto um direito da criança, entre eles, Estatuto da Criança e Adolescente/1990 (ECA) e LDB (1996).

Sobre as especificidades da educação infantil dispostas inicialmente<sup>25</sup> na LDB/96, destacamos os seguintes artigos:

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

**Art. 30º.** 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 quatro a seis anos de idade.

**Art. 31º.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 12).

A partir do ano 2000, algumas concepções vão se consolidando<sup>26</sup> e a educação infantil: “[...] passa a ser vista como uma necessidade contemporânea” (NUNES, 2006, p. 02). Nessa direção, a autora salienta a importância do papel dos movimentos sociais e estudiosos/as da área no processo de construção da concepção e dos elementos necessários para a realização das ações e políticas. Entre eles, Nunes (2006) relata que a educação infantil:

<sup>25</sup> Adiante mencionaremos a Emenda nº 59/2009, a qual traz impactos relevantes nos debates sobre educação infantil.

<sup>26</sup> Por óbvio essas não são de forma integral, mas entre elas podemos destacar o processo de compreensão da educação infantil enquanto direito da criança, dever do Estado e opção das famílias.

[...] (I) engloba o educar e cuidar da criança de 0 a 6 anos de forma integrada e indissociável; (II) não é frequentado por crianças com mais de sete anos de idade; (III) é concebido como um serviço público que atende aos direitos da criança e da família; (IV) responde ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos; (V) os critérios para admissão de crianças são democráticos, transparentes e não discriminatórios; (VI) o currículo respeita e valoriza as características culturais da população atendida; (VII) estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos; (VIII) prevê a gestão democrática dos equipamentos, com a participação das famílias e da comunidade (NUNES, 2006, p. 02).

No debate sobre as políticas e práticas, enfatizamos que a educação infantil caracteriza-se como um direito da criança e dever do Estado, bem como espaços de cuidar e educar que visam a formação integral dos sujeitos. Conforme a definição posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) (DCNEI) essa etapa pode ser compreendida como:

[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Em consonância com o referido documento, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos, as propostas pedagógicas dessa etapa da educação básica devem apresentar como eixos as brincadeiras e interações. A partir desses, a função da educação infantil é proporcionar momentos de aprendizagem considerando a indissociabilidade entre cuidar e educar. “[...]. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida” (BRASIL, 2006e, p. 08). Portanto, exclui-se de todas as formas o ideal de que os ambientes de educação propostos para as crianças de zero a cinco anos sejam espaços direcionados à preparação para o ensino fundamental.

Assim sendo, o currículo é compreendido da seguinte forma:

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 (BRASIL, 2010, p. 2012).

Dessa forma, a educação infantil passa a contemplar em suas políticas e práticas o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos ativos, que têm como direito as trocas de experiências e ampliação dos seus conhecimentos.

Contudo, essas conquistas não se deram de maneira direta, já que na maioria dos municípios a educação infantil foi, durante muito tempo, assentada e orientada por serviços públicos e filantrópicos vinculados a práticas de assistência, sustentadas pelo serviço social (KUHLMANN JR., 2015).

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN JR., 2015, p. 186).

Dentre os processos de consolidação da educação infantil, Barreto (2003) salienta avanços em âmbito jurídico no tocante aos direitos das crianças, contudo, também observa embates entre as áreas de gestão e financiamento das ações. Para Souza (2012), ainda existem algumas fragilidades com relação à institucionalização da educação infantil, como, por exemplo, a falta de reconhecimento, por parte de alguns governos, que a mesma é a primeira etapa da educação básica; permanências de concepções compensatórias; ausência da compreensão da criança como sujeito de direitos; poucas iniciativas intersetoriais; pressões por resultados imediatos; despreparo de alguns setores da governabilidade; entre outros.

Convergindo com esse debate, Nascimento (2011) ressalta que a concepção de pensar as crianças pequenas fora da família é algo que ainda precisa ser consolidado. Campos (2011) chama atenção para os equívocos a respeito da gestão administrativa e educacional das creches (oferta de zero a três), expondo que: “Para superá-los, é necessário que a área educacional tenha certa humildade e se proponha a repensar as opções sobre as creches e o atendimento em tempo integral” (p. 202). Coelho (2011), também aborda sobre os desafios da educação infantil levantando questões sobre a identidade dessa etapa da educação, na qual “[...] são desejáveis a pluralidade e diversidade de ideias e concepções, que

garantam a liberdade de aprender e reconheçam especificidades histórico-culturais” (p. 202).

Em meio aos avanços, fragilidades e desafios, retomamos os aspectos de contextualização da educação infantil. No que se refere às modificações em âmbito da legislação, salientamos os debates referentes ao corte etário que a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006 torna dever do Estado a garantia de: “[...] IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 2006a). Através da Lei 11.274/2006, o ensino fundamental torna-se de nove anos e as crianças passam a ingressar no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade. A respeito desse assunto, Kramer (2006) expõe que:

[...] o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2006, p.810-811).

No entanto, essa discussão gera múltiplas problematizações, principalmente sobre as formas com que a referida Lei vem sendo interpretada no tocante à data corte, bem como as estratégias e concepções sobre o primeiro ano do ensino fundamental.

Dando continuidade ao debate sobre as alterações em âmbito legislativo, apontamos a obrigatoriedade do ensino, que a partir da Emenda nº 59/2009 menciona a: “I – educação básica, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009a).

Dentre as modificações mencionamos o artigo 31, o qual dispunha apenas sobre o processo de avaliação e atualmente está com a seguinte redação:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:  
I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;  
II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;



- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013, p. 3).

A aprovação do Plano Nacional de Educação/2014 (PNE) também pode ser ressaltada, principalmente no que se refere à meta Um:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

Conforme Nascimento, Campos, Coelho (2011), ao discutir sobre a universalização da pré-escola, é preciso refletir sobre as estratégias utilizadas para consolidação dessa normativa, de tal modo que não se torne uma mera antecipação para o ensino fundamental em detrimento da realização de ações e projetos que apresentam como protagonistas as crianças pequenas. Além disso, vale considerar a diversidade das formas de atendimento, as quais poderão contar com diferentes arranjos (espaços e tempos) para conseguirem cumprir a demanda da universalização da pré-escola. Outra questão abordada diz respeito ao aumento das possíveis desigualdades entre a oferta de creche e pré-escola, desvalorizando a concepção e a importância da educação das crianças de zero a três anos de idade.

Tendo em vista as alterações na legislação relacionadas à primeira etapa da educação básica, torna-se pertinente refletir sobre as formas, estratégias e concepções que envolvem a educação das crianças pequenas. Nesse sentido, corroboramos com as contribuições de Rocha (2003), as quais nos trazem que:

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido. Em meu entender, esta complexidade representa para a Pedagogia a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, que não admite a transposição, de forma exclusiva e parcial, da visão de qualquer um dos recortes acima explicitados. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos” (ROCHA, 2003, 03).

Diante de avanços, permanências e conquistas legais, a educação infantil conta com documentos oficiais, de nível nacional e local, que contemplam algumas especificidades, incluindo desde Referenciais e Diretrizes Curriculares até Orientações sobre convênios e Indicadores de qualidade, os quais, na sua maioria, vinham sendo elaborados contando com a participação de integrantes dos movimentos sociais e estudiosos/as da área.

No entanto, tal cenário vem sendo modificado após o Golpe Parlamentar à Presidência do Brasil (2016)<sup>27</sup>, o qual acarretou em retrocessos e dificuldades na educação infantil. Entre elas, Coutinho e Moro (2017) citam a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016<sup>28</sup>, a defesa da privatização através do envolvimento do setor privado em aspectos que são de responsabilidade de âmbito público, bem como a Base Nacional Comum Curricular (2017) (BNCC). Este é um dos documentos de caráter normativo que vem gerando múltiplas discussões. Ele é caracterizado por indicar os conhecimentos e competências para os/as estudantes da educação básica. Alguns/algumas pesquisadores/as defendem a sua importância no sentido de delimitar os objetivos de cada etapa. Esse apontamento é relevante, entretanto, corroboramos com as principais críticas levantadas, as quais têm como foco a forma como o processo foi conduzido<sup>29</sup> após o Golpe Parlamentar (2016) (ARELARO, 2017; COUTINHO e MORO, 2017), a homogeneização (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 2017; COUTINHO e MORO, 2017), bem como a maior prescrição, diminuição da autonomia docente, além do aumento do processo de mercantilização da educação, tendo em vista que o setor privado está presente na elaboração desse material (PERONI, 2015).

---

<sup>27</sup> Este foi um Golpe Parlamentar e Midiático que se deu imerso a um conjunto de processos, disputas por concepções e manutenção de poder, resultando no impeachment da presidente em exercício.

<sup>28</sup> Trata sobre o congelamento dos investimentos em gastos públicos no período de vinte anos.

<sup>29</sup> Sobre esse processo, considerando a primeira etapa da educação básica, Coutinho e Moro (2017) destacam os seguintes aspectos: “Embora não seja consenso na área a necessidade de definição de uma BNCC para a educação infantil, o modo como o processo vinha sendo encaminhado permitia que em diferentes contextos, nas cinco regiões do país, o debate acerca do que constitui a experiência educativa com as crianças de 0 a 6 anos ocorresse. No entanto, a publicização da terceira versão do texto, em abril de 2017, revelou um significativo retrocesso. Isso porque os especialistas que participaram da elaboração da primeira e segunda versões do texto foram afastados do processo e não houve espaços de participação para a sociedade civil” (p. 355). As mesmas autoras acrescentam sobre a presença do setor privado nessa elaboração, ou seja, indícios de processos de mercantilização da educação.

Portanto, por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado. Percebemos essas questões presentes na disputa pela Base Nacional Comum (PERONI, 2015, p. 347).

Na mesma direção, Coutinho e Moro (2017) apontam que a educação vem sendo considerada pelas instituições privadas um nicho de atuação, que vem se intensificando após o Golpe Parlamentar (2016), principalmente tendo em vista o desmonte sofrido pelo Fórum Nacional de Educação (ARELARO, 2017)<sup>30</sup>, que gerou a diminuição das oportunidades de participação dos movimentos sociais e pesquisadores/as da área nos espaços de tensionamento das propostas e políticas (COUTINHO e MORO, 2017).

Para Arelaro (2017), as disposições da BNCC (2017) direcionadas à primeira etapa da educação básica podem engendrar que esta se torne uma etapa escolarizante e preparatória.

Dessa forma, podemos observar que tanto a BNCC quanto as demais políticas educacionais são permeadas por processos de disputas. Estas tornando-se ainda mais complexas com a inserção do setor privado, tanto através dos “acordos” referentes às matrículas quanto na produção de sistemas privados de ensino e, conseqüentemente, na influência na elaboração das políticas educacionais. Focando na educação infantil, etapa marcada pela complexidade na compreensão da sua função, propostas pedagógicas e demais particularidades, a adoção de sistemas privados de ensino (SPE), por parte de algumas redes públicas municipais, vem integrando as discussões que envolvem a educação das crianças pequenas. Esses sistemas, segundo Adrião e Damaso (2012), constituem-se em uma cesta de produtos e serviços, a qual pode incluir material didático para as crianças e professores/as; formação continuada, online e presencial para os/as docentes e gestores/as e, em alguns casos, formações para as famílias; avaliação e

---

<sup>30</sup> Em acordo com Arelaro (2017): “Infelizmente, o governo Temer, no mês de abril de 2017, por meio da Portaria MEC nº 577, destituiu membros das entidades sindicais, associações científicas e de movimentos sociais, inclusive seu presidente, indicados legitimamente pelas entidades, nomeando membros do próprio governo e de entidades privadas” (p. 213). Como podemos perceber, tal cenário demonstra a forma de fazer política do referido presidente.

monitoramento; portal para acesso a conteúdo e tecnologias educacionais; propostas de atividades, vídeos e outras formas de apoio.

Pesquisas destacam que as relações do poder privado com os setores públicos podem remeter a uma dita eficiência e produtividade das ações do primeiro em detrimento do Estado (ADRIÃO; PERONI, 2009; ADRIÃO; PINHEIRO, 2012; ARELARO, 2007).

Adrião (2012) também levanta a discussão sobre as estratégias que podem gerar transformações das redes públicas de ensino em mercados educacionais. Logo:

[...] grupos empresariais e conglomerados econômicos têm buscado outras formas de lucrar com a educação que não exclusivamente com a oferta direta do ensino (matrículas em escolas privadas), colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado, baseada no custo benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – commodities (ADRIÃO et al 2009; 2012). Essa perspectiva, que associa diretamente as debilidades do sistema público educacional brasileiro às oportunidades de negócio, é explicitamente expressa por alguns dos grupos empresariais, [...] (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 90).

Nessa direção, entra em debate aspectos referentes à privatização no Brasil, considerando que as editoras que elaboram sistemas privados de ensino para as redes públicas participam e: “[...] constitui-se como importante vertente de privatização no Brasil, com o desenvolvimento de um mercado competitivo de empresas que disputam a oferta desses serviços aos municípios” (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 90).

Sobre esse assunto, Adrião e Peroni (2009) destacam a existência de diferentes estratégias para parcerias público-privadas.

A esfera educacional responde às exigências [...] por meio da adoção de distintas políticas de convênio e parcerias: comprando material apostilado, adquirindo sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, ampliando as matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério. As parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber “tudo pronto”, [...] (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.111).

Conforme os estudos, a adoção desses serviços é uma tendência que vem crescendo internacionalmente. Apple (1989), ao analisar o uso de “pacotes de

material curricular” em escolas dos Estados Unidos, chama atenção para os procedimentos de controle técnico, já que os materiais apresentam um conjunto de objetivos, mecanismos de avaliação e: “[...] não apenas especifica quase tudo o que um professor precisa saber, dizer e fazer, mas em geral fornece um esboço de quais seriam respostas apropriadas dos alunos a esses elementos” (p. 159). Tendo em vista tal constatação, o autor discute sobre o processo de desqualificação do processo educacional e seus sujeitos, pois ações como planejamento e elaboração do currículo, estratégias de ensino para grupos e indivíduos específicos, dentre outras atividades docentes, não são priorizadas, já que os materiais delimitam todas as práticas, metodologias e avaliações, restando ao/a professor/a a execução do trabalho. Tais questões também foram observadas por Boito, Barbosa, Gobbato (2016), as quais ao analisar livros didáticos para a educação infantil também verificaram prescrições nos manuais destinados aos/às docentes.

Indicações de como ocorreria a ação docente com as crianças também foram notadas nos manuais da coleção analisada de modo bastante pontual e detalhado, com foco nas atividades propostas em cada página do livro, sem apresentar um caráter formativo do docente voltado a escuta das crianças. As denominações mais comuns estavam escritas com os verbos leia, diga, converse, pergunte, explore o diálogo com as crianças, dê tempo, inicie, apresente, entre outras. Ainda, os diálogos já traziam a sequência de perguntas e das respostas supostamente dadas pelas crianças, ou aquelas que deveriam ser as esperadas pelo professor, de acordo com o conteúdo (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p. 12).

Esses apontamentos suscitam problematizações referentes à padronização das ações, metodologias e avaliações. Para Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015), os materiais produzidos pelas editoras dos SPE: “[...] têm como característica diferenciadora a proposição de controles mais rígidos sobre o conteúdo e o tempo pedagógico, [...]” (p. 97).

Ao longo dos estudos, podemos notar que essa é uma tendência recorrentemente apontada nas pesquisas. Correa e Adrião (2012) expõem que:

[...] a adoção de apostilas, introduzidas precocemente como cartilhas a crianças pequenas, pode pôr em risco a constituição de uma ainda frágil identidade pedagógica da EI brasileira. Ou seja, se é sabido que a educação das crianças em creches e pré-escolas como um direito é conquista recente, também é sabido que o trabalho pedagógico nestes espaços educativos ainda oscila entre dois extremos: o “cuidar” e o “preparar para a alfabetização”. Nesse contexto, a introdução de materiais diretivos, pré-definidos e padronizados, tende a estimular ainda mais o segundo extremo, levando professores a organizarem o tempo de

permanência das crianças em creches e pré-escolas em função das atividades contidas nas apostilas [...] (CORREA, ADRIÃO, 2012, p. 36–37).

Em meio ao debate sobre a padronização, vale salientar as questões sobre a autonomia dos/as profissionais na elaboração e desenvolvimento das propostas cotidianas. Alguns SPE apresentam na divulgação de seus materiais a possibilidade de autonomia em âmbito da gestão e da área pedagógica. Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015) questionam tal possibilidade e afirmam que:

Como se pode depreender do conjunto de serviços ofertados, a adoção dos sistemas privados padronizados de ensino nas escolas públicas reduz drasticamente o espaço de adaptação curricular, bem como a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que todas as aulas, atividades e conteúdos passam a ser standardizados e controlados com base nesse referencial. Também é esse processo de padronização que passa a basear as agendas de formação continuada que são contratadas pelos municípios a essas empresas. Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 98).

Britto (2007) também elencou o aspecto da autonomia enquanto uma das críticas sobre a adoção dos sistemas apostilados, pelo fato de que em alguns casos os/as docentes: “[...] não são consultados sobre o material que deverão utilizar em sala de aula e passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático” (BRITTO, 2007, p. 15). Por outro lado, a mesma autora relata a recepção positiva dos/as gestores/as e das famílias sobre a admissão desses sistemas, principalmente por contarem com objetivos de aprendizagens e sequências didáticas explicitadas.

Adrião, Damaso, Galzerano (2013), ao estudar a expansão da adoção dos SPE nos municípios paulistas, constataram ao entrevistar alguns/algumas docentes da educação infantil que, caso os/as mesmos/as pudessem optar por permanecer ou suspender a utilização das apostilas, 69% escolheriam a primeira opção e apenas 24% interromperiam o uso do material. Ao mesmo passo que 91% declararam que o material precisa ser complementado, fato que questiona a ideia de qualidade. Tais apontamentos remetem à complexidade do assunto, visto que mesmo com a padronização, a possibilidade de diminuição da autonomia e a necessidade de complementação, os/as profissionais optam pela manutenção da utilização do

material. Sobre esse assunto, destacamos as reflexões de Silveira e Mizuki (2011) ao tratarem sobre a restrição da autonomia e suas possíveis consequências:

A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo “sistema de ensino privado” pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando-o um mero executor de uma proposta, ou seja, simplesmente um objeto do processo educativo, retirando-lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre a sua ação (SILVEIRA; MIZUKI, 2011, p. 86).

Para Silveira e Mizuki (2011), a utilização do material padronizado retira a possibilidade de autonomia da unidade educativa e dos/as professores/as, restringindo o princípio da gestão democrática, assim como da ampliação das concepções pedagógicas. Além disso, a fundamentação jurídica para a aquisição de sistemas privados de ensino está mais ancorada em questões administrativas do que na legislação educacional vigente (p. 79).

Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015), ressaltam que, além da ausência de autonomia dos/as professores/as, a adoção dos SPE também pode remeter a uma dependência do âmbito público a esses serviços, pois “[...] não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações” (p. 98).

Novamente retomamos a questão da privatização no Brasil, já que as análises das pesquisas nos levam a considerar que: “[...] as atuais relações entre as esferas públicas e privadas no campo da educação representam um movimento em direção a sua privatização” (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2012, p. 537). Dessa forma, as ações e materiais dos SPE podem ser inferidos enquanto integrantes das políticas educacionais municipais, já que: “[...] a aquisição dos sistemas privados conforma a política educativa sob orientação de tais grupos, com impacto direto na condução das políticas educacionais nos municípios” (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 68).

Diante do aumento da adoção desses materiais, o número de pesquisas sobre livros didáticos utilizados na educação básica também vem crescendo constantemente. De acordo com Munakata (2012), dentre os assuntos mais debatidos estão: análise da produção, considerando os diferentes sujeitos que participam do processo; livro didático como mercadoria; avaliação dos materiais; legislação; processo de seleção; análises dos conteúdos. Diante da gama de

informações apresentadas pelo autor, foi possível observar a ausência de experiências na educação infantil, porém, tendo em vista a proliferação da adesão de materiais dos sistemas privados de ensino, essa discussão também se torna significativa na primeira etapa da educação básica.

Estudos, com foco nas redes de educação paulistas, vêm apontando o aumento, em especial, nos municípios com porte muito pequeno e nos pequenos, conforme explicitamos anteriormente (ADRIÃO, GARCIA, CORREA, BORGHI, BERTAGNA, 2012; ADRIÃO, DAMASO, 2012; ADRIÃO, DAMASO, GALZERANO, 2013; CORREA, ADRIÃO, 2014, entre outros). Em pesquisa mais ampla Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015), ao verificar o perfil socioeconômico dos municípios que aderiram aos sistemas no ano de 2013, constataram que as localidades apresentavam, na sua maioria, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) na faixa médio, alto ou muito alto e que a atuação das empresas se dá majoritariamente nos municípios que contam com mais recursos financeiros. Com relação aos valores investidos, as/os referidas/os autoras/es constataram adequações e diferenças nos preços, conforme a condição dos municípios que adotam, podendo, portanto, variar em acordo com a condição econômica desses.

Para as/os pesquisadoras/es supracitadas/os, essas medidas de adoção dos SPE na educação infantil podem ser atribuídas às demandas de atendimentos e propostas atreladas às barreiras de cunho técnico, orçamentário e político. Todavia, embora as redes de educação tenham essas limitações, o processo de adesão dos SPE não pode se dar de forma aleatória, sem reflexões sobre as suas implicações, pois:

Pensar e administrar a educação pública sob a ótica da esfera privada e nesse caso submetida aos interesses da acumulação do capital pressupõe transferir a educação de seu espaço principal – o campo da política, para a esfera do mercado submetendo seus processos e fins a interesses privados (ADRIÃO; DAMASO, 2012, p. 6).

Adrião, Garcia, Borghi, Arelaro (2009) explanam sobre a importância de análises das ações dos SPE, principalmente por conta da: falta de controle social ou técnico; fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados; vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares; entre outros (p.



807). Além disso, Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015) debatem sobre o ideal de qualidade, já que:

Por não passarem por um processo de controle de qualidade por órgãos governamentais, como ocorre com os materiais do PNLD, não existe um sistema público de controle sobre a aceitabilidade (qualidade) dos materiais ou sua adequação às diretrizes curriculares. Essa avaliação fica a cargo dos próprios municípios contratantes (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 93).

Sobre esse processo de avaliação por parte dos municípios contratantes, as/os autoras/es ainda chamam atenção para a não neutralidade, pois os jogos de interesses e diferentes estratégias para manutenção do poder são evidenciados, fazendo com que os materiais sejam:

[...] em muitos casos comprados e distribuídos sem que sejam devidamente analisados pelos gestores municipais, já que os procedimentos de cada município são diversos e comumente estão submetidos a interesses prévios quanto à contratação, seja continuidade ou preferência por uma determinada marca (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 97).

Tal questão reafirma a importância das avaliações dos materiais em âmbito da gestão municipal. Isso se torna relevante, tendo em vista que, conforme Nascimento (2012), a admissão desses sistemas foi iniciada nas unidades privadas de ensino e atualmente as redes públicas também vêm aderindo com a justificativa de conquistar uma dita qualidade de ensino.

Assim, ao mesmo tempo em que os municípios se municiavam 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, sua *grife*. A eficiência desses materiais parecia comprovada pelo sucesso das escolas (privadas) que os adotavam e, nessa linha, começaram a ser comercializados também nas redes públicas de educação (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Conforme comentamos no capítulo anterior, existe uma tendência de permanência na adoção desses sistemas. Adrião (2012) observou que são firmadas novas parcerias e um conjunto se encerra, porém, há um aumento constante no número de contratos.

Percebe-se uma dinâmica irregular na adoção de “sistemas privados de ensino”: há uma variação anual no conjunto de novas parcerias que se

iniciam e no conjunto de parcerias que se encerram, porém mantendo uma tendência de crescimento constante no número de contratos anualmente assumidos pelas prefeituras (ADRIÃO, 2012, p. 79).

Em face dessas constatações, múltiplas questões podem ser levantadas, como, por exemplo, a inserção do poder privado em âmbitos públicos (ADRIÃO; PERONI, 2009; ADRIÃO; PINHEIRO, 2012); financiamento da educação; as maneiras como as empresas contemplam as orientações de nível local e federal no que se refere à formação integral das crianças; as formas e motivos para a aquisição desses sistemas, considerando as possíveis diferenças existentes entre os materiais que são produzidos para as unidades públicas e as privadas (BRITO, 2007; NASCIMENTO, 2012); os debates sobre qualidade da educação infantil; entre outros aspectos que envolvem a gestão e políticas educacionais.

Sobre a qualidade dos conteúdos dos materiais apostilados, Correa e Adrião (2014), ao analisar as partes sobre linguagem, matemática e identidades em duas apostilas, constataram um viés de atividades direcionadas à antecipação para o ensino fundamental, as quais, em muitas passagens, vêm de encontro com as disposições das DCNEI (2010), ou seja, reforçam práticas de cópias, exercícios mecânicos e repetições, que são indicadas enquanto ações a serem evitadas. Com relação a esse assunto, Nascimento (2012) apresenta que:

Há uma evidente discrepância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos das apostilas, ainda que não reconhecida pelos dirigentes nas entrevistas realizadas, o que parece indicar a ausência de uma avaliação pedagógica mais detalhada do material por ocasião da contratação do SPE (NASCIMENTO, 2012, p. 74).

Nessa direção, Correa e Adrião (2014) abordam sobre a preocupação dos/as gestores/as no sentido de buscar novas estratégias, contudo:

[...] mesmo considerando legítima a preocupação dos gestores que adotam este tipo de material no sentido de tentar assegurar uma mesma qualidade de educação para todas crianças na pré-escola, entendemos ser falaciosa a adoção de apostilas como meio de se chegar a esse objetivo, pois compreendemos que educação com qualidade para todos precisa respeitar diferenças de tempos, de ritmos e de interesses, especialmente em se tratando de crianças pequenas (CORREA; ADRIÃO, 2014, p. 393).

Salientando os aspectos relacionados aos objetivos, Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015) retratam que esse sempre estará atrelado aos lucros.

[...] Ainda que se reconheça que uma parte do gasto é revertido em serviços, assessorias e materiais didático-pedagógicos, os sistemas privados de ensino têm como principal propósito carrear recursos públicos escassos para o lucro dos grupos empresariais. Tem, portanto, efeito negativo no propósito de reduzir desigualdades sociais e educacionais (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 93).

Ou seja, o interesse sempre estará ligado a questões privadas, visando a manutenção no poder.

Imersos/as a esse cenário, retomamos a discussão sobre as informações contidas nos materiais. Correa e Adrião (2014) também apontam que os conteúdos e as formas das apostilas não favorecem a brincadeira, a autonomia intelectual, nem as interações, elementos que são destacados nos documentos que visam subsidiar as ações na primeira etapa da educação básica. A respeito das ações a serem desenvolvidas na educação infantil, Ostetto (2012) ressalta a importância de considerar os contextos educativos, escutar as crianças, assim como proporcionar situações desafiadoras e significativas. Em convergência com essas contribuições retratamos os apontamos de Rocha (2003):

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena o conteúdo escolar, muito menos em sua 'versão escolarizada'. Aqui ele é parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si) (ROCHA, 2003, p. 05).

Ainda relacionada às ações do cotidiano da educação infantil, cabe citar as contribuições de Nunes (2006), as quais apresentam que:

Não se trata, portanto, de atingir uma homogeneização abstrata dos fazeres pedagógicos, mas sim uma integração efetiva entre um projeto mais amplo, que propõe caminhos e estratégias, e as restrições concretas que devem ser superadas pouco a pouco, através do confronto entre as metas planejadas e as limitações objetivas de natureza política, administrativa e material que se refletem no dia-a-dia [...] (NUNES, 2006, p. 04).

A partir dessas citações, fica evidente a importância das interações e do desenvolvimento de ações intencionais e contextualizadas, tema que também pode ser abordado nos cursos de formação inicial e continuada. Sobre a oferta de formação continuada por parte dos SPE, estudos trazem que esses momentos são dedicados prioritariamente aos conteúdos e treinamentos para a utilização das

apostilas, ou seja, limitados aos materiais que já estão postos (NASCIMENTO, 2012; CORREA, ADRIÃO, 2014). Assim sendo, caso determinadas questões não estejam contempladas nas apostilas, existem grandes possibilidades de permanecerem silenciadas em âmbito da formação continuada direcionada. Tendo em vista o papel fundamental que esses momentos ocupam, vale atentar para a seleção dos conteúdos e atividades que vêm sendo elencados como relevantes para os SPE.

Embora com as limitações pontuadas, os sistemas privados de ensino a cada dia mais passam a circular os diferentes ambientes educacionais, tornando-se, portanto, pertinente investigar em que medida esses materiais possibilitam o protagonismo dos/as profissionais perante as ações, bem como as relações com os cotidianos das crianças e a formação integral das mesmas, já que um número expressivo frequenta as unidades de educação infantil e passam boa parcela do tempo nesses espaços, vivenciando múltiplas experiências.

Partindo desse pressuposto, ressaltamos a importância da formação integral das crianças, isto é, aspectos cognitivos, afetivos, motores, múltiplas linguagens, processo de construção das identidades e autoestimas precisam ser considerados nas unidades de educação infantil. Em acordo com pesquisas, consideramos que esses elementos também envolvem o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial (CAVALLEIRO, 2015; DIAS, 2007; OLIVEIRA, 2004; CARVALHO, 2013).

Dessa forma, sabendo que os sistemas privados de ensino são reconhecidos por proporcionar um dito ensino de qualidade, em acordo com o exposto anteriormente, surgem questionamentos sobre como a diversidade étnico-racial vem sendo abordada e contemplada por esses sistemas - materiais (apostilas das crianças e professores/as); formações com docentes, gestores/as e famílias; acompanhamentos, entre outros. A seguir apresentaremos aspectos a respeito desse assunto.

## 2.2. REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE, SPE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O debate sobre a adoção e utilização de sistemas privados de ensino apresenta diversos elementos e visões que demandam múltiplos aprofundamentos. Dentre esses, considerando que a conquista pela qualidade se configura enquanto

uma das principais justificativas para admissão de tais sistemas, dedicamos esta parte da tese para dialogar sobre alguns apontamentos acerca desse assunto, buscando articulá-lo com as problematizações que enfatizam a importância de a diversidade étnico-racial estar presente tanto no que se refere à elaboração e desenvolvimento das políticas educacionais quanto cotidianamente nas práticas pedagógicas com as crianças.

Sobre a relação entre qualidade e adoção de SPE, Correa e Adrião (2012) verificaram que:

[...] uma das justificativas dadas pelos administradores dos municípios que adotaram sistemas privados de ensino foi a crença de que sua adoção garantiria uma educação com a mesma qualidade para todos (ADRIÃO et al 2009), crença esta fomentada pela mídia e induzida pela propaganda das próprias empresas (CORREA; ADRIÃO, 2012, p. 38-39).

A respeito disso, cabe refletir a partir dos apontamentos de Campos (2013), pois “[...] não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos” (p. 25). A nosso ver, esse ideal de alcançar a mesma educação de qualidade para todos/as gera ponderações a respeito da abrangência desses materiais, isto é, em que medida a utilização de apostilas na educação infantil contempla os diversos contextos sociais e as diferentes culturas das comunidades presentes nas unidades educativas? É possível pensar sobre a qualidade considerando parcialmente os diferentes aspectos históricos, políticos, culturais e sociais? Acreditamos que esses questionamentos revelam a complexidade da aquisição desses sistemas.

Correa e Adrião (2012) expõem que a padronização não favorece as histórias locais e, conseqüentemente, desconsidera a diversidade. Nessa direção, corroboramos com as ideias de Campos (2013), as quais relatam que as reflexões sobre a qualidade da educação na América Latina remetem às problematizações sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, processos de exclusão social, contradições entre objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais, assim como o reconhecimento dos processos de disputas e conflitos a respeito da definição do conceito de qualidade na educação (p. 26). Oliveira e Araújo (2005) também apontam o desafio perante a tradução de um “padrão de qualidade”. No tocante a esse assunto:

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extraescolares e intra-escolares (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 09).

Buscando possibilidades para elencar os componentes da qualidade, vale mencionar as pesquisas que vêm apontando a importância de as problematizações sobre a qualidade na educação extrapolarem a ideia que a atrelam unicamente aos resultados e índices dos testes padronizados (SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER, 2011; XIMENES, 2014).

Nesse sentido, Souza, Gouveia e Scheneider (2011) propõe uma análise a partir de índices de condições de qualidade (ICQ), os quais abrangem as condições materiais da escola, professor e gestão. Essa perspectiva apresenta-se como uma possibilidade e é relevante haja vista que, conforme Ximenes (2014), as questões referentes ao direito a uma educação de qualidade integram o rol de discussões desde os movimentos para a elaboração da CF (1988), permanecendo em diferentes documentos que subsidiam a educação, inclusive, no PNE (2014). Além disso,

[...] em cada contexto e segundo cada posição, a ideia de “qualidade” mobiliza as mais diferentes concepções político-pedagógicas. Há quem reconheça nesse princípio expressão de uma agenda reducionista para a educação, um propósito de padronizar o trabalho escolar, eliminando-se a diversidade de processos e objetivos educacionais. Há quem interprete tal princípio como um chamamento à medição pública dos resultados educacionais e à responsabilização direta de professores, escolas e gestores em função do desempenho dos estudantes. Há também quem busque atribuir um significado igualitário ao princípio, no sentido de fortalecer a luta por direitos educacionais (XIMENES, 2014, p. 1029).

A propósito da qualidade da primeira etapa da educação básica, Zabalza (1998) chama atenção para os desafios em conquistá-la. Correa (2003) coloca que essa: “[...] não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-la de modo absolutamente diverso” (p. 88).

Em meio a essas informações, destacamos o documento “Indicadores da qualidade na educação infantil (2009)”, o qual traz a multiplicidade do significado:

Mas como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? Não existem respostas únicas para essas questões. 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, 2009c, p. 13).

Assim sendo, nota-se uma complexidade em designar uma noção única e isolada sobre a qualidade, já que a mesma pode contar com variações e diferentes especificidades conforme os contextos<sup>31</sup> e etapas de ensino. Diante da diversidade de abordagens, optamos por desenvolver nossas análises a partir dos apontamentos de, Zabalza (1998), Campos, Coelho e Cruz (2006), Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), Silva, King e Hassimi (2006), Campos (2013), Bondioli (2013), Bondioli e Savio (2015) e Coutinho, Moro e Souza (2015), além dos documentos nacionais que têm como função orientar as unidades educativas.

Através das disposições postas pelos/as pesquisadores/as e nos documentos nacionais, seguiremos a perspectiva que propaga que a qualidade em âmbito educacional pode ser considerada enquanto um dos direitos das crianças. A saber, os direitos fundamentais das crianças que frequentam as unidades são: brincadeira; atenção individual; ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, ao afeto e à amizade; expressão dos sentimentos; uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; desenvolvimento da sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009b, p. 13). Considerar esses direitos envolve a compreensão de que o acesso à educação infantil precisa estar atrelado a uma

---

<sup>31</sup> O tema avaliação da qualidade dos contextos educativos vem sendo abordado de forma intensa. Ele vem de encontro com o desenvolvimento de avaliações padronizadas para as crianças pequenas e enfatiza a importância da avaliação dos diferentes contextos a partir das suas particularidades. Para maiores detalhes ver: Bondioli (2013); Bondioli e Savio (2015); Brasil (2015); Souza e Moro (2015), entre outros.

oferta de educação de qualidade que tenha como prioridade as crianças e suas especificidades.

As ponderações de Malta (2013) reafirmam a importância de dar destaque às crianças nas discussões sobre a qualidade na primeira etapa da educação básica problematizando que: “[...] Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, [...]” (MALTA, 2013, p. 41).

Reiteramos a relevância de todos os direitos fundamentais das crianças e, focando o tema da presente pesquisa, cabe enfatizar o direito da criança “desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”. A partir do mesmo, corroboramos com a concepção que prima sobre a inserção da diversidade étnico-racial como um dos componentes de uma educação de qualidade, de tal modo que esta seja: “[...] capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (BRASIL, 2009, p. 15).

Os/as autores supracitados/as apresentam elementos importantes para a nossa discussão, entre eles destacamos as questões referentes às reflexões sobre a consideração de outros aspectos e setores para alcançar a qualidade, a avaliação da mesma nos diferentes contextos, a relevância da participação, além das possibilidades de aprimoramento das práticas educativas. Nesse sentido, a qualidade abrange: “[...] compartilhamento de ideias, de intenções, de projetos, de práticas entre todos aqueles para os quais uma instituição constitui “uma aposta”” (BONDIOLI, 2013, p. 32). Portanto, seguindo essa concepção, a mesma autora enfatiza a avaliação da qualidade educativa das instituições de educação infantil. Sobre esse assunto, Neves, Goulart e Santos (2015) retratam que:

A avaliação da qualidade de um contexto educativo relaciona-se com a construção de identidade institucional, com valores e práticas que definem uma instituição em particular, ao mesmo tempo em que a aproximam dos contextos mais amplos das políticas públicas educacionais, [...] (NEVES, GOULART e SANTOS, 2015, p. 147).

Bezerra (2013) também pontua alguns subsídios que contribuem para a compreensão da qualidade:



[...] entende-se que o debate para garantir uma educação de qualidade para todos deve considerar diferentes elementos: recursos financeiros, gestão, formação dos professores (inicial e continuada), materiais pedagógicos, proposta pedagógica, documentação pedagógica, relação creche-família, avaliação, alimentação, espaços físicos adequados, entre outros (BEZERRA, 2013, p. 57).

Como podemos verificar, determinadas demandas que compõe a qualidade da educação das crianças pequenas são decididas em momentos fora das instituições. Sobre isso, Dourado, Oliveira e Santos acrescentam que:

Tão importante quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar [...] (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.10).

As contribuições de Ximenes (2014) vêm ao encontro dessas ponderações. O autor discute que a qualidade abrange:

[...] o conjunto de condições de infraestrutura, humanas e de insumos que permitem o desenvolvimento de processos educacionais relevantes e adaptados, assegurados gratuita e universalmente pelo Estado, objetivando garantir a todos a aprendizagem de conteúdos e habilidades necessários à realização dos direitos humanos na educação e através da educação. O objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade, ou seja, maximizar também a realização destes princípios. Nesse caminho, ambiente escolar, conteúdos e processos educacionais são partes estruturantes e inalienáveis do direito à qualidade (XIMENES, 2014, p. 1048).

Ademais, é possível afirmar que a qualidade da educação também perpassa por influências de outras áreas, e defendemos que o recorte da diversidade étnico-racial esteja presente na gestão do sistema de ensino, dos recursos financeiros, além de aspectos em âmbito estrutural, de materiais, qualificação docente, entre outros. Através dessa perspectiva, torna-se essencial que:

[...] o espaço reflita a diversidade da comunidade e as diferenças, a fim de proporcionar as crianças, desde bebês, e a seus familiares, o sentido de pertencimento, garantindo na composição estética do espaço, a presença de objetos, imagens, brinquedos, entre outros de diferentes culturas (BRASIL, 2015, p. 68-69).

Uma das marcas do conceito de qualidade é a necessidade de constantes reflexões considerando as emergentes demandas, bem como o seu caráter polissêmico (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007). Ao encontro dessa afirmação destacamos as reflexões de Bondioli (2013):

[...] qualidade é uma entidade abstrata da qual todos falam, mas que não se sabe definir, particularmente em relação a um contexto rico de detalhes e de nuances como é o escolar. Buscar os fatores sobre os quais avaliar a qualidade não significava somente exprimir convicções em relação ao bom andamento do serviço, mas declarar-se em relação às exigências e aos direitos das crianças e ter, por isso, um olhar amplo sobre as características do ambiente, estruturais e culturais, sobre as escolhas pedagógicas e metodológicas em ato, sobre as possibilidades concretas de realização das exigências das crianças – em relação a sua autonomia, a sua possibilidade de exprimir-se, ao seu bem-estar e a sua segurança -, sobre os estímulos e as condições para a estrutura, sobre as modalidades de comunicação e de relação com os pais (BONDIOLI, 2013, p. 118-119).

Concordamos com Bondioli e Savio (2015) que a qualidade não pode ser compreendida apenas de maneira objetiva e de forma distante, pelo contrário, a mesma envolve a participação, reflexão, diálogo, negociação e transformação.

Nas palavras das autoras: “[...] A qualidade depende dos pontos de vista, tem a ver com o que as pessoas consideram desejável, oportuno, significativo, e por isso tem uma natureza política, visto que depende dos valores de referência de cada pessoa ou grupo de interesse” (BONDIOLI e SAVIO, 2015, p. 23). Assim como outros processos, elencar os aspectos que abarcam a qualidade na educação infantil não se constitui em movimentos neutros. As mesmas autoras, ao explicar sobre a não neutralidade, argumentam que:

[...] Qualidade é debate entre indivíduos e grupos que tem um interesse em relação à instituição, que tem responsabilidade diante dela, que nela estão, de alguma maneira, envolvidos, e que trabalham para explicitar e definir de modo consensual valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a instituição e sobre como deveria ou poderia ser. Buscar a qualidade exige uma forma de negociação entre os atores sociais, em vista de um acordo que permita uma ação produtiva (BONDIOLI e SAVIO, 2015, p. 26).

Sobre esse assunto, Coutinho, Moro e Souza (2015), chamam atenção, inclusive, para a não neutralidade dos instrumentos de avaliação. Portanto, tornam-se essenciais a elaboração de constantes estratégias e instrumentos que

possibilitem reflexões e a avaliação<sup>32</sup> da qualidade contando com todos os sujeitos que pertencem aos diversos contextos, assim como debatendo e considerando as diferentes perspectivas.

Em meio aos processos de diálogos e negociações em busca da qualidade na primeira etapa da educação básica, a ocorrência de conflitos de perspectivas pode vir a ser manifestada em vários momentos. Esses são relevantes, no sentido de apreender diferentes visões sobre um mesmo assunto e contribuir para a melhoria da unidade educativa. Considerando os aspectos relacionados às formas de inserção da diversidade étnico-racial, as divergências de ideias podem ser múltiplas, abarcando desde a defesa da realização de ações até os argumentos ancorados no mito da democracia racial. Nesse contexto, os conhecimentos a respeito do princípio XII da LDB<sup>33</sup>, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro brasileira em todas as unidades de ensino, bem como a compreensão sobre a complexidade das relações raciais no Brasil são necessários para que não haja decisões equivocadas que contribuam para a reprodução de preconceitos e estereótipos.

Retomando a afirmação a respeito da importância de todos os sujeitos participarem, remetemo-nos à relevância dos itens a serem abordados, destacando, novamente, a representação da diversidade étnico-racial e as ações que buscam contemplar a história e cultura africana e afro-brasileira como elementos fundamentais. A respeito da presença dos indivíduos e grupos, podemos vislumbrar que seja um aspecto benéfico para a qualidade das instituições a oferta de cursos de formação de professores/as, bem como a realização de acordos de cooperação com organizações e famílias que conheçam o cotidiano da unidade educativa, entre eles movimentos negros e demais grupos das mais diversas manifestações culturais. Dessa forma, salientamos que a qualidade abrange a necessidade de avaliação das unidades e esta, conforme os apontamentos de Bondioli (2013), não pode se dar de forma isolada, e sim através da oportunidade de diálogos e participação. Assim, “[...] a avaliação não pode deixar de ser participativa e a serviço da participação” (p. 36).

---

<sup>32</sup> Para Brasil (2015): “(...) Avaliação e reflexão sobre a qualidade são processos intrinsecamente ligados e convergentes” (p. 33).

<sup>33</sup> Conforme expomos anteriormente, esse princípio dispõe a diversidade étnico-racial enquanto um dos princípios da educação brasileira.

Logo, a mesma pode ser considerada como uma construção e não algo estático. Nessa direção, cabe salientar os argumentos a respeito da qualidade negociada.

[...] A qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem, na sua origem – trata-se de um ponto importante -, que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos sejam definidos conjuntamente. Dito em outros termos, a qualidade deve ser negociada; não há qualidade sem negociação (BONDIOLI, 2013, p. 33).

Tal afirmação gera questionamentos no tocante à relação simbólica estabelecida entre a adoção de SPE e a conquista pela qualidade, pois tendo em vista que a qualidade envolve negociação e que a elaboração de materiais padronizados conta parcialmente com a participação dos diferentes sujeitos, pode-se vislumbrar que os processos de avaliação da qualidade não contemplam todos/as os/as integrantes que utilizam esses materiais. Isso pode ser considerada uma lacuna já que:

[...] a qualidade não pode ser concebida como um conjunto de padrões, definidos de cima para baixo e a priori, aos quais é preciso adequar-se, mas tem uma natureza e uma validade intersubjetivas, ou seja, deve ser determinada por meio de processos democráticos de negociação que chamem em causa e envolvam [...], todos (no caso das instituições educativas: educadores, coordenadores pedagógicos, famílias, gestores, administradores, etc.) (BONDIOLI e SAVIO, 2015, p. 23-24).

Ancorados/as nas referidas autoras, analisamos esse fato enquanto uma das limitações perante a adoção desses sistemas. Além disso, cabem as problematizações referentes ao caráter local. Bondioli e Savio (2015) chamam atenção para a não uniformidade da qualidade, já que: “[...] a qualidade de uma realidade educativa tem uma sua especificidade que se deve respeitar em todos os casos” (p. 24).

Compreendemos que esta não é uma limitação apenas das redes de ensino que adquirem SPE, porém, consideramos essencial esse destaque, pois, conforme retratamos anteriormente, um dos motivos expostos para adoção desses pacotes e serviços é a busca pela qualidade.

Campos, Coelho e Cruz (2006) também discutem sobre a qualidade apresentando como prisma a construção, negociação e especificidades locais. Além disso, as mesmas argumentam que a qualidade: “[...] baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios

de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas” (p. 17).

As pesquisadoras, por meio de uma consulta<sup>34</sup> perante alguns sujeitos envolvidos com a educação infantil, entre eles: professoras, direção, crianças e integrantes das comunidades, puderam apreender alguns elementos que envolvem a qualidade da primeira etapa da educação básica. Nessa direção, as mesmas observaram semelhanças nas percepções, porém a heterogeneidade é um ponto marcante. Dentre os componentes da qualidade, os/as adultos/as responderam sobre questões referentes à infraestrutura, alimentação, cuidado, materiais, formação e remuneração docente, projeto político pedagógico, práticas educativas, atribuindo valoração positiva para todos os quesitos. Ao opinarem de forma mais aberta, as informações citadas foram mantidas, sendo assim, a proposta educativa da instituição, cuidado, saúde física e mental das crianças, aspecto físico atrelado aos equipamentos básicos para o desenvolvimento dos trabalhos, qualificação e compromisso com a educação e com as crianças foram mencionados como meios que compõem uma educação infantil de qualidade.

Tendo em vista que as problematizações sobre a qualidade da primeira etapa da educação básica têm como foco as crianças, a escuta das mesmas torna-se essencial nesse processo. A respeito dessa concepção, Amaral (2008) acrescenta que “[...] a melhor fonte para obter informações sobre as crianças, suas atitudes e percepções, são elas mesmas” (p. 34). Assim sendo, a partir de uma metodologia de entrevista adaptada, as crianças também expuseram suas impressões sobre o que caracterizaria uma unidade de educação infantil de qualidade. As respostas versaram sobre a oferta de boa alimentação, higiene e transporte; presença de equipamentos e material didático; realização de festas; contatos com as obras de literatura infantil; e como poderíamos conjecturar, uma ênfase maior para os brinquedos e brincadeiras.

Sobre a relação entre a escuta das crianças e a qualidade, Luís, Andrade e Santos (2015) expõem que:

A qualidade do contexto educativo requer o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica, que focalize a sua atenção nas

---

<sup>34</sup> O estudo foi desenvolvido em unidades de educação infantil dos seguintes estados: Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e Fortaleza. Foram incluídas pesquisas de campo em unidades de educação infantil públicas e privadas, com e sem fins lucrativos.

vozes, no bem-estar e na livre iniciativa das crianças, como participantes ativas e autônomas, considerando os seus interesses e necessidades (LUIS, ANDRADE e SANTOS, 2015, p. 538).

Como podemos perceber, a discussão sobre a qualidade da educação infantil acompanha as particularidades da realidade local, bem como as demandas mais amplas sobre a educação, tanto nas falas dos adultos quanto das crianças.

Embora a concepção de participação ainda seja apontada como um desafio (BRASIL, 2015), através dos estudos dos/as pesquisadores/as, é possível verificar a importância da mesma para a conquista da qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007; BONDIOLI, 2013; BONDIOLI e SAVIO, 2015; COUTINHO, MORO e SOUZA, 2013; BRASIL, 2015). Conforme expomos anteriormente, para Bondioli (2013) a participação não se limita aos familiares, podendo contar também com a presença de movimentos sociais e demais integrantes da sociedade civil. A mesma autora cita alguns pontos que abrangem a caracterização da participação, entre eles: compromisso entre pessoas; definição de papéis; trocas; negociações; reflexões sobre experiências; dinamicidade; valorização; entre outros.

Em meio a essas informações, vale destacar as reflexões de Bondioli (2013), nas quais a autora aborda sobre o papel que as instituições atribuem às famílias no que se refere à participação. Há diferentes formas de compreendê-las, e o desenvolvimento de múltiplas estratégias para contemplá-las é fundamental. A perspectiva que prima pela consideração das *famílias como parceiras* pode ser elencada como a mais adequada a respeito da valorização da participação.

Esta concepção considera os pais como efetivos coatores na educação infantil. A relação entre educadores e famílias é de tipo não hierárquico; as decisões são tomadas de maneira compartilhada. Os educadores são considerados especialistas nos processos de aprendizagem e os pais considerados capazes de apoiar o desenvolvimento dos filhos (BONDIOLI, 2013, p. 31-32).

Sobre a aproximação das famílias, Bondioli (2013) explana sobre a relevância da proposição de diferentes formas, tornando essencial:

[...] que sejam repensados os instrumentos tradicionais com os quais nos anos passados se tentou buscá-lo. É preciso encontrar modalidades, canais, instrumentos novos. Deve ainda ser alargado o âmbito do debate e do compartilhamento. É preciso um compartilhamento mais participativo de responsabilidades pela infância (BONDIOLI, 2013, p. 68-69).

Tal discussão remete aos possíveis posicionamentos das editoras sobre a avaliação das famílias a partir dos materiais apostilados, bem como as estratégias elencadas para a realização desses momentos.

Enfatizar a participação no tocante à qualidade da educação infantil significa possibilitar que os sujeitos que vivenciam o cotidiano possam (re)pensar sobre as suas propostas pedagógicas, de tal maneira que consigam elaborá-las almejando contínuos aprimoramentos. Assim sendo, “[...] Empreender uma prática reflexiva e formativa acerca da qualidade da Educação Infantil é mais que um desafio; é tomar a decisão de pensar sobre o que se faz em busca de rever compreensões e alterar práticas” (MORO e COUTINHO, 2015, p. 101).

Dessa forma, é viável verificar que a qualidade da educação remete a movimentos, isto é, constantes avaliações, envolvendo reflexões, diálogos e negociações, com o propósito de projetar possibilidades, bem como aperfeiçoar as ações e construir novos sentidos. Bondioli e Savio (2015) compreendem esse processo como uma prática formativa. Para Bondioli (2013): “[...] “Fazer” a qualidade é pelo menos tão importante quanto defini-la e avaliá-la” (p. 34).

Dentre a demarcação dos critérios de qualidade, reiteramos a importância da diversidade étnico-racial como integrante dos elementos que compõem a qualidade das práticas educativas desenvolvidas cotidianamente. Portanto,

[...] é fundamental que a instituição de Educação Infantil considere as particularidades e diferenças entre as crianças e seus grupos de origem e ofereça oportunidades para que todas as crianças, desde bebês, tenham as mesmas condições de cuidado e de educação e; ao mesmo tempo, combata situações e atitudes de preconceito, estigmatização e discriminação étnica, racial ou cultural; pois respeitar as singularidades dos sujeitos é condição básica para uma prática educativa igualitária e pluralista (BRASIL, 2015, p. 73).

Como podemos observar, as análises sobre a qualidade da educação infantil envolvem desde questões mais amplas, como o combate a problemas sociais, até a consideração de aspectos específicos das diferentes realidades educacionais. Diante de tal cenário, Campos, Fullgraf, Wiggers (2006) elencaram a formação dos/as professores/as; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias (p.87), enquanto componentes da qualidade na primeira etapa da educação básica.

Zabalza (1998) também discute sobre esse assunto e elenca alguns aspectos-chaves, entre eles: Organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e trabalho com as famílias.

Portanto, em acordo com a literatura da área, a qualidade da educação infantil engloba tanto questões estruturais mais amplas quanto as formas escolhidas para desenvolver as ações com as crianças.

Um projeto de pesquisa que buscou analisar a qualidade na educação a partir de uma perspectiva multiculturalista crítica (SILVA, KING e MAIGA, 2006; SILVA e BERNARDES, 2007; SILVA e ARAÚJO, 2009), aponta como critérios de qualidade a diversidade étnico-racial e a reinterpretação conjunta de conteúdos de história e cultura indígena e afro. Tais estudos dão ênfase à reflexividade, participação, envolvimento e diálogo com famílias, relação e participação com a comunidade, aspectos discutidos por Bondioli e Savio (2015) e por Moro e Coutinho (2015). Os critérios de participação cidadã, diálogo com movimentos sociais, currículo com foco nas contribuições dos povos africanos e africanos da diáspora estão expressos no Parecer 03/2004 do CNE.

Tal debate é intenso e, no nosso caso em específico, conforme vimos explanando, buscamos propor a inclusão da diversidade étnico-racial enquanto um dos componentes da qualidade da educação infantil. Essa inserção é relevante, pois:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171 - 172).



Acreditamos que movimentos em prol da valorização da diversidade étnico-racial, enfatizando-a enquanto um dos componentes da qualidade da educação infantil, exigem uma mudança de postura que envolve a reeducação das relações étnico-raciais (GONÇALVEZ E SILVA, 2015b; ROMÃO, 2014).

A gestão de um ambiente educativo que tem como objetivo educar para a igualdade racial não é tarefa de uma pessoa só. As Secretarias dos municípios, por meio de suas equipes técnicas, os gestores das unidades educativas, diretores, coordenadores pedagógicos, os professores e equipe de apoio, as famílias e a comunidade precisam se unir com o objetivo de transformar a situação de discriminação existente nos ambientes escolares. Muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que uma real mudança de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implantadas em uma creche ou pré-escola (BRASIL, 2012, p. 13).

Dessa forma, a partir da perspectiva sobre a importância da participação, avaliação, diálogo e negociação, ao discutir sobre os critérios de qualidade da formação inicial e continuada dos/as docentes, das propostas pedagógicas, das condições de funcionamento, das práticas educativas e das relações com as famílias, alguns elementos podem ser considerados, entre eles: observações com foco nos conhecimentos a respeito das diversas histórias e culturas, para além de trabalhos pontuais, isolados e descontextualizados; discussões sobre gênero e sexualidade no sentido de combater vários estereótipos; considerações sobre as relações etárias com o intuito de compreender as crianças enquanto sujeitos ativos e de direitos, e não como um adulto em miniatura<sup>35</sup>; problematizações das diferentes condições sociais, principalmente, buscando quebrar a reprodução de que grupos com menor poder aquisitivo não precisam ter as suas experiências valorizadas. Nessa direção, realizar análises da qualidade da primeira etapa da educação básica abrange aspectos macro e micro, contemplando desde políticas e ações mais amplas, até as relações e práticas cotidianas das unidades educativas. Assim, tanto questões referentes à inserção da temática nos documentos, bem como discussões sobre as representações simbólicas nas instituições tornam-se relevantes.

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua

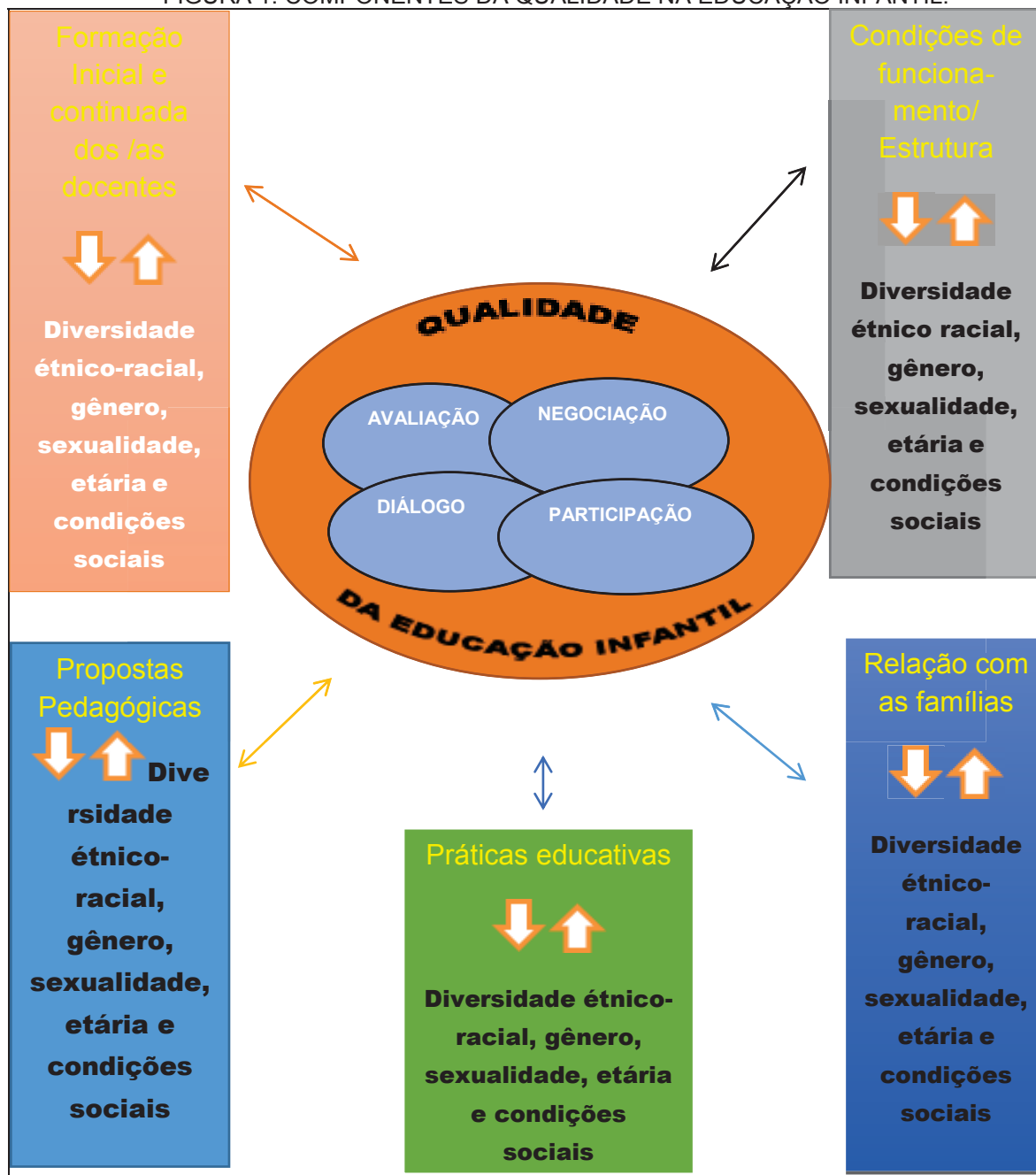
---

<sup>35</sup> Rosemberg (2011) apresenta as relações de idade como categorias analíticas. A autora expõe que: “Apesar de reconhecer ainda inúmeras lacunas, venho adotando o enfoque teórico de considerar que as relações de idade (e não a infância) constituem categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação de desigualdades sociais, inclusive raciais” (p. 26).

organização expressa valores e atitudes que educam (BRASIL, 2012, p. 19).

Sintetizando esse debate, apresentamos a figura 1.

FIGURA 1: COMPONENTES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



FONTE: A autora (2017).

Portanto, elencamos a inserção da diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade, etária e condições sociais enquanto componentes fundamentais que precisam perpassar a organização e elaboração das políticas e práticas da

educação infantil, os quais, por meio de constantes avaliações, em um processo permeado pela participação, diálogo e negociação, configuram-se como elementos que determinam a qualidade da primeira etapa da educação básica.

Como podemos observar, a discussão sobre qualidade é abrangente, tornando relevante constantes aprofundamentos a respeito dos possíveis sentidos e significados que são atribuídos a ela. Acreditamos que todos os pontos expostos (diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade, etária e condições sociais) são fundamentais, porém, como a pesquisa é realizada a partir de escolhas e seleções, optamos por focar na diversidade étnico-racial, conforme retratado no capítulo anterior.

Sendo assim, almejando fundamentar a afirmação que propaga a valorização da diversidade étnico-racial enquanto um dos componentes da qualidade da educação infantil, vale pontuar as orientações postas em alguns documentos direcionados à primeira etapa da educação básica, buscando compreender as formas como a mesma está contemplada. Os materiais são: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009b), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009c), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volumes 1 e 2” (2006c, d) e “Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (2015).

A respeito da inserção da promoção da diversidade étnico-racial nas orientações apresentadas nos documentos de educação infantil a nível federal<sup>36</sup>, Carvalho (2013), em acordo com o citado na revisão de teses e dissertações, verificou semelhanças e diferenças na utilização de termos, bem como nas maneiras de abordar as temáticas.

Termos como diversidade étnica, cultural, etnia, identidade étnico-cultural foram mais mencionados [...] nos documentos nacionais como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, 2, 3 (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2 (2006) e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação (2006). Por outro lado, termos como raça, étnico-racial, brancos e negros, identidade étnico-racial também passaram a ser utilizados [...] pelos

---

<sup>36</sup> Dentre eles: Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996); Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1997); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - vol. 1, 2 e 3 (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação (2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); e Resolução nº5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

nacionais: “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1997)”, “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)” (CARVALHO, 2013, p. 121).

Nessa direção, Carvalho (2013) analisa que, embora colocada de maneira mais enfatizada em alguns materiais e de forma mais geral em outros, a discussão sobre a diversidade étnico-racial não está silenciada nos documentos federais da educação infantil. No entanto, estudos constataam que os processos de interpretação/reinterpretação das políticas não se dão de maneira direta, pois estão imersos a disputas por conquista e manutenção do poder. Fato que remete à importância de pesquisas que se dediquem a compreender esses movimentos, no nosso caso em específico, às estratégias utilizadas para que as políticas de promoção da diversidade étnico-racial sejam contempladas nas ações das unidades de educação infantil.

Ao analisar os referidos documentos, observamos que os materiais que visam orientar as ações da educação das relações étnico-raciais vêm sendo citados, colocando, portanto, a diversidade como um dos elementos para contemplar e pensar a qualidade. A partir de tais documentos, destacamos que:

(...), no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006c).

Ou seja, o respeito à diversidade compõe os direitos básicos das crianças. Convergindo com esse ideal, as DCNEI (2010) chamam atenção para “[...] o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (p. 17).

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009c) mencionam a diversidade étnico-racial enquanto um dos aspectos relevantes para realização da avaliação da qualidade da educação infantil, sugerindo que no processo de verificação da qualidade seja realizado: “o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009c, p. 14).

As Diretrizes (2010), ao abordarem sobre as propostas pedagógicas, também destacam que as unidades educativas precisam proporcionar: “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 20), assim como: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Em meio a esses enunciados, torna-se possível constatar que a valorização da diversidade étnico-racial e o combate a todos os tipos de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo vêm sendo sinalizados<sup>37</sup> como questões a serem consideradas pela gestão do sistema de ensino e da unidade educativa. Em especial nas instituições, cabe destacar que:

A professora e a instituição devem estar comprometidas com a valorização da diversidade e das diferenças (étnico-raciais, culturais, de gênero, etc.), o combate a qualquer tipo de preconceito ou discriminação e o rompimento de relações de dominação. O fundamental é consolidar junto às crianças um respeito mútuo as diferenças, uma autoimagem positiva de si, que permita a elas reconhecer e apreciar sua identidade individual, a partir de uma boa relação que estabeleçam com seu corpo e com o grupo ao qual pertencem (BRASIL, 2015, p. 75).

De modo geral, os documentos apontam que a oferta de momentos que proporcionem o direito das crianças em desenvolver suas autoestimas; identidades religiosa, cultural e racial; possibilidades de trocas, diálogos e interações entre as diferentes culturas; representação e valorização da diversidade étnico-racial nos diferentes espaços, brinquedos e materiais; além de intervenções perante as situações preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, agressões físicas e verbais, são integrantes das demandas a serem cumpridas pelas instituições (BRASIL, 2006d; 2009b; 2009c, 2010).

Apontamentos a respeito da inserção da diversidade étnico-racial nos programas e políticas direcionados à educação infantil também estão dispostos nos documentos. Entre as responsabilidades ressaltamos: uma perspectiva educacional que respeite a diversidade étnico-racial; a promoção de igualdade de oportunidades para todas as crianças; a valorização das características culturais das mesmas; e a formação docente (BRASIL, 2006c; 2006d; 2009b; 2009c).

---

<sup>37</sup> Referente às conquistas, vale destacar o papel importante dos Movimentos Negros, atuando tanto nas denúncias sobre as ausências quanto realizando proposições.

Dessa forma, afirmamos que em âmbito nacional, na política como um texto, a diversidade étnico-racial pode ser identificada como integrante do rol de elementos que compõe a qualidade na educação infantil, todavia as formas de contemplá-la ainda vêm gerando diversos questionamentos, seja pelas estratégias elencadas ou pela ausência de ações.

No tocante à relação entre a utilização de materiais apostilados na primeira etapa da educação básica e a consideração da diversidade étnico-racial como um dos componentes da qualidade, as formas simbólicas (conteúdos e imagens) ocupam papel essencial. Ou seja, as mesmas agem por meio de discursos que operam para a dominação étnico-racial, por exemplo, através do silêncio e da branquidade normativa ou há iniciativas de valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial do país? Essas são indagações que percorrem a trajetória de análises dos materiais e ações, tendo em vista que os conteúdos e as imagens dispostas nos materiais podem atuar de maneira direta no processo de construção das autoestimas e identidades, ideais de beleza, referenciais de humanidade, entre outros aspectos.

Sobre esse assunto, Rosemberg (1985) observou em obras de literatura representações com estereótipias e subalternizações com relação à idade, raça/etnia e gênero.

Detectamos, percebemos e denunciemos, a ocorrência de preconceito acintoso e revoltante – sexual, étnico- racial e econômico – ao lado de um discurso educativo, emulador de altos princípios éticos. O mais comum, aquilo que constitui quase a matéria prima, porém, é a discriminação insidiosa e persistente, às vezes pouco perceptível a olho nu, pouco assimilável ao nível da consciência e que nos devolve nosso dia-a-dia, o cotidiano de uma sociedade assentada sobre a existência de opressores e oprimidos e que não questiona sua legitimidade (ROSEMBERG, 1985, p. 77).

A partir das análises, a autora apresenta que os materiais reproduzem aspectos das relações sociais. Dentre elas, destacamos as relações raciais, as quais, por conta do mito da democracia racial e da etiqueta das relações raciais (NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2005), são silenciadas.

Diante disso, retomamos a indagação sobre as formas de interpretação e reinterpretção das políticas. Segundo estudos sobre livros didáticos e obras de literatura, principalmente do PNLD e PNBE, embora com algumas modificações, ainda permanecem a sub-representação de personagens negras, hierarquização

entre negros/as e brancos/as e o ideal de branquidade normativa (OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2012; SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Nas pesquisas que vimos desenvolvendo sobre relações raciais no plano discursivo observamos que a estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no estabelecimento do branco como norma de humanidade. Observamos que diversos estudos prendem-se primordialmente à análise de personagens negros, muitas vezes recorrendo aos conceitos de estereótipo e à análise de preconceito e de discriminação. Consideramos que tais estudos são importantes, mas que é significativo salto de qualidade a análise da relação entre negros e brancos e a tematização da identidade, do status, das referências do branco nos discursos brasileiros (SILVA, 2012, p. 117).

Focando nos materiais direcionados à educação infantil, em especial nos conteúdos e imagens das obras de literatura infantil, conforme mencionamos anteriormente, pesquisas (FIGUEIREDO, 2010; OLIVEIRA, 2011) apontam alguns avanços na qualidade das ilustrações que representam personagens negras e indígenas, todavia, algumas questões permanecem. Oliveira (2011), ao analisar os livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola no ano de 2008, a serem distribuídos na educação infantil, observou maior presença de personagens brancas, silenciamento relativo às relações étnico-raciais, figura do branco como protagonista e do negro secundarizada. Essas permanências mantêm a branquidade normativa e não contemplam as disposições dos documentos orientadores da primeira etapa da educação básica, que apresentam a importância de representações valorizadas da diversidade étnico-racial.

Por meio desse debate, cabe destacar a relevância da compreensão dos discursos que se constroem a partir dos materiais didáticos, incluindo as formas de utilização dos mesmos. Araújo (2012), ao realizar estudo de campo em três turmas de quarta série de uma escola municipal de Curitiba/PR, observou diferentes estratégias ideológicas na interpretação das mensagens dos livros, as quais reforçaram estereótipos e preconceitos a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana. Silva, Teixeira, Pacífico (2013), ao relatar sobre uma pesquisa realizada em Pontal do Paraná a respeito das percepções de alunos/as da quinta a sétima série com relação à representação dos/as negros/as nos livros didáticos, verificaram que os/as estudantes consideram que esses materiais contam com imagens estereotipadas e estigmatizadas em relação aos/às negros/as.

A nosso ver, essas informações reforçam a importância das seleções e análises das imagens e conteúdos que circulam nos ambientes educativos, as quais podem atuar no plano simbólico das crianças, contribuindo para a expansão das suas perspectivas e referenciais. Na mesma direção, análises apontam que a realização de ações e políticas intencionais que buscam abranger a diversidade étnico-racial pode contribuir de maneira direta na luta antirracista (DIAS, 2007; ROCHA, 2008; SILVA, 2010; CARVALHO, 2013). Sendo assim:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012a, p. 102).

Em acordo com o que vimos abordando, a amplitude e complexidade são marcantes nas interpretações sobre a qualidade na educação infantil enquanto um direito educacional das crianças. Na mesma direção, o campo dos estudos sobre a educação infantil e relações étnico-raciais também é assinalado por avanços e limitações. Além disso, a discussão sobre SPE na primeira etapa da educação básica gera polêmicas e vem ganhando maiores entornos nos estudos. Portanto, estamos trabalhando com temáticas intensas e a proposição de analisá-las de forma conjunta acompanha esse movimento e apresenta-se como um desafio. Dessa forma, ancorados/as nos estudos abordados nesta seção do trabalho, reiteramos a diversidade étnico-racial enquanto um dos elementos que compõe a qualidade na educação infantil. Esta que se constitui através de contínuos processos de avaliação que precisam ocorrer de forma participativa, contando com diálogos e negociações.

Em suma, o presente capítulo apresentou como discussão central as políticas destinadas à educação infantil, com foco nas problematizações sobre a adoção de sistemas privados de ensino na referida etapa. Tal debate remete à qualidade da educação direcionada às crianças pequenas. Sobre esse assunto, retratamos alguns aspectos que integram a qualidade na educação infantil e buscamos refletir considerando a importância de a diversidade étnico-racial estar presente entre os critérios de avaliação da qualidade. A partir dos elementos apontados na bibliografia da área, torna-se possível analisar determinadas limitações no que se refere à relação entre a utilização de serviços e pacotes de materiais padronizados e a consideração de alguns aspectos elencados como integrantes da qualidade, como,



por exemplo, a participação de todos os sujeitos envolvidos, o diálogo e a negociação. A seguir, abordaremos as informações a respeito da caracterização dos produtos e serviços da editora escolhida para integrar a pesquisa.

### CAPÍTULO III: SISTEMA PRIVADO DE ENSINO: Caracterização e análises

Neste capítulo iremos exibir aspectos sobre o sistema privado de ensino escolhido para desenvolver nossa pesquisa, do qual não divulgaremos o nome, conforme expomos anteriormente. A opção por tal sistema se deu pelo fato de o mesmo ser pioneiro na área de produção de material didático, ter sido citado em várias pesquisas, bem como estar situado em um município em que o deslocamento foi mais acessível.

Para escrita desta etapa nos valem os dados publicizados em meios eletrônicos, na entrevista semiestruturada e demais materiais impressos que foram disponibilizados durante a mesma, em especial o catálogo de vendas e o livro didático integrado do/a professor/a (LDIP). Informações sobre a caracterização da entrevista estão dispostas no quadro 10:

QUADRO 10: PERFIL DA ENTREVISTADA – SISTEMA PRIVADO DE ENSINO.

<b>PERFIL DA ENTREVISTADA</b>	
<b>REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA</b>	Dezessete de março de 2016
<b>ENTREVISTADA</b>	Ada <sup>38</sup>
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Graduação: Pedagogia e Letras. Especialização em: “Planejamento das Escolas Públicas no Brasil”, em “Linguística Aplicada” e em “Mercado Editorial”.
<b>AUTODECLARAÇÃO – RAÇA/COR</b>	Branca
<b>AUTODECLARAÇÃO – GÊNERO</b>	Feminino
<b>FUNÇÃO NO DEPARTAMENTO</b>	Supervisora
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO</b>	26 anos

FONTE: A autora (2016).

Esta seção do trabalho também é direcionada a contemplar as análises sobre a diversidade étnico-racial, a partir de alguns componentes citados no quadro 1, principalmente no que se refere à inserção da temática nos documentos, em especial na proposta pedagógica.

Portanto, com base nas fontes, abordaremos sobre o histórico, ações e proposta da editora. Priorizamos relatar essas informações, pois em acordo com o debatido até o momento, a adoção de sistemas privados de ensino (SPE) na

<sup>38</sup> Ada Jesuína dos Santos nasceu no dia 18 de outubro de 1940, na Freguesia do Ribeirão da Ilha, uma comunidade ao sul da Ilha da cidade de Florianópolis/SC. Ada foi porta-bandeira da escola de samba Protegidos da Princesa, participou de vários concursos de fantasia no Baile Municipal e desfilava como destaque principal na escola de samba. Ada sofreu o preconceito de ser uma mulher separada, numa sociedade conservadora. A mesma trabalhou na Universidade Federal de Santa Catarina, tornando-se funcionária pública. (CARVALHO, 2017b). Vide a imagem de Ada no anexo V.

educação infantil vem crescendo e se mantendo, sendo interpretada, portanto, como uma política educacional que influencia as decisões das redes de ensino.

### 3.1 EMPRESAS PRIVADAS E A REALIZAÇÃO DE DEMANDAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS?

Consoante com o descrito inicialmente, a empresa escolhida para o presente estudo é precursora na produção de materiais didáticos e sistemas de ensino, sendo apontada em diversas pesquisas, inclusive, no Relatório “Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação” (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015). Nesse material, as/os pesquisadoras/os afirmam a ampla inserção da mesma no mercado editorial, bem como a divulgação das ações em meios midiáticos como um dos mecanismos utilizados para propagação.

Em acordo com as informações dispostas nos meios eletrônicos, a editora é integrante de um Grupo que foi criado no início dos anos setenta. Ela está no mercado há cerca de trinta e cinco anos, atuando de forma especializada na organização de sistemas de ensino e livros didáticos. O referido Grupo conta com escolas privadas na educação básica e universidade, todas com fins lucrativos. Também atua na parte de tecnologia, além de desenvolver ações na área gráfica e editorial, na qual são produzidos os sistemas de ensino para âmbitos públicos e particulares.

São integrantes dos serviços e pacotes do SPE: os livros didáticos integrados impressos, assessoria pedagógica aos/as docentes, portal de tecnologia educacional e um sistema de monitoramento educacional. Como diferencial, a empresa propaga em seu site a existência de: atendimentos personalizados, cursos para implantação do material, auxílios nos projetos e atividades da gestão municipal, bem como a autonomia para a escolha dos produtos. Esses destaques geram questionamentos sobre as formas e estratégias elencadas para possibilitar a participação dos diversos sujeitos e as deliberações realizadas pela editora após as demandas apontadas.

No catálogo da Coleção de Educação Infantil verificamos a ênfase nos seguintes itens, os quais foram elencados enquanto diferenciais:

QUADRO 11: DIFERENCIAIS ELENCADOS PELA EDITORA.

DIFERENCIAIS	EXPLICAÇÃO
Livro integrado por Eixos	Elaborado com base em uma concepção de ensino atualizada, conforme a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais. Contendo os seguintes Eixos: Identidade, Autonomia e Intimidade; Corpo e Movimento; Linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança); Natureza e Cultura: Diversidade; Relações Matemáticas; Cultura Oral e Escrita.
Formato e organização do livro do/a professor/a	Novo formato com intuito de dinamizar a leitura dos textos e das sugestões didáticas, no final do material, há a reprodução integral das páginas do livro das crianças.
Seções específicas	Inserção de seções específicas para o professor, prevendo maior autonomia docente.
Projeto gráfico	Projeto mais arrojado com cores fortes e espaços adequados para o registro das crianças.
Materiais de apoio	Maior diversificação de materiais de apoio para o professor e para as crianças.
Imagens	Reprodução de imagens para o professor (obras de arte, fotos e ilustrações), a fim de dar mais dinamicidade a suas ações pedagógicas.
Links	Inserção de links para o acesso ao Portal (para o professor e crianças).
Sequências Didáticas	Organização de sequências didáticas, no livro da criança, prevendo atividades simbólicas exploratórias.
CD	Material para o professor contendo músicas, sons e histórias do Livro Integrado por Eixos.

FONTE: A autora (2016), com base em EDITORA (S/D, p. 35).

O conjunto de tais ações é intitulado pela editora como “soluções educacionais”. Tal denominação remete a reflexões, pois a nosso ver, o termo solução apresenta relação direta com a ideia da existência de um problema, ou seja, ao propagar a oferta de soluções para as redes públicas de ensino, de maneira implícita e/ou explícita, está sendo disseminado que os entes privados contam com positivities, podendo, inclusive, resolver problemas da esfera pública. Diante disso, é reproduzido que a rede pública tem problemas e empresas externas que não vivenciam as múltiplas realidades podem sanar essas questões, de tal modo que levarão as unidades públicas de ensino a conquistar a qualidade educacional. No entanto, cabe apontar que a aquisição desses produtos gera custos altos para os

municípios, os quais, ao adquirir esses sistemas enquanto uma solução educacional, passam a não investir de forma intensa na qualificação dos/as profissionais que integram a realidade local, tornando-se, assim, dependentes da adoção dessas empresas. Estes que por serem integrantes do mercado têm como meta a manutenção no poder e o aumento dos lucros. Isso foi perceptível na fala da entrevistada quando a mesma afirma que: “[...] nós temos que ir em busca desses diferenciais para continuar como líder no mercado nacional” (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Portanto, averiguamos que destacar o diferencial da editora é algo que se configura como um elemento importante no sentido de manutenção no mercado. Por meio dessas informações, também identificamos questões referentes ao processo de valoração destacado por Thompson (1995), ou seja, a empresa se propõe a ofertar serviços que ela elenca como diferenciais e isso pode remeter ao aumento do valor simbólico e também do valor econômico, tendo em vista que de acordo com a lógica do mercado o fato de oferecerem mais ações pode ser uma das justificativas para estipulação dos valores. Sobre esses, a entrevistada nos expôs que:

[...] esse é um dinheiro que para as Prefeituras é um dinheiro alto. Tanto que a educação infantil só as Prefeituras com caixa, com superávit no caixa que conseguem comprar nosso material. Para os governos estaduais e municipais comprarem o nosso material, eu não estou falando da educação infantil, agora eu estou falando do ensino fundamental... Veja o Governo Federal tem o Plano Nacional do Livro Didático, ele oferece para as escolas os livros do PNLD e a Prefeitura quando vai comprar nosso material diz assim: “Olha Governo eu não quero esse material que você está me dando de graça, eu quero comprar o sistema”. Então, é um dinheiro que o prefeito poderia estar investindo, sei lá, na merenda das crianças, em uma melhor estrutura, em uma melhor infraestrutura das escolas, mas que ele opta em deixar de lado os livros do PNLD para comprar o nosso sistema (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

A partir desse depoimento, torna-se possível vislumbrar a complexidade que envolve essa adesão, já que esta perpassa pelos debates sobre gestão do ensino, financiamento e propostas pedagógicas, ou seja, engloba e retrata as prioridades educacionais de cada município. Essas problematizações vêm ganhando destaques, pois em acordo com o mencionado anteriormente, os SPE estão expandindo suas ações tanto em âmbito público quanto privado. A fala da supervisora confirma tal movimento:

A Editora [...] tem uma história de mais de 30 anos, só que ela iniciou trabalhando com sistema de ensino voltado para as escolas particulares, para as escolas conveniadas. Depois, ela começou a produzir livros para o mercado e no início agora do século XXI, lá por 2002, 2003 houve essa vontade, então, de produzir um material voltado para o ensino público. Então, foi lançado no mercado, acho que 2004, 2005 que foi lançada a primeira coleção [...] (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Relacionamos a referida “vontade em produzir material para o ensino público” com o realce de Silva (2008) sobre a tendência do mercado editorial, a saber: “A indústria do livro brasileira tem no livro didático seu principal segmento, num mercado em que as cifras, quanto ao número de exemplares, vendas, faturamento, estão nas casas dos milhões” (p. 107).

Em meio a esse cenário, as empresas passam a intensificar as produções, contando com dinâmicas específicas para a organização dos materiais. Adiante, ressaltaremos as etapas e procedimentos para a elaboração dos livros didáticos na editora participante da nossa pesquisa.

### 3.1.1 Organização do editorial.

No primeiro capítulo da presente tese demonstramos aspectos sobre o processo de construção da mesma, no qual houve um movimento em que algumas demandas foram desconsideradas e outras que inicialmente não seriam abordadas começaram a ter destaque. Nesse sentido, vale situar os/as leitores/as, que as informações dispostas nesta e na próxima<sup>39</sup> seção são relativas às ações e processos direcionados às redes públicas de educação infantil. Elencamos relevante demarcar, pois no capítulo posterior, além das imagens dos livros para as instituições educacionais públicas, também iremos analisar duas apostilas destinadas às unidades privadas e mais três livros que podem ser usados em ambas as redes. Segundo a entrevistada, as formas de execução das atividades, bem como a proposta e criteriosidade, são idênticas.

Referente à organização da editora, a mesma é constituída pela parte editorial e comercial. Conforme explicitamos, buscamos realizar entrevistas com integrantes da equipe de assessoria pedagógica e do comercial, porém não obtivemos retorno.

---

<sup>39</sup> Intitulada: 3.1.2 – Concepções e propostas educacionais do SPE.

Dessa forma, nossos dados estão mais focados nas formas de organização da produção das apostilas.

Segundo Ada (2016), supervisora, a equipe do editorial conta em média com 207 (duzentos e sete) funcionários. Estes estão dispostos em diferentes funções. O editorial:

[...] comporta não só os editores, mas também o pessoal que trabalha na arte e iconografia. Então tem o pessoal que diagrama, faz pesquisa de textos, de imagens, que faz pesquisas de ilustrações. Também tem o editorial com os editores que contratam autores, que discutem o material que vai ser escrito, que preparam um original para mandar para esse setor de arte e iconografia. Além dos editores e do setor de arte e iconografia, também faz parte do editorial, a parte de assessoria pedagógica (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Sobre a composição da equipe do editorial constatamos um fato observado por Silva (2008), qual seja, a setorização da produção dos materiais que vem ocorrendo desde o ano 1997. Baseado em Gatti Junior (1998) e Munakata (1997), o autor cita movimentos que retratam a ocorrência: “[...] de produção artesanal à indústria editorial, da autoria individual à equipe técnica responsável [...]” (SILVA, 2008, p. 110).

Conforme a entrevistada Ada (2016), a assessoria pedagógica também integra a equipe editorial. No que diz respeito às demandas, a mesma informou que esse setor é responsável pelo trabalho direto com os/as docentes que irão fazer uso das apostilas. Ada (2016) enfatiza o papel importante dessa equipe e os denomina como os profissionais que:

[...] vão para o mercado com o nosso material. Com o material que nós produzimos. Então são eles que fazem a implantação desse material nas escolas e eles que também buscam a permanência desse material nas escolas. E quando nós vamos trabalhar uma próxima coleção, esse pessoal, essa assessoria pedagógica é fundamental para o nosso trabalho, porque quando você vai começar uma nova demanda, uma nova coleção, você precisa ouvi-los. Porque você precisa saber: como o nosso material foi recepcionado no mercado? Qual é o anseio do cliente para uma próxima coleção? O que nós precisamos ampliar? (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Portanto, tais assessores/as realizam as formações continuadas, as quais têm como base as sequências didáticas presentes nos materiais. Nesse sentido, vale reiterar as lacunas na oferta da formação continuada para os/as professores/as, os/as quais ao longo do ano irão discutir apenas os assuntos que já estão postos

nos livros didáticos. Imersos/as a isso, diversas problematizações que não integram o material, porém permeiam o cotidiano educacional, permanecem silenciadas.

Para a supervisora, a atuação da assessoria pedagógica é fundamental para a elaboração dos livros para as crianças, pois é essa equipe que compartilha as devolutivas dos/as profissionais que vivenciam o cotidiano educacional. Embora não tenhamos a dimensão do papel ocupado por tais retornos, consideramos que essas trocas podem ser apontadas como iniciativas que oportunizam a participação e a avaliação da qualidade.

A respeito da equipe do comercial, não contamos com maiores detalhes, mas como o próprio nome sugere, esse setor tem como função as negociações de compra e venda com as redes municipais de ensino.

Podemos observar que as ações da editora são subdivididas conforme os setores, sendo que estes precisam cumprir determinados prazos, pois, conforme Ada (2016), o trabalho é realizado durante todo o ano e de forma articulada. Dessa maneira, caso os/as responsáveis desrespeitem as datas previstas, todas as demandas ficam atrasadas.

Focando nas produções dos materiais direcionados às crianças pequenas, conhecemos que os mesmos ficam no mercado em torno de quatro a cinco anos<sup>40</sup>. Segundo a supervisora, esse período depende da receptividade por parte dos sujeitos que irão utilizá-los. Tivemos acesso aos livros que foram impressos para a rede pública no ano de 2012 e entraram no mercado no ano de 2013. Conforme a entrevistada, no ano de 2018 será lançado um novo material.

A respeito da elaboração dos mesmos, ela afirma que esses passam por diversas etapas, contando com um processo que é iniciado com certa antecedência, já que por serem materiais direcionados às vendas para entes públicos, torna-se necessário participar de um processo de licitação. Como podemos verificar, a compreensão das etapas e procedimentos de elaboração das apostilas é algo relevante. Para Borges (2003), conhecer o modo como os materiais e documentos são produzidos é fundamental para a realização de possíveis interpretações.

Ada (2016) explica os movimentos para o desenvolvimento dos livros da seguinte forma:

---

<sup>40</sup> No próximo capítulo esse assunto será retomado a partir da realidade constatada na pesquisa de campo.



[...] essa produção, ela tem que ser feita pelo menos de 2 a 3 anos antes de entrar no mercado, porque antes desse material chegar nas escolas para as crianças utilizarem tem que passar por licitação. E essa licitação eu não posso ir apenas com o primeiro e segundo volume pronto. Não, eu tenho que ter a coleção completa, inscrever, tem que passar todo o processo de licitação para depois isso entrar efetivamente em uso. Então o que acontece, em 16 eu estou fazendo um material que vai entrar em uso só em 18. Por quê? Porque em abril de 2017 com esse meu material pronto o comercial começa a fazer a propaganda desse material e nós começamos a inscrever em tudo que é licitação que aparecer em 17. Ganhando as licitações em 17, esse material entra em 2018. Então, o processo de produção dele tem que ser pelo menos de 3 anos antes, se não nós não damos conta (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Em acordo com a mesma, a produção dos materiais passa por diferentes etapas, conforme expomos anteriormente. Ela nos contou que os primeiros passos são iniciados com trocas entre o editorial e a assessoria pedagógica. Esses setores, de forma conjunta, montam um plano de obra com a estrutura dos próximos materiais. Através dessa informação, cabe novamente pontuar os elementos que vimos apresentando como componentes da qualidade da primeira etapa da educação básica. Seguindo a dinâmica de organização relatada, localizamos que a participação e a negociação podem vir a ocorrer internamente na editora, todavia, não obtivemos relatos de momentos que englobem os debates a partir da realidade local, considerando os diálogos com a gestão do sistema de ensino e das unidades educativas ou com as famílias. Retornando ao plano de obra, neste são elencados:

[...] o que nós vamos oferecer para as crianças do Grupo 3? O que nós vamos oferecer para as crianças do Grupo 4? O que nós vamos oferecer para as crianças do Grupo 5? O que nós vamos oferecer para os professores? Qual é o número de página? Quantas páginas terão no material de apoio? Esse material de apoio vai ser uma gramatura maior? Vai ter destaque? Não vai ter destaque? Eu vou oferecer adesivos para as crianças? Então nós fazemos um plano de obra (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Ou seja, o plano de obra tem como função detalhar todos os conteúdos e recursos necessários para a futura edição. Depois de finalizado, esse plano é encaminhado para a controladoria da empresa com o intuito de que ela emita análises a respeito da manutenção e/ou de possíveis cortes orçamentários, tendo como foco os valores que serão propostos para as prefeituras. Então, esse departamento faz:

[...] um orçamento para saber se isso é viável ou não, o que eu quero se é viável ou não dentro do preço que eles podem oferecer para as Prefeituras, porque se eu ofereço um material muito caro, não adianta a Prefeitura não

compra. **Você tem que oferecer algo muito bom, de excelência mesmo e num preço acessível** (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016, grifos nossos).

A partir dessa afirmação, percebe-se tanto a ênfase na questão da qualidade, quanto a reprodução de uma lógica de mercado sendo reportada para a educação pública. Sobre esse assunto, cabe chamar atenção para os estudos de Giroux (2003), os quais nos apresentam que: “O mercado não gratifica o comportamento moral e, à medida que a cultura empresarial começa a dominar a vida pública, torna-se mais difícil para os cidadãos pensar criticamente e agir moralmente” (p. 55). Nessa direção, ele também aponta que os ideais da cultura empresarial podem vir a favorecer a criação de: “[...] indivíduos competitivos interessados em si mesmos, competindo pelo próprio ganho material e ideológico. Reformulando as questões sociais como estritamente individuais ou econômicas, [...]” (GIROUX, 2003, p. 53). Isto é, a individualidade, competitividade, perspectiva de lucro e lógica de mercado são realçadas.

Em meio a essas contribuições, torna-se possível reiterar que as ações desenvolvidas pela editora estão imersas a relações que envolvem o estabelecimento e manutenção do poder no mercado editorial e para isso são elencadas diferentes estratégias, desde questões orçamentárias até a escolha das concepções a serem adotadas nos materiais.

A respeito da proposta pedagógica, segundo as informações coletadas com a supervisora, ao longo da aprovação do plano de obras é realizada a discussão da mesma, a qual é reconhecida por seguir a concepção interacionista. Concepção que, segundo ela, pode ser observada nas apostilas das crianças. A escolha dos/as candidatos/as a autores/as também ocorre nesse período. Após a seleção que é realizada por meio do teste de autoria, a contratação<sup>41</sup> é concretizada. Em seguida, a editora:

Traz as autoras para dentro da empresa, apresentamos qual é a nossa proposta pedagógica, obviamente no teste que elas fizeram nós também percebemos qual é a proposta que elas têm e tudo mais. Montamos, ofertamos as diretrizes, os parâmetros para que elas possam montar a proposta pedagógica desse material e nós vamos desenvolvendo o quadro de conteúdos grupo a grupo, ano a ano. Então, o que nós vamos trabalhar

---

<sup>41</sup> Segundo a entrevistada um dos quesitos do teste de autoria é a observação com relação à compreensão da concepção interacionista. Outra questão ressaltada está relacionada aos cumprimentos dos prazos, os quais não contam com períodos muito extensos.

no terceiro, no quarto e no quinto, quais serão nossos objetivos de aprendizagem, quais as nossas propostas dentro de cada campo de experiência, quais são as nossas práticas em cada campo de experiência, então nós fizemos um planejamento macro. Cedemos um cronograma a elas e elas vão entregando de 30 em 30 dias os materiais de acordo com a nossa estrutura (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Os/as autores/as são responsáveis pela elaboração das sequências didáticas direcionadas às crianças, as quais precisam ser desenvolvidas a partir da concepção da editora e dos documentos federais que buscam subsidiar a educação básica. Junto às atividades para as crianças, os/as autores/as também constroem um material de orientação<sup>42</sup> para os/as professores/as.

Após a entrega da primeira amostra, este começa a ser analisado passando por diversas etapas. A primeira é a edição de conteúdo:

[...] a nossa editora de conteúdo ela é formada em pedagogia. Então, ela vai ver as questões pedagógicas do material. Só que cada unidade tem uma temática. Se eu vou trabalhar, por exemplo, assim, com plantas ou com animais, a pedagoga que é editora de conteúdo daquele material, ela não tem os conhecimentos específicos da biologia. Então, nós passamos essa unidade para outro editor de conteúdo que é o biólogo, [...]. Então, ela vai ter o olhar dela voltado para o meu material, mas ali focado no conteúdo de biologia. [...], ela vai verificar se a informação é correta ou não (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Como podemos constatar, existe uma divisão de responsabilidades conforme a formação de cada editor de conteúdo. O/a pedagogo/a:

[...] vai avaliar a proposta em si. Isso está de acordo com a faixa etária? Isso está de acordo com a proposta pedagógica que a nossa editora se propõe? Que é interacionista. Os objetivos de aprendizagem listados lá com essa sequência didática aqui, eu consigo atingi-los? Então, o nosso editor de conteúdo vai bater esse tipo de informação (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Ao longo da entrevista, a supervisora não mencionou a existência de um/a profissional que esteja dedicado/a a analisar a inserção da diversidade étnico-racial nos conteúdos e imagens. Entretanto, considerando essa forma de organização, supomos que essa presença se torna essencial para que não haja a reprodução de estereótipos acerca de determinadas culturas e supervalorização perante outras.

Prosseguindo a caracterização da produção das apostilas, revelamos que a entrevistada nos contou que, passadas as análises dos editores de conteúdo, os materiais são encaminhados para os editores de texto que têm como função verificar

---

<sup>42</sup> Na próxima etapa iremos expor de forma detalhada esse material.

aspectos relacionados à linguagem. As características da linguagem também ganham evidência no catálogo supracitado, privilegiando, principalmente, as crianças e os diálogos.

A **linguagem** utilizada nos Livros Integrados caracteriza-se pelo diálogo e explora a capacidade que a criança possui em aprender, em fazer as atividades e em expor o próprio ponto de vista em relação a outras perspectivas. Com base nesses pressupostos, os enunciados são construídos com o intuito de **favorecer a oralidade das e entre as crianças** e proporcionar a elas a oportunidade de expor diferentes ideias (EDITORA, s/d, p. 30, grifos do original).

O depoimento de Ada (2016) sobre a linguagem do material retrata um foco maior na compreensão dos enunciados por parte dos/as profissionais que utilizarão os livros didáticos integrados.

[...] ele vai ver se os enunciados estão apropriados para ideia, para aquela ideia, a questão da construção mesmo sintática dos enunciados, se aquilo está passando com clareza para o aluno ou se as orientações metodológicas do professor também estão claras o suficiente para o professor poder entender a nossa proposta, então é o editor de texto (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

A partir das alterações realizadas pelos editores de conteúdo e texto, o material passa a ser intitulado de “Original editado” e fica armazenado em um sistema no computador que permite que ele fique disponível para todas as equipes que irão trabalhar diretamente nele. Nesse período, o mesmo será averiguado pelo setor de arte e iconografia. O editor de arte tem como foco:

[...] fazer todas as encomendas de ilustrações do meu material que não são poucas, ainda mais em educação infantil. Tudo que eu tenho de ilustração aqui é brifado ou pelo autor ou pelo editor. Então, [...], o meu editor de arte, ele vai olhar para os nossos brifes e de acordo com o projeto gráfico do material, ele já faz as encomendas para os artistas certos (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Já o setor da iconografia se atenta ao levantamento de todas as imagens, textos de terceiros e fonogramas, bem como da autorização dos mesmos. Depois dessa fase de encomendas, o material é direcionado a um/a diagramador/a, pois esses até então estão salvos na formatação Word. O/a referido/a profissional também é integrante da equipe de arte e iconografia. Após a diagramação, as ações são encaminhadas da seguinte forma:

Fez essa diagramação, fez todo o encaminhamento de pedido de solicitação de imagens, de textos de terceiros, já fez as encomendas das ilustrações e esses briefs e essas encomendas de ilustrações quando vem o rascunho, isso tudo o editorial que faz a aprovação junto com editor de arte. É um trabalho muito junto sabe Thaís, é muito junto (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Nessa direção, Ada (2016) enfatiza que a coletividade é um elemento marcante na produção dos materiais da editora. Sendo assim, após contar com as avaliações de todos os sujeitos envolvidos, é realizada a primeira aprovação do material que é encaminhada para os/as autores/as. Estes/as têm como função realizar uma revisão e emitir a necessidade de possíveis alterações. Logo, o material é conduzido novamente para os procedimentos editoriais. Vislumbramos os possíveis diferenciais, caso esse trabalho coletivo fosse desenvolvido a partir de contínuos estudos, reflexões e análises sistematizadas com a intensa presença dos/as docentes.

Ainda sobre o processo de conclusão dos livros didáticos, a entrevistada relatou que:

[...] os autores, eles vão fazer as interferências deles e vão mandar para o editor de conteúdo. O editor de conteúdo, ele vai analisar se essas interferências são pertinentes ou não, se forem, ele vai fazer a edição desse material. Passa para o editor de texto, o editor de texto vai ver a interferência do editor de conteúdo, porque veja, o editor de conteúdo já apagou ou já incorporou tudo que o autor fez, agora o editor de texto vai ver se está tudo ok. Se o editor de texto propõe alguma mexida no conteúdo ele volta para o editor de conteúdo, por quê? Porque as vezes o editor de texto acha que aquele enunciado está muito comprido: "Não, tem que dividir esse enunciado", só que ao eu colocar um ponto ali e dividir o enunciado eu posso mexer em algum conceito importante que o editor de conteúdo fala assim para mim: "Não, com essa pontuação que você colocou aqui pode causar algum erro conceitual, então vamos pensar em uma terceira possibilidade". Então, essa discussão, é permanente aqui Thaís, em qualquer material, de educação infantil ao ensino médio (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

A mesma mencionou que, diante de tais edições, depois da primeira aprovação, o material passa ainda pelo setor de revisão, o qual é responsável por analisar a grafia e padronização. Em seguida, retorna à equipe de arte e iconografia para que esta faça todas as correções e roteie o material via sistema, com o intuito de que a supervisão realize mais uma verificação. Segundo a supervisora, esse processo ocorre até a terceira etapa de aprovação.

Nós liberando aqui, o pessoal de arte e iconografia fecha esse PDF e vê a tiragem do material e envia para a gráfica. Então, toda parte de elaboração do material até o fechamento de PDF é feita aqui na editora. Via sistema vai para a gráfica lá que eles rodam o material (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Assim sendo, verificamos que as etapas para a elaboração dos livros impressos contam com a participação de vários/as funcionários/as com diferentes formações acadêmicas, os/as quais precisam cumprir os cronogramas de forma rigorosa, tendo em vista que, além dos livros direcionados aos sistemas públicos de ensino, a editora também produz livros de mercado, ou seja, para a rede privada. Dessa forma, podemos constatar que o processo de produção dos livros integrados é subdividido em diversas etapas até ser concluído com a impressão do material na gráfica.

Acreditamos na importância da diversidade étnico-racial perpassar ao longo do processo, pois considerando o conhecimento das diferentes etapas, detalhamentos e criteriosidade para a produção dos materiais apostilados, interpretamos que, caso não haja a inserção de aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira, este fato é, mais uma vez, o retrato da reprodução do preconceito de marca e da branquidade normativa, a qual envolve a manutenção dos privilégios dos brancos.

### 3.1.2 – Concepções e propostas educacionais do SPE.

Esta parte foi elaborada com base nos dados coletados durante as entrevistas, assim como nas informações sobre a proposta pedagógica explicitadas na parte introdutória do livro didático integrado do professor (LDIP). Nela, são apresentadas questões referentes à perspectiva de ensino, DCNEI (2010), organização curricular, contextualização sobre: crianças, importância do brincar, influência dos ambientes e papel do professor. Além disso, também são retratados os objetivos gerais, princípios norteadores, planejamento e avaliação, organização didática das unidades de trabalho e a estrutura didático-editorial.

Nas palavras da supervisora, o livro do/a professor/a pode ser caracterizado como um material completo para subsidiar o trabalho docente, visto que:

[...] além da proposta pedagógica, eu ainda faço um direcionamento, uma orientação página a página do material. Antes de cada unidade, eu escrevo para o professor contando qual é a proposta, qual o objetivo daquela

unidade, por que ela foi escrita com aquela temática. Página a página eu demonstro quais são as sequências didáticas, os objetivos, tudo, tudo, tudo, tudo. Sugestão de atividades, como ele pode ampliar, tudo (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

A afirmação da entrevistada vem ao encontro com o apontado em outras pesquisas (APPLE, 1989; BOITO, BARBOSA, GOBBATO, 2016), isto é, a utilização de materiais padronizados limita o papel dos/as docentes, sendo que a eles/as é delegada apenas a função de reproduzir as atividades estruturadas. Este fato pode gerar a desvalorização da categoria, bem como invisibilizar as discussões sobre as condições de trabalho e carreira no magistério.

Diante das análises do livro do/a professor/a, algumas conquistas em âmbito da educação infantil podem ser identificadas, como, por exemplo, logo na apresentação da coleção são revelados o compromisso e as pretensões da mesma e tais informações vêm ao encontro com as pautas que estão postas nas discussões sobre educação infantil, isto é, versam sobre a importância de considerar a criança enquanto protagonista do processo. Segundo os escritos do livro:

O compromisso com a escrita desta Coleção de Livros Integrados para a Educação Infantil é oferecer à criança, principal protagonista deste processo, um material de qualidade, atualizado e adequado à realidade do mundo contemporâneo. Esta coleção também pretende contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que construam, em parceria com o Sistema de Ensino, um caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (EDITORA, 2012, p. 04).

Tendo em vista essa proposição, novamente vale enfatizar os direitos fundamentais da criança, entre eles o direito de construírem de forma valorizada as suas identidades. Para isso:

[...] Será preciso que todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras. É necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas (GONÇALVEZ E SILVA, 2015a, p. 169-170).

O combate ao racismo nas unidades educativas envolve uma mudança de postura, conforme vimos defendendo. Ela abrange a compreensão da complexidade das relações raciais no Brasil, a quebra do silenciamento sobre as mesmas e a proposição de medidas que de fato busquem contemplar todos os sujeitos.

Adiante, a respeito da concepção para proposta de trabalho, a supervisora a caracteriza como:

[...] nós trabalhamos além da estrutura, como que é o livro, qual é a estrutura, quais os documentos legais e falamos um pouco desses documentos legais, nós ainda contextualizamos o professor. O que é o protagonismo infantil? A questão do brincar? A influência do ambiente e do espaço da sala de aula para as interações e ações educativas, qual é o papel do professor? Quer dizer, nós buscamos sim a formação continuada (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

O livro do/a professor/a traz que a criança é:

[...] o aprendiz no centro do processo de aquisição do conhecimento, sem esquecer a parceria fundamental com seu social, com seus pares – outras crianças – e com aprendizes mais experientes do que ele – os adultos, professores e familiares (EDITORA, 2012, p. 05).

Sobre os subsídios teóricos, a entrevistada nos explicou que os estudos no campo da educação e da psicologia podem ser citados. Dentro desse assunto, ela mencionou os autores Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon e outros estudos mais recentes, dos quais ela não apresentou os nomes. Nas referências finais do LDIP foi possível localizar a forte presença de estudos referentes às políticas e práticas para educação infantil com foco nas brincadeiras, brinquedos e principalmente colocando a criança como protagonista. Elencamos essa questão como um dos desafios na primeira etapa da educação básica, já que muitas práticas pedagógicas vêm sendo marcadas pela reprodução de práticas adultocêntricas.

No tocante à exposição das concepções retratadas pelas editoras, concordamos com Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva, Ximenes (2015), que debatem sobre as possíveis contradições:

[...] considerando a ênfase comum dada pelas empresas ao processo de planejamento, rotinização, padronização das atividades e cumprimento de tarefas, lê-se com muito cuidado as afirmações relativas a perspectivas teóricas que valorizam a autonomização dos sujeitos e o papel mediador dos docentes (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 45).

Esses apontamentos vêm ao encontro das nossas análises, demonstrando, também, as diferenciações dentre os materiais, já que ao longo do LDIP aparece exposta a importância da mediação e intervenção dos/as docentes, trazendo que estes/as ocupam papel fundamental no que se refere ao processo de construção



dos conhecimentos das crianças. Todavia, esse realce não está posto na mesma intensidade no catálogo de vendas. Dessa forma, identificamos que determinadas questões podem ser fortemente ressaltadas e/ou silenciadas conforme os/as leitores/as aos quais elas se destinam.

Ao indagarmos Ada (2016) sobre os documentos que subsidiam a produção das apostilas, ela anunciou os princípios postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI). Além desses, o Referencial Curricular Nacional para educação infantil também foi um material que serviu como base. No livro do/a professor/a, ao iniciar a discussão sobre a organização curricular, pudemos constatar a afirmação da supervisora. Seguindo as orientações desses documentos, Ada (2016) expõe que:

[...] a nossa proposta é uma proposta muito lúdica que busca sim o desenvolvimento integral da criança. A nossa preocupação não está em ela preencher pontilhado, copiar o número nove ou copiar o “a,e,i,o,u”. A nossa preocupação está realmente no desenvolvimento cognitivo dela, respeitando a fase dela, nós não antecipamos [...] (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Nesse sentido, a referida supervisora enfatiza o cumprimento por parte da editora no que se refere às informações abordadas nas Diretrizes:

[...] todas as Diretrizes estão aqui [folheou um material], inclusive, as Diretrizes falando sobre a abordagem das contribuições históricas culturais dos diferentes povos, reconhecimento e valorização a respeito dessas culturas e combate ao preconceito, racismo e discriminação. Todas as Diretrizes que estão lá, nós de alguma forma abordamos nas nossas sequências didáticas nos materiais (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Por meio desses apontamentos, vale refletir sobre quais são as formas elencadas para abordar a diversidade étnico-racial nas ações direcionadas à educação infantil, especialmente considerando a premissa de que a referida temática é um dos princípios da LDB e que a mesma precisa ser considerada enquanto um dos elementos que compõe a qualidade na primeira etapa da educação básica.

A respeito da escolha dos termos mencionados nas DCNEI (2010) para contemplar a diversidade étnico-racial, Carvalho (2013) analisou que esse documento apresenta a utilização de termos como raça, étnico-racial, brancos e

negros, identidade étnico-racial. Dessa forma, considerando que a editora se propõe a seguir as orientações de tais Diretrizes (2010), o uso desses termos também poderia estar presente na proposta pedagógica, entretanto, constatamos que não foi possível observar tal utilização de forma expressiva, haja vista que os termos que caracterizam a diversidade étnico-racial são: culturas e povos. Tal escolha pode remeter à construção de uma identidade coletiva, em detrimento da valorização das diferenças individuais e sociais (THOMPSON, 1995).

Pesquisas demonstram que o uso dos termos citados na DCNEI (2010) demarca as questões de maneira enfática, colaborando com o combate ao racismo, discriminação, preconceito e estereótipos, assim como significando e ampliando o rol de conhecimentos dos/as leitores/as.

[...] Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2015, p. 38).

Por meio dessas contribuições nos impulsionamos ainda mais a compreender as estratégias da editora para abranger a diversidade étnico-racial nos livros integrados, já que conforme Ada: “[...] os nossos materiais de educação infantil seguem a rigor o que as Diretrizes dizem” (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

[...] tudo que está acontecendo lá nós estamos discutindo aqui. E nós buscamos sempre ser o mais assertivo possível. [...], tudo que estava lá nós estávamos ali buscando, procurando na internet, procurando no site do MEC, tudo que estava ocorrendo. Então, esse daqui [apontando para o material] Diretrizes. Para o próximo, surgiu o Plano Nacional de Educação que foi em junho de 2014 e agora a Base. Obviamente, que nós utilizamos também os Referenciais, aqui. Apesar de não ser um documento legal, mais um programa, mais um estudo, nós usamos também os Referenciais (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Ao longo da entrevista, o documento mais salientado foi a DCNEI (2010), porém nas referências indicadas no livro do/a professor/a identificamos outros materiais publicados pelo MEC que também contribuem para o debate e

consolidação da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. A saber:

QUADRO 12: DOCUMENTOS DO MEC NAS REFERÊNCIAS FINAIS DO LIVRO DO/A PROFESSOR/A.

<b>REFERÊNCIAS</b>
BRASIL, MEC. <b>Política Nacional de Educação Infantil</b> . Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1994a.
_____. <b>Educação Infantil no Brasil: situação atual</b> . Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1994b.
_____. <b>Por uma política de formação do profissional de educação infantil</b> . Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1994c.
_____. <b>Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</b> . Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1995a.
_____. <b>Educação Infantil: bibliografia anotada</b> . Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1995b.
_____. <b>Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil</b> . Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

FONTE: EDITORA (2012).

Em meio à análise dos documentos mencionados, sentimos falta dos dois materiais que foram elaborados com foco na diversidade étnico-racial na educação infantil, intitulados: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2011) e Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012). Estes são documentos recentes que trazem muitas contribuições para a área. Não podemos afirmar os motivos da não inclusão dos mesmos. Resta-nos verificar se as apostilas que estão em processo de produção para serem lançadas em 2018 irão abranger esses materiais. Porém, um dos elementos que fica evidente é que os materiais que são adquiridos pelas redes municipais públicas não estão atualizados, pois conforme a entrevistada nos apresentou esses materiais são produzidos de dois a três anos antes de ser lançado no mercado e assim sendo analisamos a inviabilidade de acompanharem as diversas alterações e as novas informações divulgadas nos documentos que tem como objetivo subsidiar as ações na educação infantil

Ainda referente aos documentos orientadores, enfatizamos três disposições que estão presentes no livro e têm como base as DCNEI (2010).

O protagonismo da criança, como centro do planejamento curricular; [...]; A garantia de abordagem com as crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e americanos, por intermédio do reconhecimento, valorização e respeito a essas culturas, bem como o combate ao racismo e à discriminação; [...] (EDITORA, 2012, p. 07).

Esses apontamentos apresentam relações entre si, pois os elementos referentes às culturas são intrínsecos às crianças. Acerca do protagonismo das mesmas, podemos constatar que este é um ponto demarcado tanto ao longo da entrevista, quanto no livro didático integrado do/a professor/a. Ao debater sobre a organização curricular, o livro destinado aos/as docentes explana sobre a não disseminação de atitudes adultocêntricas e traz a ideia de que: “[...] o professor precisa estar atento às **necessidades infantis** nos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagens socioafetivas” (A EDITORA, 2012, p. 8, grifos nossos). Entendemos que ser o centro no seu processo de ensino e aprendizagem, bem como receber referenciais que possibilitem a construção valorizada das identidades, são aspectos integrantes das necessidades infantis. Esse debate remete às problematizações sobre currículo e didática, abarcando as discussões sobre como contemplar tais questões nas propostas pedagógicas destinadas às crianças pequenas.

A respeito desse assunto, a supervisora salienta o papel dos/as professores/as e a relevância da ludicidade, além do respeito às etapas de cada faixa etária. Sendo assim, ela é enfática ao colocar que:

G3 criança brinca! Outro dia eu li um texto muito interessante que não adianta nada a criança de 5 anos saber ler e escrever se ela não sabe se organizar em roda, se ela não sabe se organizar com um conflito de um brinquedo, porque “o meu coleguinha pegou meu brinquedo e eu não quero”, ela começa a chorar, se ela não consegue resolver esse tipo de conflito, se a escola não oferecer suporte para ela resolver esse tipo de conflito, o que adianta a escola? Apresentar letra e número? (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

A partir dessa fala, podemos verificar aproximações com os pressupostos elencados nas DCNEI (2010), os quais levantam a necessidade das brincadeiras e interações. Elas também aparecem no catálogo de vendas com a seguinte redação: “[...] as crianças precisam interagir e brincar com outras, de diferentes faixas etárias, pois este processo é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil” (EDITORA, s/d, p. 27). No entanto, diante desse cenário, indagamo-nos sobre as

formas e estratégias utilizadas para contemplar tais questões tendo em vista as possíveis limitações da autonomia docente e infantil geradas pela utilização de apostilas padronizadas.

No que se refere ao uso desses materiais, uma das maiores críticas está atrelada ao fato deles contarem com metas e objetivos que levam à antecipação dos conteúdos. Com relação aos livros didáticos integrados serem ou não alfabetizadores, a supervisora relata que:

Nós não temos a pretensão de alfabetizar aluno. Nós buscamos a questão do lúdico, o resgate da cultura infantil. Nós trazemos para sala de aula e as nossas propostas pedagógicas, as nossas sequências didáticas elas propõem exatamente isso, o resgate da cultura infantil. O que a criança tem ali de conhecimento prévio, o que tem para contar. Então sempre o professor vai partir disso. E os nossos registros sempre são a partir da ludicidade. Obviamente que a gente apresenta letra, a gente apresenta algarismo lá no final do G4, G5 (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Ao longo da entrevista, foi possível confirmar como esse assunto envolve controvérsias, pois ao mesmo passo que a entrevistada enuncia que o SPE não almeja alfabetizar, ela afirma que o material é alfabetizador.

Nosso material não deixa de ser alfabetizador. No G5 nós temos sim alfabeto móvel, mas nós trabalhamos muito com a escrita hipotética das crianças e faz toda uma orientação para o professor: “Vamos respeitar essa fase.” Nós ensinamos o professor a ele identificar se a criança está em uma fase silábica, pré-silábica. Nós ensinamos o professor como orientar a criança da pré-silábica, como que ela passa para silábica de uma forma bem espontânea, bem natural, então nós temos essa preocupação também (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

Consideramos que a identificação das fases do processo de alfabetização é algo relevante, contudo é fundamental que isso esteja atrelado ao respeito aos tempos e ritmos de cada sujeito, já que a maioria das crianças do grupo cinco está na faixa etária entre quatro e cinco anos, as quais necessitam vivenciar momentos que proporcionem a sua formação integral, não se atendo apenas à alfabetização. Por meio das informações coletadas, observamos indícios de uma naturalização do trabalho intencional com a sistematização das letras e números nas apostilas. Cabe expor que não pretendemos com essa análise desconsiderar a importância de tais conhecimentos, entretanto, vale ressaltar que a educação infantil também conta com especificidades que precisam ser consolidadas e responsabilidades inerentes à etapa que vão além da preparação para o ensino fundamental.

A saber, as DCNEI (2010) elencam no eixo do currículo que as propostas curriculares:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Após conhecer as orientações das DCNEI (2010) que englobam aspectos da proposta pedagógica das unidades educativas, torna-se evidente que a atenção exclusiva ao processo de alfabetização reduz o último ano da educação infantil a uma antecipação para o primeiro ano, não contemplando, portanto, o seu objetivo.

Analisando a entrevista de Ada (2016), constatamos que os seus discursos estão imbuídos dos diversos elementos apontados nas DCNEI (2010), inclusive ela reitera que a brincadeira, a ludicidade e o protagonismo infantil são fatores essenciais no sentido da não antecipação das etapas. Todavia, em uma das coleções da editora a referida antecipação aparece de maneira notória.

Em contrapartida, a indicação posta no livro do/a professor/a traz que: “[...] as situações didáticas presentes neste material didático têm o brincar como pressuposto norteador para encaminhamentos metodológicos propostos” (EDITORA, 2012, p. 35). Na mesma direção, a editora afirma que a criança é: “[...]”,

um sujeito que elabora, transforma, cria, interpreta essas informações, esses conhecimentos, buscando compreendê-los” (EDITORA, 2012, p. 23).

Assim sendo, emergem questionamentos sobre como conciliar o brincar e o protagonismo das crianças no seu processo de ensino/aprendizagem com a reprodução de atividades padronizadas, considerando principalmente o número de páginas a serem trabalhadas durante o ano letivo, o que induz à utilização diária do material.

A apostila do/a professor/a também explana sobre as capacidades que as crianças precisam desenvolver. Entre elas ressaltamos as que têm relações mais próximas ao nosso estudo, isto é:

Desenvolver uma **imagem positiva de si**, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações. [...]. Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, **fortalecendo sua autoestima** e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais, **respeitando a diversidade** e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. [...]. **Conhecer algumas manifestações culturais**, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação diante delas e valorizando a diversidade (EDITORA, 2012, p. 38, grifos nossos).

Considerando isso, novamente cabe refletir sobre as vias elencadas para possibilitar que a criança contemple as capacidades realçadas. No tocante ao desenvolvimento de uma imagem positiva, fortalecimento da autoestima e respeito à diversidade, chamamos atenção para a relevância das representações em todos os ambientes das unidades educativas, as quais poderão contribuir no processo de construção das identidades de todas as crianças, ampliando dessa forma os conhecimentos e referenciais de beleza e, principalmente, rompendo com a branquidade normativa. Essa problematização torna-se essencial, tendo em vista que estudos vêm apontando que as imagens e decorações expostas nos murais e corredores das unidades educativas, ainda reproduzem a ideia do branco como único referencial de humanidade (ARAÚJO, 2010; AMARAL, 2013; GAUDIO, 2013; CAVALLEIRO, 2015).

[...] foi possível constatar, no espaço de circulação das crianças, a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. No dia a dia, em nenhum momento as professoras referiam-se à questão da convivência multiétnica dentro do espaço escolar, e menos ainda na sociedade (CAVALLEIRO, 2015, p. 44).

Diante dos resultados e análises das pesquisas que pontuam a propagação da branquidade normativa, torna-se possível verificar as relações assimétricas na representação de negros e brancos nos diferentes espaços das unidades educativas.

Em meio a esse debate, expomos as informações colocadas no LDIP sobre a influência do ambiente e do espaço da sala de aula para as interações e ações educativas. Considerando as indicações, destacamos a organização dos ambientes, os quais: “[...] devem se constituir em um ambiente singular e revelador da identidade daquele grupo – professor e crianças - [...]” (EDITORA, 2012, p. 36). A partir dessa designação, reiteramos a perspectiva que propaga o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial nas salas e demais ambientes da unidade educativa como integrante da identidade do grupo.

Prosseguindo, outra informação relevante para a caracterização da proposta pedagógica do sistema privado de ensino diz respeito aos princípios norteadores, os quais têm a função de guiar as situações didáticas. São eles:

A intencionalidade da ação educativa; a interação e a articulação entre as diferentes linguagens; a resolução de problemas como estratégia privilegiada para ensinar e aprender; as experiências passadas formando a base para as novas; a proximidade com as práticas sociais reais; a imersão na realidade e no cotidiano da criança; a valorização e o enriquecimento das culturas infantis; o brincar como linguagem fundamental para inserção, compreensão e invenção da realidade pela criança; a interação como fonte de desenvolvimento e aprendizagem (EDITORA, 2012, p. 38).

A partir desses princípios são apresentados os eixos de conhecimentos, entre eles: Identidade, Autonomia e Intimidade; Corpo e Movimento; Linguagens da Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança); Natureza e Cultura: Diversidade; Relações Matemáticas; Cultura Oral e Escrita. Ao longo do livro do/a professor/a, cada eixo é explicitado e dentre esses há uma série de conteúdos a serem contemplados. Além disso, são indicadas algumas bibliografias para formação continuada e ampliação das possibilidades de ações. Considerando as informações dispostas em tais eixos, verificamos diferentes formas de prescrições para o trabalho docente, as quais, conforme expomos anteriormente, também foram verificadas em outras pesquisas. Adiante exibiremos uma discussão baseada nos referidos eixos.



### 3.1.2.1 Eixos de conhecimento

Iniciamos pela caracterização do eixo “Identidade, autonomia e intimidade”. O tema identidades tem relação direta com a nossa pesquisa, pois consideramos que a diversidade étnico-racial é integrante do rol de elementos que compõe a construção valorizada das identidades e autoestimas das crianças. Fazzi (2004), ao analisar a socialização entre as crianças em uma escola, constatou: “[...] o conhecimento das crianças do *status* social privilegiado dos que são socialmente definidos como *brancos*” (p. 165). Nessa direção:

O fato de existirem categorias de xingamento derivadas tanto da categoria *branca* quanto da categoria *negro/preto* não significa que elas tenham a mesma carga negativa e ofensiva nem que atinjam de forma semelhante a auto-estima das crianças (FAZZI, 2004, p. 164).

Os meios de comunicação de massa, entre eles, os livros didáticos, têm influências nesse contexto, pois por meio das formas simbólicas, que tendem frequentemente a dar mais destaque a um determinado grupo, favorecem a manutenção do privilégio dos/as brancos/as. Para Andrade (2008):

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, que lhe traz prejuízos à vida cotidiana (ANDRADE, 2008, p. 116).

Através dessa citação, ressaltamos que as representações de forma valorizada de todas as crianças se configuram enquanto um diferencial no cotidiano das mesmas, principalmente, no que se refere à quebra de estigmas, estereótipos e da branquidade normativa.

Tendo como base as questões a respeito da identidade, autonomia e intimidade, constam no livro do/a docente alguns elementos que o/a profissional deve considerar no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Eles remetem às oportunidades em que a criança possa expressar seus desejos, interações e trocas com seus pares, escolhas, hábitos de autocuidado, regras para convívio social, valorização do diálogo, entre outros.

Diante das indicações, destacamos a existência de passagens que abordam sobre corpo, brincadeiras e autoestima. Em meio a essas, remetemo-nos às observações sobre as formas que os corpos estão sendo representados nos

materiais. Ou seja, crianças negras, brancas, indígenas, asiáticas, gordas, magras, meninos, meninas, com deficiências físicas, dentre outros aspectos, conseguem se identificar a partir das imagens? Essa é uma indagação chave no que se refere à relação entre a utilização de apostilas na primeira etapa da educação básica e o favorecimento da construção valorizada das autoestimas de todas as crianças.

Sobre os conteúdos listados para serem trabalhados nesse eixo, considerando cada grupo (3, 4 e 5) – vide anexo VI, verificamos que as questões de gênero e da valorização da diversidade étnico-racial são elencadas apenas no grupo cinco, isto é, tais aspectos só são indicados para as crianças que já estão no último ano de educação infantil. Caso os/as docentes sigam fielmente a organização proposta pelo sistema de ensino, alguns equívocos podem ocorrer no processo de construção dos conhecimentos das referidas temáticas, as quais, a nosso ver, considerando as particularidades de cada faixa etária, podem ser abordadas em todos os grupos. Inclusive, pensando que a disposição dos conteúdos é desenvolvida no sentido de orientar os/as professores/as, a problematização dessas questões é essencial. Contudo, seguindo as informações desse eixo, constatamos a ausência de tal debate, isto é, o silêncio perante o trabalho com a diversidade étnico-racial e de gênero predomina na proposta voltada para as crianças de três e quatro anos.

Tal constatação carrega complexidades, visto que Oliveira (2004), ao realizar uma pesquisa em uma unidade de educação infantil, com foco nas crianças entre zero e três anos de idade, já observou tratamentos diferenciados direcionados a bebês brancos/as e negros/as por parte das educadoras. Esses tratamentos, segundo a pesquisadora, ocorriam na hora da chegada (cumprimento), na recusa ao contato físico, nos elogios pelo bom comportamento e beleza física e na questão dos estereótipos em relação à criança negra (p. 82). A pesquisa de Oliveira (2004) aponta que:

[...] havia uma certa comparação/classificação entre as crianças, pois a questão racial apareceu na relação das pajens com as crianças negras a partir da “exclusão” de uma certa paparicação que ocorria com determinadas crianças, dentre as quais as negras estavam na maior parte do tempo “fora” dessa prática. [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 90).

Ancorados/as nesse estudo, argumentamos que o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial enquanto algo integrante do cotidiano da primeira etapa da educação básica é fundamental.

Ademais, a respeito das indicações dos livros para os/as docentes, constatamos que as obras apresentam discussões mais amplas da educação infantil. Pensando nas orientações que foram dadas sobre o eixo “Identidades, autonomia e intimidade”, novamente nos deparamos com a ausência, neste caso, referente às sugestões que focassem de maneira mais direta esses assuntos.

Dando continuidade às análises dos eixos de conhecimento, salientamos a discussão sobre “Corpo e Movimento” em que é exposta a relação entre o movimento e as expressões corporais atrelados ao processo de construção das autoestimas das crianças. Dessa forma, o material exhibe a importância de considerar os movimentos das mesmas, pois estes podem retratar sentimentos, emoções e pensamentos. Corroboramos com essa concepção e julgamos essencial acrescentar que a expressão corporal é identificada como uma das formas de manifestação dos sofrimentos vivenciados perante as relações raciais, preconceitos e discriminação.

Considerando as problematizações ressaltadas nesse eixo, podemos observar que a indicação dos conteúdos contempla questões sobre o desenvolvimento motor, com foco nas brincadeiras. Os conhecimentos a serem trabalhados nos três grupos, conforme anexo VII, são bem semelhantes, contando com alguns aprofundamentos direcionados ao grupo cinco. As bibliografias indicadas vêm ao encontro da discussão, visto que abordam sobre a emoção e escola, brincadeiras e brinquedos, psicomotricidade e desenvolvimento infantil.

O eixo “Linguagens da Arte”, em acordo com o anexo VIII, abrange as artes visuais, música, teatro e a dança. Ao longo da explicação, as informações no livro do/a professor/a apresentam que as linguagens da arte precisam ser contempladas para além do desenvolvimento de atividades de passatempo, havendo a necessidade, portanto, de compreender a importância e significados das mesmas no cotidiano das crianças. Em meio a essas questões, o material destaca que:

O trabalho com o conhecimento artístico deve propiciar à criança oportunidades para que ela conheça os aspectos mais significativos da cultura e suas diversas manifestações, favorecendo a apreciação da produção artística, bem como a iniciação ao conhecimento da história da Arte, seus elementos, técnicas e gêneros, nas diferentes linguagens (EDITORA, 2012, p. 10).

A respeito dos aspectos mais significativos da cultura, torna-se relevante entender em qual conceito de cultura a editora se ancora. Em nossa pesquisa seguimos a perspectiva de que:

[...] cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

Portanto, compreendemos que cultura envolve pluralidade, isto é, considera as diversas manifestações e não apenas enfatiza a cultura europeia, em detrimento dos hábitos, costumes e conhecimentos africanos, indígenas e asiáticos. No tocante a esse assunto, ao se referir às produções de materiais, o LDIP (2012) conta com a seguinte passagem: “Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo a produção de outras culturas, a criança poderá compreender a diversidade de valores que orientam os diferentes modos de pensar e agir” (p. 11). A nosso ver, essa citação remete ao não silenciamento perante a reprodução de posturas etnocêntricas. No entanto, resta-nos entender quais mecanismos são elencados e quais suportes pedagógicos o SPE disponibiliza para que tal indicação seja concretizada.

A respeito dos conteúdos, notamos maiores detalhamentos no trabalho com o grupo quatro, dos quais alguns se mantêm no grupo cinco. Entre as informações nos chama atenção a busca por abranger todas as linguagens, ou seja, plásticas, teatral e musical. Todas apresentando foco tanto nas produções das próprias crianças, quanto explorando a ampliação dos conhecimentos.

Ainda sobre as “Linguagens das Artes”, observamos em vários momentos que o RCNEI foi elencado como um dos documentos que embasa as discussões. As bibliografias indicadas para os/as docentes expõem livros sobre desenho, pintura, músicas, imagens, além de sugestões de CDs. Dentre essas, verificamos a indicação do CD: “As caçadas de Pedrinho – Monteiro Lobato”, o qual é alvo de diversas críticas no que se refere à discussão sobre relações raciais<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Para maiores detalhamentos vide: ARAÚJO, Débora Cristina. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: Estratégias de racionalização no programa nacional de biblioteca na escola (PNBE) – Capítulo 2. Tese (Doutorado em educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015\\_Debora%20Cristina%20de%20Araujo.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Debora%20Cristina%20de%20Araujo.pdf)>.

Adiante, explicitamos as informações sobre o eixo “Natureza e Cultura: Diversidade”. Este conta com maiores detalhamentos no anexo IX e é caracterizado por tratar da: “interação da criança com o meio natural e social, respeitando diferenças, especificidades, abordagens e enfoques do campo das Ciências Humanas e Naturais” (EDITORA, 2012, p. 16). Sendo assim, é proposta a construção e ampliação dos conhecimentos das crianças sobre o assunto. Como o próprio nome do eixo sugere, os elementos mais destacados versam sobre a importância do meio ambiente. Na mesma direção, as referências bibliográficas assinaladas exploram aspectos da biodiversidade, educação ambiental, jogos, entre outros.

Seguindo, no eixo “Relações Matemáticas”, são propostas como estratégias os jogos e as resoluções de problemas de forma lúdica, veja os conteúdos no anexo X. Nesse item verificamos a ênfase no planejamento: “[...] a ideia de que o conhecimento matemático na Educação Infantil se adquire por meio de atividades lúdicas só é verdadeira se houver planejamento do professor” (EDITORA, 2012, p. 19). Sendo assim, é salientada a intencionalidade, os sentidos e significados dos conhecimentos matemáticos. Para ampliação do trabalho pedagógico, são sugeridas obras que versam sobre o desenvolvimento e alfabetização matemática, jogos, situações-problema, didática, bem como as possibilidades de relações entre a literatura infantil e a matemática.

Ao analisar os conteúdos dispostos para serem contemplados nesse eixo, ressaltamos os itens elencados para o trabalho com o grupo cinco, os quais, a nosso ver, remetem diretamente à importância de reflexões a respeito dos recursos escolhidos para abordar os conhecimentos citados, tendo em vista a faixa etária das crianças. Nesse sentido, a discussão sobre a ludicidade ganha maiores contornos, pois caso não seja considerada, aumentam as possibilidades de as atividades configurarem-se enquanto antecipação para o ensino fundamental.

Levando em conta essas informações, cabe enfatizar que, nos momentos de organização das ações, a conexão entre a ludicidade das propostas e a heterogeneidade das crianças precisa ser pontuada. O reconhecimento da heterogeneidade das crianças está retratado no catálogo da editora, porém não identificamos indicativos que contemplem as orientações no que diz respeito à consideração da heterogeneidade e à necessidade de cumprimento de uma série de atividades.

O último eixo de conhecimento apresentado no livro do/a professor/a é intitulado “Cultura Oral e Escrita”. Referente à sua caracterização:

O aprendizado da linguagem oral e da escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais humanas. Para isso, é essencial a promoção de experiências significativas para essa aprendizagem. Por meio da reflexão sobre a linguagem, ocorre a construção de instrumentos que permitem ao sujeito desenvolver competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (EDITORA, 2012, p. 22).

A partir dessa discussão, o material aborda sobre a necessidade das interações e da construção de sentidos e significados por parte das crianças a respeito do processo de leitura e escrita. Entendemos que, seguindo essa concepção, as práticas que favorecem as cópias, memorizações e atividades repetitivas não devem fazer parte do rol de proposições dos materiais dos SPE. Entretanto, conforme explicitamos no capítulo anterior, Correa e Adrião (2014), ao analisar determinadas apostilas, verificaram que as atividades induziam a antecipações dos conteúdos. A nosso ver, essas questões poderão ser analisadas através das estruturas dos enunciados, na organização das informações, bem como nos comandos solicitados na atividade em si.

Em convergência com o ideal de protagonismo da criança disposto nas DCNEI (2010), esse eixo traz que: “[...] devem ser consideradas as situações reais de uso da língua escrita, favorecendo a participação infantil em atos sociais, em que a escrita sirva para fins específicos” (EDITORA, 2012, p. 23). Segundo o material, desde cedo a criança precisa ter contato com a leitura e escrita, cabendo aos docentes a proposição de atividades desafiadoras. Concordamos com tal importância, contudo, vale chamar atenção para as formas de inserção dos desafios. Essas ações podem tanto ser oportunidades para aguçar a criatividade e autonomia das crianças, quanto representarem o oposto. Pois, tendo em vista que o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais é algo denso e que a editora se dispõe a ofertar uma solução educacional, existe a possibilidade desses momentos se reduzirem a uma preparação que, buscando suprir uma necessidade do ensino fundamental, desconsideram os objetivos da educação infantil.

Ainda sobre esse eixo, o material explana sobre a relevância da utilização de textos completos, considerando os diferentes gêneros textuais. Além disso, são mencionadas questões referentes à oralidade e jogos de faz de conta. A editora

coloca que ao longo desse processo o papel dos/as professores/as é fundamental no sentido de mediação perante as descobertas e conquistas das crianças. Essa afirmação leva ao debate a respeito das estratégias de trabalho e autonomia docente a partir do uso de livros didáticos com crianças pequenas.

No tocante às indicações de ações relacionadas à escrita, o livro do/a docente apresenta a realização e manuseio de livros de histórias infantis, elaboração de registros por meio de desenhos, atividades de relações desenho-escrita, momentos para tentativas de leitura e escrita, jogos e brincadeiras, dentre outros. Em meio a essas orientações, mais uma vez é possível identificar alguns indícios da perspectiva que coloca a educação infantil enquanto sinônimo de preparação e antecipação. Como exemplo, citamos a sugestão a seguir:

[...] propuser a análise das palavras em suas partes, pois esse é o núcleo do conhecimento linguístico necessário à leitura e à escrita; explorar o reconhecimento do número de sílabas das palavras, a identificação da sílaba inicial ou final das palavras (mata/mato, conto/ponto, cola/colo), algumas rimas (limão, João, leão) e pares mínimos (meu/mel; caça/casa; peço/peso) (EDITORA, 2012, p. 26).

Diante da faixa etária das crianças que frequentam a educação infantil, o desenvolvimento dessas atividades, a nosso ver, caso sejam elencadas, necessita da compreensão sobre a não homogeneidade das crianças. Conforme debatemos anteriormente, não pretendemos, ao destacar essa passagem, expor a validade ou não da realização dessas ações ou, ainda, que a criança jamais terá contato com tais informações na primeira etapa da educação básica, porém, essas atividades estão mais próximas dos objetivos a serem alcançados no processo de alfabetização e letramento dos/as alunos/as do ciclo I do ensino fundamental do que dos conhecimentos a serem consolidados na educação infantil. Além disso, não podemos descartar a concepção de educação infantil que defendemos, em que o respeito aos diferentes tempos das crianças, bem como a importância do brincar são primordiais.

Os conteúdos apresentados no eixo “Cultura Oral e Escrita” (vide anexo XI) reafirmam a fala da supervisora, explicitada anteriormente, na qual ela relata que o material ofertado pela editora não é guiado unicamente para a alfabetização, contudo conta com viés alfabetizador.

Dando continuidade, durante a exposição dos elementos que compõem esse eixo, também identificamos a presença do trabalho com a literatura infantil, o qual

ocupa um lugar de destaque, inclusive expondo que: “[...] a literatura não pode ser vista apenas como pretexto para realização de outras atividades” (EDITORA, 2012, p. 25). Essa afirmação vem ao encontro com os estudos de Araújo e Silva (2011), os quais defendem a compreensão da literatura infanto-juvenil enquanto fruição, e não meramente com fins didatizantes.

A respeito das sugestões de bibliografias para formação continuada do/a professor/a, observamos indicações referentes a alfabetização e letramento, contação de histórias, ensino de leitura e escrita, metodologias e literatura infantil. Dentre esses, também foram mencionados alguns títulos de obras, nos quais direcionamos nossos olhares para a presença de livros que buscassem abranger a diversidade étnico-racial. Identificamos uma expressão um tanto quanto tímida, já que das 173 (cento e setenta e três) obras, apenas 7 (sete) contemplam algum aspecto do referido assunto. Esses dados remetem a uma taxa de branquidade de 24 (vinte e quatro), considerada alta, pois a cada 24 indicações de obras que não contemplam a temática, uma foi recomendada. Cabe ressaltar que nos atemos somente aos títulos<sup>44</sup>, não focando nas análises dos conteúdos.

Ao analisar os eixos de conhecimento, verificamos novamente o realce para o papel do/a professor/a no que se refere à mediação e dinamização dos conhecimentos. Nessa direção, segundo a supervisora, a atuação dos/as docentes torna-se essencial para o desenvolvimento de ações de qualidade. Ainda direcionado aos/as mesmos/as o material coloca que:

As situações propostas favorecem a aprendizagem pelo seu caráter dinâmico, lúdico e problematizador; porém, isso dependerá também do professor, que precisa dialogar e planejar tais situações, compartilhar com suas crianças ações e conhecimentos, aproximando-as cada vez mais dos conteúdos propostos (EDITORA, 2012, p. 38).

As informações dessa citação favorecem tanto as interpretações no tocante da importância dos/as professores/as, como também a divisão de responsabilidades. Esta induz à compreensão de que o material ofertado pela editora contém uma proposta interessante, contudo, os/as docentes são os responsáveis. Ou seja, infere que se eles/as seguirem as indicações alcançarão êxito e, caso não sigam, as chances de não cumprir os objetivos aumentam e os responsáveis por isso são os

---

<sup>44</sup> Anexo XII.



sujeitos que não aderiram às indicações. Nesse sentido, identificamos o caráter impositivo do material.

### 3.1.2.2 Planejamento e avaliação

As problematizações sobre o planejamento e a avaliação enquanto elementos indissociáveis compõem a proposta pedagógica do SPE. Com relação aos planejamentos, o material aponta aspectos a respeito da não rigidez e da autonomia dos/as professores/as. O livro do/a professor/a traz que o planejamento é:

[...] uma trajetória reflexiva e flexível, que inclui escolher quais materiais usar e que situações didáticas desenvolver, somado à percepção sobre os interesses das crianças e suas capacidades. É um olhar voltado para a realidade, uma atitude proativa do educador diante de sua prática reflexiva e flexibilidade para desenhar e vivenciar o caminho construído (permitindo idas e vindas, bem como planejar outras rotas para que se possa repensar, visitar, buscar novos sentidos e significados para ação educativa) (EDITORA, 2012, p. 39).

No entanto, repetidamente entram em cena as indagações sobre as limitações, possibilidades e procedimentos elencados para os/as docentes alcançarem a autonomia perante a utilização de materiais prescritivos.

As indicações sobre a realização das avaliações estão ancorados/as nas disposições das DCNEI (2010). Dessa maneira, a avaliação é abordada como algo que precisa ser realizado de forma processual e contínua.

[...] a avaliação não é de caráter promocional. Deverá ser realizada por meio da observação, da reflexão e do diálogo, tendo como objeto as diferentes manifestações da criança, representando, dessa forma, o acompanhamento de seu cotidiano na escola. O registro desse acompanhamento precisa ocorrer de forma sistemática e ser atualizado de acordo com os acontecimentos do grupo de cada criança (EDITORA, 2012, p. 39-40).

Sobre os instrumentos de avaliação, constatamos a sugestão da produção de: “[...] diários de classe, pautas de observação, relatórios de acompanhamento da aprendizagem, portfólio e autoavaliação” (p.40). Inferimos que os instrumentos apontados, se forem bem utilizados, podem contribuir para a compreensão das especificidades de cada criança. Isso vai ao encontro da noção da avaliação enquanto um mecanismo a ser utilizado para qualificar o processo, e não somente quantificar.

A partir da explicitação da proposta pedagógica, o livro do/a professor/a traz aspectos relacionados à organização da apostila direcionada às crianças. Elas contam com os assuntos dispostos através de unidades de trabalho, conforme iremos detalhar no capítulo seguinte.

Concluindo esta etapa, salientamos que embora compreendamos que as políticas como texto (leis, diretrizes, orientações, propostas curriculares, entre outros) não sejam meramente reproduzidas pelos sujeitos que as executam, e sim traduzidas conforme suas vivências, experiências e intenções a partir dos aspectos indicados na organização curricular da editora, e tendo em vista o aumento da adesão de materiais apostilados por parte das redes municipais de educação infantil, enfatizamos a importância de determinados assuntos, em especial a valorização da diversidade, estarem presentes nos documentos orientadores.

Assim, reiteramos a relevância do não silenciamento da temática nos documentos nacionais, pois através do estudo da proposta pedagógica do SPE foi possível observar semelhanças nos objetivos e formas de expor as informações, inclusive utilizando a mesma linguagem.

A identificação de tais semelhanças nos encaminha para reflexões sobre a função e o valor simbólico dado ao SPE, já que as ações de âmbitos privados se apropriam dos ideais educacionais disseminados pelo poder público e passam a produzir materiais para redes públicas de ensino com a premissa de ofertar a qualidade. Nesse sentido, é possível constatar uma contradição perante as representações atribuídas socialmente a respeito dos/as responsáveis pela qualidade na educação, de tal modo que seja coerente deduzir que, embora a conquista da qualidade esteja atrelada às ações desenvolvidas em âmbito privado, a mesma pertence ao ente público.

Sintetizando, ao longo dessa parte da tese buscamos expor algumas informações que possibilitam compreender a organização e a proposta pedagógica defendida pelo SPE. A partir das mesmas, torna-se possível mapear aspectos referentes à produção dos materiais e demais serviços ofertados, nos quais é perceptível a existência de diferentes fases e participação de diversos sujeitos da editora. Estes têm as suas responsabilidades definidas a partir das funções que compõem seus setores.

Sobre a proposta pedagógica, foi possível constatar semelhanças com as orientações dispostas nas DCNEI (2010), principalmente no que se refere à

valorização do protagonismo infantil. Em contrapartida, o material também apresenta concepções que geram questionamentos sobre as possibilidades para a concretização, além de ausências a respeito da ênfase na valorização da diversidade étnico-racial, a qual está posta de forma esporádica.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS APOSTILAS

O presente capítulo se atém ao estudo sobre os resultados das características das personagens presentes nos materiais do sistema privado de ensino (SPE) que são direcionados às crianças que frequentam desde o grupo um (crianças a partir de seis meses até um ano) ao grupo cinco (crianças de cinco anos) da educação infantil. Apresentaremos informações de cunho quantitativo e qualitativo sobre dez livros didáticos, os quais estão subdivididos em três coleções. Objetivando exemplificar as estratégias de representação, ao longo do texto exibiremos algumas imagens referentes a fragmentos das páginas das apostilas, bem como dados a respeito das taxas de branquidade a partir de diferentes categorias.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Em acordo com o detalhado no capítulo inicial da presente tese, a nossa amostra é composta por: cinco livros didáticos dos/as docentes, os quais são integrados por eixo e contam com a reprodução de cada página das apostilas das crianças em tamanho reduzido; três livros didáticos das crianças; dois materiais integrantes do caderno de amostra para as redes privadas<sup>45</sup> de ensino. Dentre esses, os cinco primeiros são de uma coleção direcionada apenas às redes públicas; três destinados a ambas, redes públicas e privadas; e os dois últimos voltados apenas para a rede privada de ensino.

Chegamos a essa quantidade de apostilas, pois em acordo com o citado no primeiro capítulo, após o momento da entrevista, a editora emprestou sete livros e os outros três foram cedidos por uma das professoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde realizamos a observação participante. Os que obtivemos na instituição foram acrescentados, pois logo após a finalização do levantamento e escolha da unidade educativa a ser pesquisada, constatamos que a informação coletada na entrevista sobre o tempo em que o material costuma permanecer em uso nas instituições não condizia com a realidade do CMEI, já que as professoras e crianças estavam utilizando uma apostila publicada no ano de 2009

---

<sup>45</sup> A rede privada é composta por escolas que contam com fins lucrativos. Algumas das instituições usam somente os materiais e serviços enquanto outras fazem parte da rede de escolas pertencentes à editora.

e nós estávamos no segundo semestre do ano de 2016. Esse fato contradiz a fala da supervisora, que informa que a utilização se dá no máximo no período de quatro a cinco anos. Junto a isso, outra questão foi descoberta, a saber: além da coleção anunciada como direcionada ao ensino público, também há um conjunto de livros que é intitulado como “coleção editorial<sup>46</sup>”, o qual é utilizado tanto na rede municipal pública quanto nas escolas privadas<sup>47</sup>. Tendo em vista tal situação, consideramos pertinente incluir essas apostilas nas nossas análises. Em suma, nossa amostra contou com:

QUADRO 13: CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS ANALISADOS.

IDENTIFICAÇÃO NA AMOSTRA	GRUPO	VOLUME	COLEÇÃO	NÚMERO DE PÁGINAS
Livro 1	G4	Vol. 1	Rede pública	63
Livro 2	G3	Vol. 2	Rede pública	176
Livro 3	G4	Vol. 3	Rede pública	160
Livro 4	G5	Vol. 2	Rede pública	208
Livro 5	G5	Vol. 4	Rede pública	142
Livro 6	G4 Projeto Eco Mirim	Único	Editorial	208
Livro 7	G4 Projeto Eco Mirim – Linguagem escrita	Único	Editorial	64
Livro 8	G4 Projeto Eco Mirim – Matemática	Único	Editorial	64
Livro 9	G1 e G2	-	Rede privada	60
Livro 10	G1 e G2	-	Rede privada	26
<b>TOTAL: 10</b>				

FONTE: A autora (2016).

Sobre os procedimentos de análise, inicialmente realizamos a contagem das personagens presentes nas apostilas e posteriormente registramos as características de cada personagem considerando o manual detalhado no quadro 14, o qual tem como base os manuais utilizados em alguns estudos do NEAB/UFPR, contando com adaptações considerando as especificidades da presente tese.

Esses manuais, por sua vez, são adaptações de manuais utilizados por Pinto (1981), que analisou livros didáticos publicados entre 1941 e 1975, Rosenberg

<sup>46</sup> Segundo uma das docentes que compôs a banca de defesa da presente tese, esse é o termo utilizado pelas editoras ao se referir às apostilas e demais serviços que são comercializados tanto para a rede pública quanto para a privada. Cabe expor que esta coleção tem um custo menor pelo fato de disporem menos serviços.

<sup>47</sup> No capítulo seguinte iremos expor dados a respeito da entrevista realizada com a responsável pela educação infantil do município, na qual indagamos sobre o processo de escolha dos materiais.

(1985), que verificou livros de literatura infantil publicados entre 1955 e 1975, Bazilli (1999) e Escanfella (1999), que atualizaram a pesquisa de Rosemberg, analisando livros de literatura infantil publicados entre 1975 e 1995. O uso de grades de análise similar favorece a compatibilidade.

O manual utilizado em nossa pesquisa foi o seguinte:

QUADRO 14: RESUMO DO MANUAL DE ANÁLISE – PERSONAGENS NAS IMAGENS.

(continua)

COLUNA	INFORMAÇÃO	CÓDIGO
A	N. do livro	Sequencial
B	N. da página	Sequencial
C	N. da personagem	Sequencial
D	Natureza	1 Humano 2 Fantástico 3 Antropomorfizado 9 Indeterminado
E	Individualidade	1 Indivíduo 2 Grupo ou multidão
F	Gênero	1 Masculino 2 Feminino 3 Misto 9 Indeterminado
G	Cor-etnia	1 Branco 2 Preto 3 Pardo 4 Amarelo 5 Indígena 9 Indeterminado
H	Idade/etapa	1 Adulto 2 Criança 3 Adolescente 4 Idoso 9 Indeterminado
I	Nome	1 Sim 2 Não
J	Deficiências	1 A personagem não tem deficiência; 2 A personagem é cega; 3 A personagem é surda ou muda; 4 A personagem tem deficiência mental; 5 A personagem tem dificuldades de aprendizagem; 6 A personagem teve paralisia cerebral; 7 A personagem tem deficiência da motilidade; 8 A personagem tem condutas típicas; 9 A personagem tem deficiências múltiplas; 10 Indeterminada
K	Importância do personagem	1 Principal 2 Secundário 3 Terciário
L	Diálogo	1 Personagem tem ação de fala a outro 2 Personagem tem recepção de fala de outro 9 Personagem não participa de diálogo
M	Narrador	1 Personagem é narrador 2 Personagem não é narrador

QUADRO 14: RESUMO DO MANUAL DE ANÁLISE – PERSONAGENS NAS IMAGENS.

(conclusão)

COLUNA	INFORMAÇÃO	CÓDIGO
N	Ação	1 Personagem emite ação própria na imagem ou trama 2 Personagem tem ação descrita por outro 3 Personagem não emite ação
O	Atividade escolar	1 Personagem participa/realiza atividades de estudo e/ou em escolas/universidades 2 Personagem sem alusão à escola
P	Relação conjugal	1 Tem relação conjugal 2 Não tem relação conjugal 9 Indeterminado
Q	Parentesco pais	1 Tem pais 2 Não tem pais 9 Indeterminado
R	Parentesco filhos	1 Tem filho/a 2 Não tem filho/a 9 Indeterminado
S	Parentesco irmãos	1 Tem irmã(o) 2 Não tem irmã(o) 9 Indeterminado
T	Parentesco família superior	1 Tem avó/ô(s) 2 Não tem avó/ô(s) 9 Indeterminado
U	Parentesco família inferior	1 Tem neto/a(s) 2 não tem neto/a(s) 9 Indeterminado
V	Parentesco família ampla	1 Tem tio/a, sobrinho/a, etc. 2 Não tem tio/a, sobrinho/a, etc. 9 Indeterminado
W	Parentesco geral	1 Tem relação familiar 2 Não tem nenhuma relação familiar
X	Informações complementares	

FONTE: Adaptado de Silva (2005), manuais 3 e 4.

A partir do referido manual, organizamos as análises elencando como variável fixa o item “G” (Raça/cor) e realizamos cruzamentos com as demais informações. Tais cruzamentos são relevantes e vêm sendo apontados por estudiosos/as da área de análise de imagens (AUMONT, 1993; KOSSOI, 2000; JOLY, 2010), que também chamam atenção para os diferentes processos de escolhas, tanto na produção quanto na recepção, destacando as funções das imagens, bem como considerando que não existe uma neutralidade entre os/as responsáveis por essas seleções. Para Joly (2010), as escolhas são guiadas por um propósito e sempre transmitirão uma mensagem e a partir das mesmas serão iniciadas as significações. Portanto, as imagens, sejam elas gravuras, fotografias ou pinturas, sempre terão alguma função

e cabe aos/as pesquisadores/as propor interpretações possíveis<sup>48</sup> sobre determinados materiais.

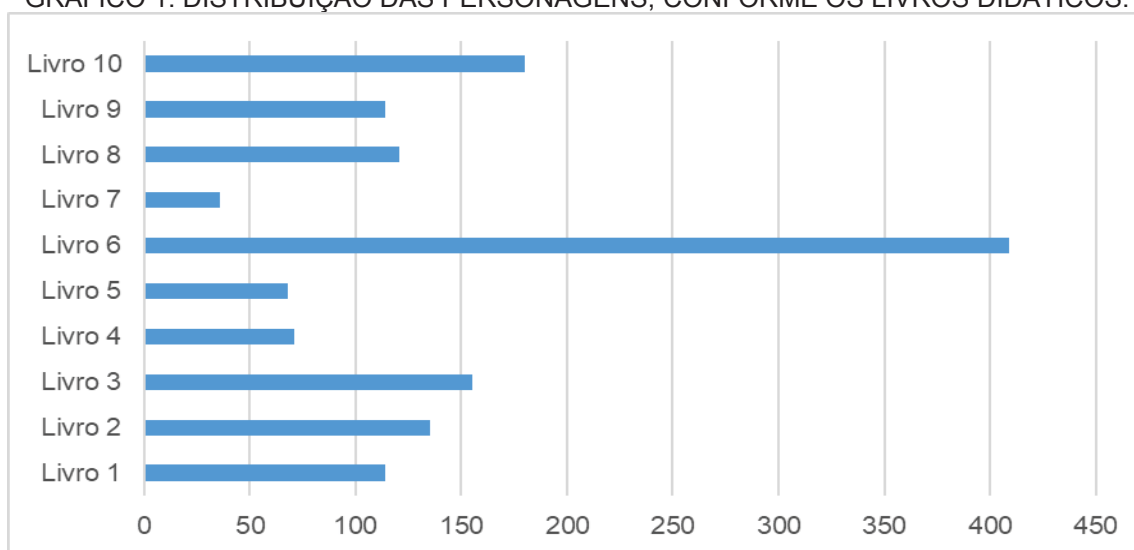
No tocante à caracterização<sup>49</sup> das apostilas, verificamos que na coleção direcionada ao sistema público o livro do grupo três tem 40 cm por 28 cm. Já os dos grupos quatro e cinco são um pouco menores e têm 33 cm por 24 cm. As apostilas pertencentes à coleção editorial têm 23,5 cm por 32 cm. Sobre os materiais destinados à coleção da rede privada, obtivemos acesso apenas aos cadernos de amostras, não sendo possível determinar as dimensões.

A seguir, apontamos as análises quantitativas da amostra geral, considerando as características específicas de cada personagem.

#### 4.2 DESTAQUES DA AMOSTRA GERAL

Nossa amostra geral contou com 1.403 (mil quatrocentos e três) personagens, distribuídas entre os livros da seguinte forma:

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DAS PERSONAGENS, CONFORME OS LIVROS DIDÁTICOS.



FONTE: A autora (2017).

<sup>48</sup> Enfatizaremos a concepção de interpretações possíveis, pois consideramos que não existem verdades absolutas e sim probabilidades e possibilidades. Além disso, compreendemos os movimentos e modificações dos diferentes contextos, por isso, a importância do cruzamento das informações.

<sup>49</sup> Segundo a entrevistada, Ada (2016), todos os materiais direcionados exclusivamente para a rede pública contam com capas personalizadas, gramatura dura com destaque e o livro da criança tem os versos das páginas livres. Todavia, isso não se mantém nos materiais produzidos na coleção editorial, já que os livros coletados no CMEI não têm os versos das páginas livres, nem a gramatura dura.



O livro didático número seis é o que conta com mais personagens e um dos motivos é o fato de ele ser volume único.

Optamos por organizar a apresentação das análises conforme o referencial teórico enunciado no capítulo inicial<sup>50</sup>, o qual reconhece a existência das desigualdade étnico-raciais, considerando que a mesma se dissemina através da: branquidade normativa (APPLE, 2001; SILVA, 2012), racismo à brasileira (GOMES, 2008; 2012; SILVA, 2008; TELLES, 2003, 2017), assimetrias raciais (NOGUEIRA, 2006; PAIXÃO, 2013; SILVA, 2008). Vale enfatizar que, devido às lutas dos movimentos negros, docentes e pesquisadores/as da área, a última seção deste trabalho apresenta informações que apontam a existência de avanços no que se refere aos movimentos para contemplar a diversidade étnico-racial.

Essa forma de organização não é linear e/ou restritiva, ou seja, uma imagem ou categoria pode manifestar concomitantemente aspectos referentes a mais de um conceito, porém, por questões de escolhas, poderão estar mais enfatizadas em uma das seções.

Cabe explicar que em alguns momentos apresentaremos os dados de pretos/as e pardos/as de forma agregada, considerando-os/as negros/as, e em outros separadamente. A junção dos índices de pretos/as e pardos/as tem como base Paixão e Carnava (2007), que a justificam a partir dos seguintes motivos:

[...]: i) no fato das condições sociais de ambos os grupos serem para um razoável grupo de indicadores socioeconômicos semelhantes entre si, ou razoavelmente mais próximos entre si do que os indicadores sociais apresentados pelas pessoas brancas; ii) na dinâmica social os processos de classificação racial não são gerados a partir somente da autoidentificação, também sendo bastante influenciados pelas formas pela qual cada um é visto e interpretado pelos demais, no interior de uma sociedade ainda marcada por formas de pensamento e compreensão racializadas. Portanto, dentro desses parâmetros, as pessoas de cor parda, ainda guardando um conjunto de traços físicos que remetem às suas origens africanas ou indígenas, e sendo discriminadas por esse motivo, em muitos casos acabam vivendo dinâmicas sociais bastante próximas às pessoas de cor preta, especialmente em termos das probabilidades de sucesso na seara educacional e no acesso ao mercado de trabalho; iii) no fato de que ainda que no plano subjetivo a maioria das pessoas pardas, ou mesmo pretas, não se identifiquem enquanto negras, no plano político, o uso da terminologia *negra* se justifica pelas exigências de construção de uma identidade social comum (PAIXÃO; CARVANO, 2007, p. 17 -18).

---

<sup>50</sup> Vide uma síntese do referencial no quadro 9.

Adiante, exibimos os dados quantitativos e ao longo do texto exemplificamos as ponderações por meio da exibição de algumas imagens presentes nas diferentes coleções. Em alguns momentos expomos as informações considerando toda a amostra, em outros com foco nas coleções em si e/ou nas suas semelhanças e também nas particularidades de cada livro.

#### 4.2.1 Retratos da branquidade normativa

Em acordo com o debatido, a branquidade normativa pode ser caracterizada enquanto a reprodução de relações desiguais entre brancos/as e negros/as, de tal modo que isso favorece o privilégio dos/as primeiros/as (APPLE, 2001; SILVA, 2012). Simultaneamente a essa complexidade está o forte processo de branqueamento que perpassa a sociedade brasileira, que ao atrelar positivities aos grupos brancos, em detrimento da valorização de negros/as, gera o desejo em se aproximar culturalmente e fenotipicamente da população branca, desvalorizando a diversidade étnico-racial. Conforme Munanga (2008a), embora o branqueamento não tenha sido concretizado com sucesso em âmbito das características físicas, ganhou múltiplos entornos, permanecendo na esfera simbólica e psicológica de muitos indivíduos. No tocante a esse assunto Bento (2002) aborda que:

Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2002, p. 25).

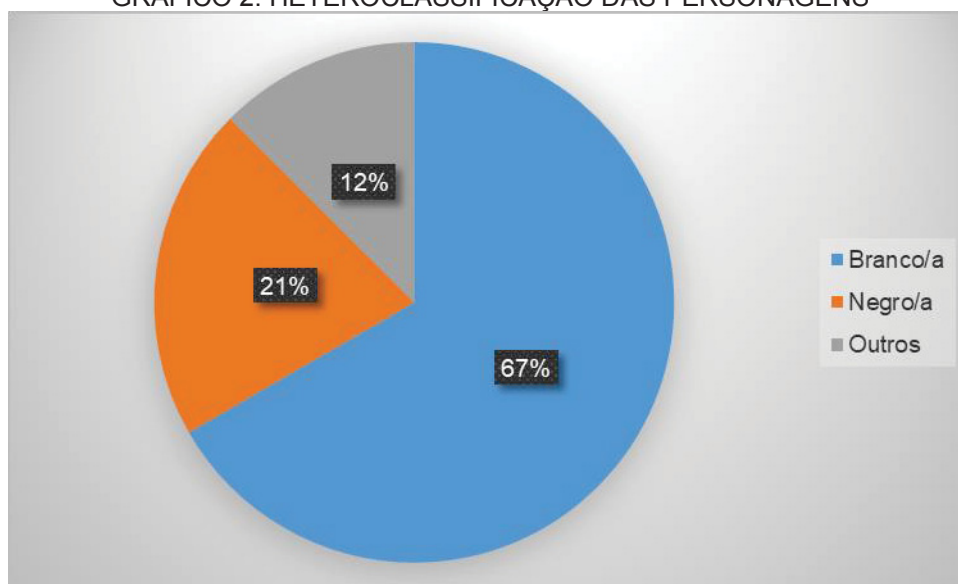
Essas ponderações são relevantes e, em alguns momentos de maneira implícita e em outros explícita, manifestam-se nos materiais da amostra, tendo em vista que uma das marcas das coleções diz respeito à representação majoritária de personagens brancas. Dessa forma, salientando os resultados referentes à amostra geral, essa constatação é um dos fatos que se opõe às informações que a supervisora Ada (2016) nos concedeu, pois a mesma sinaliza para a presença constante de personagens negras, principalmente crianças, em todos os materiais produzidos pela editora. Assim, ela afirma que essa é a maneira utilizada para

contemplar a diversidade étnico-racial nas apostilas e demais serviços voltados para educação infantil. Nas palavras da entrevistada:

[...] as estratégias que eu te falo são nas escolhas das imagens. Nós temos preocupação também com a capa dos materiais. Quando nós temos a criação de personagens, sempre procuramos contemplar toda essa diversidade e também nas sequências didáticas. Quando eu vou discutir com a minha criança as diferenças, a importância do diferente, não é diferente só o gordo e o magro somente, ou pobre e rico. Não, é muito mais que isso, é sempre buscando a identidade de cada criança e aqui é uma diversidade muito grande de crianças que nós temos na escola. Criança com descendência indígena, com descendência afro, com descendência alemã, com descendência japonesa (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016).

No entanto, ao analisar os dados de forma detalhada no que se refere à heteroclassificação das personagens segundo raça/cor, é possível identificar uma diferença significativa entre brancos/as e negros/as. Esses dados revelam que, embora existam personagens pretas, pardas, amarelas e indígenas, a maior parte é composta por brancas. Explorando as informações de personagens negras (pretas e pardas de forma conjunta), verificamos que:

GRÁFICO 2: HETEROCLASSIFICAÇÃO DAS PERSONAGENS



FONTE: A Autora (2017).

O gráfico 2 retrata o predomínio de brancos/as nos materiais, e a partir do mesmo apontamos a branquidade normativa como uma das características estruturantes dos livros didáticos da editora. Essa afirmação perpassa as três coleções:

GRÁFICO 3: COL. REDE PÚBLICA.

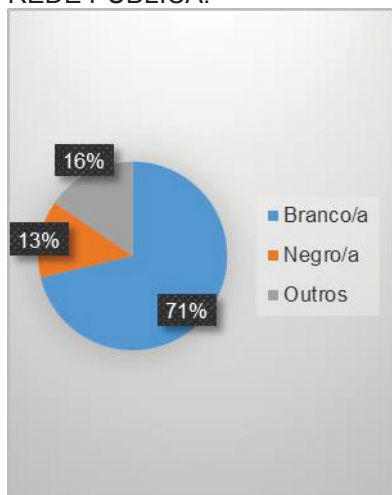


GRÁFICO 4: COL. EDITORIAL.

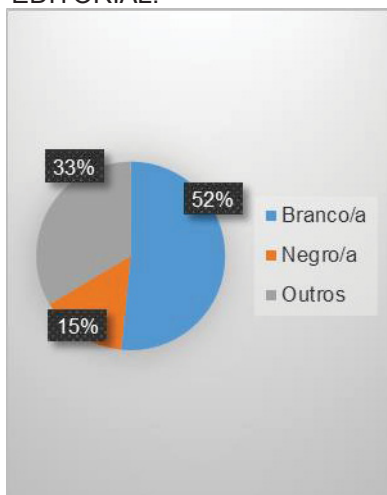
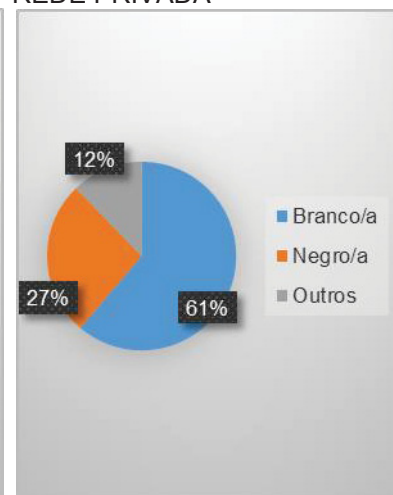


GRÁFICO 5: COL. REDE PRIVADA.



FONTES: A Autora (2017).

Tendo em vista que a representante da editora foi enfática ao expor que a diversidade étnico-racial é contemplada a partir das imagens, interpretamos os dados expostos nos gráficos 3, 4 e 5 à luz das contribuições de Apple (2002) e Reddy (1998), as quais explanam que a branquidade normativa é um fenômeno presente/ausente, invisível e hipervisível, pois ao mesmo passo que de maneira perceptível propaga a manutenção dos privilégios dos/as brancos/as, é também tida como “algo normal”. No caso específico da editora, a branquidade normativa atua de tal modo que a inserção pouco expressiva de personagens não-brancas é enunciada como satisfatória.

Complementando essa informação, apresentamos o recorte a partir das quantidades absolutas de personagens no livro por raça/cor, o que permite visualizar de maneira minuciosa as particularidades de cada apostila.

TABELA 1: N. DO LIVRO \* COR/ETNIA

N. do livro	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Livro 1 - Grupo 4 - Livro docente - Volume 1 - Coleção. RPU	79	14	2	3	6	10	114
Livro 2 - Grupo 3 - Volume 2 - Livro docente - Coleção RPU	110	7	2	1	0	15	135
Livro 3 - Grupo 4 - Volume 3 - Livro docente - Coleção RPU	89	13	17	7	10	19	155
Livro 4 - Grupo 5 - Volume 2 - Livro docente - Coleção RPU	50	9	1	1	0	10	71
Livro 5 - Grupo 5 - Volume 4 - Livro docente - Coleção RPU	59	2	5	2	0	0	68
Livro 6 - Grupo 4 - Interdisciplinar - Livro da criança - Coleção Ed	249	51	19	19	1	70	409
Livro 7 - Grupo 4 - Linguagens - Livro da criança - Coleção Ed.	27	4	0	2	0	3	36
Livro 8 - Grupo 4 - Matemática - Livro da criança - Coleção Ed.	16	8	2	1	0	94	121
Livro 9 - Grupo 1 e 2 - Caderno de amostra - RPA	66	12	24	6	0	6	114
Livro 10 - Grupo 1 e 2 - Caderno de amostra Livro de referência para a atuação docente - RPA	114	24	18	13	0	11	180
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Observamos que o material que estava sendo utilizado no CMEI (livro 6), é o que conta com mais negros/as (pretos/as e pardos/as), todavia, considerando que este é um livro que foi usado durante todo o período do ano letivo, a quantidade de personagens negras não está evidenciada de maneira tão expressiva.

Esses dados remetem à discussão sobre currículo, compreendendo-o enquanto um espaço de disputas que envolve poder e escolhas. Considerando os conteúdos do livro 6, verificamos uma unidade inteira dedicada ao assunto robôs, porém o mesmo movimento não ocorreu no que se refere ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, nem ao menos na representação de crianças pretas e pardas, já que figuras de robôs estão presentes na apostila aproximadamente 45 (quarenta e cinco) vezes, quase a mesma quantidade de personagens pretas, que totalizaram 51 (cinquenta e uma), e mais do que o dobro de pardos que somaram 19 (dezenove).

Ainda sobre os dados da tabela 1, também é notável os baixos índices de indígenas, os quais compõem apenas cerca de 1,2% da amostra total, aparecendo na coleção da rede pública apenas nos livros 1 e 3.

FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

FIGURA 3: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA:  
LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

Na coleção editorial, localizamos somente a imagem 4, que é integrante do livro 6.

FIGURA 4: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



ULISSE, Gisele. *Vidas ameaçadas*. 1 acrílica sobre tela; color, 100 x 100 cm.

FONTE: A Editora (2009)

Já a coleção da rede privada não conta com nenhum registro. Assim, a presença minoritária de pretos/as e pardos/as e de indígenas é um primeiro dado que remete à branquidade normativa, sendo possível, assim, pontuá-la como uma das características que se mantém de tal forma que diferentes livros apresentam sequências com apenas personagens brancas. As imagens selecionadas exemplificam essa discussão nas três coleções. Iniciando pelos livros da rede pública destacamos:

FIGURA 5: PERSONAGENS DE HISTÓRIAS INFANTIS: LIVRO 2 (COLEÇÃO REDE PÚBLICA).  
POR MEIO DAS HISTÓRIAS, CONHECEMOS MUITOS PERSONAGENS.

OBSERVE A IMAGEM ABAIXO E RESPONDA:

- QUAIS DESTES PERSONAGENS DE HISTÓRIAS INFANTIS VOCÊ CONHECE?



FONTE: A Editora (2012)

Essa imagem, exposta na apostila do grupo 3, retrata a concepção posta no material a respeito da representação de personagens de obras de literatura infantil.

Isto é, enuncia para essas crianças que somente brancos/as compõem esse universo.

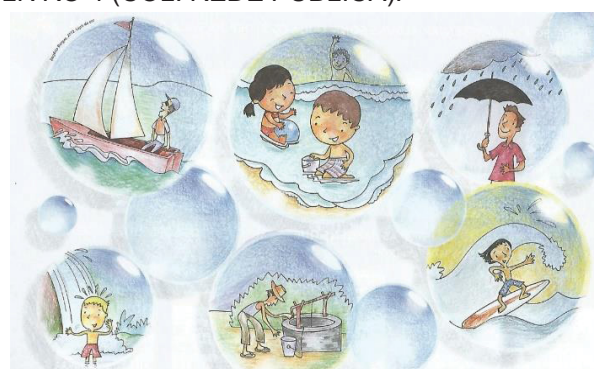
Todavia, a exposição de diferentes páginas com apenas brancos/as não é uma particularidade dos materiais direcionados a esse grupo, visto que os grupos 4 e 5 também contam com páginas que trazem apenas personagens brancas, como, por exemplo:

FIGURA 6: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

FIGURA 7: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora(2012)

Na coleção editorial, essa constatação se confirma:

FIGURA 8: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 9: BRANQUIDADE NORMATIVA: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

A respeito dos cadernos de amostra integrantes da coleção da rede privada, esse movimento foi mais constante no que se refere às fotografias<sup>51</sup> de bebês e de adultos/as.

<sup>51</sup> Identificamos uma quantidade mais expressiva de fotografias nos livros destinados a rede privada do que da pública. Atrelamos esse fato ao custo financeiro. Fato que também pode gerar a diminuição da qualidade do material.



Considerando a predominante exposição de brancos/as como frequente nos materiais, realizamos os cálculos das taxas de branquidade. Estas são resultados do número de personagens brancas divididos por negras (pretos/as + pardos/as). Agrupando todos os dados sobre a quantidade geral de personagens na amostra, identificamos uma taxa de branquidade na média de 3,6. Isto é, a cada três personagens brancas há uma preta ou parda. De forma detalhada, em cada livro as taxas de branquidade foram as seguintes:

QUADRO 15: TAXAS DE BRANQUIDADE POR QUANTIDADE DE PERSONAGENS.

<b>IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA</b>	<b>TAXA DE BRANQUIDADE</b>
Livro 1 – Coleção rede pública	4,9
Livro 2– Coleção rede pública	12,2
Livro 3 – Coleção rede pública	2,9
Livro 4 – Coleção rede pública	5,0
Livro 5 – Coleção rede pública	8,4
<b>TOTAL DA COLEÇÃO = 5,3</b>	
Livro 6 – Coleção editorial	3,5
Livro 7 – Coleção editorial	6,7
Livro 8 – Coleção editorial	1,6
<b>TOTAL DA COLEÇÃO = 3,4</b>	
Livro 9 – Coleção rede privada	1,6
Livro 10 – Coleção rede privada	2,7
<b>TOTAL DA COLEÇÃO = 2,3</b>	

FONTE: A Autora (2017).

As referidas taxas nos remetem às reflexões sobre as exigências presentes nos processos de licitação, pois tendo em vista que a coleção destinada às redes públicas de educação infantil passam por tais processos, chama atenção as elevadas taxas de branquidade, principalmente a referente ao livro 2, o qual tem como público alvo as crianças de três anos de idade.

Essas informações geram questionamentos voltados para as redes municipais de ensino no que se refere às formas em que a diversidade étnico-racial está presente enquanto um dos critérios de seleção dos SPE, bem como para a editora, já que a mesma emitiu um posicionamento afirmando que a temática é contemplada através das imagens. Nesse sentido, é possível constatar contradições na estratégia salientada.

Ademais, o mesmo movimento ocorreu nos materiais da coleção editorial, já que com exceção do livro 8, os outros dois livros também apresentam uma taxa de branquidade alta. Cabe pontuar que as apostilas dessa coleção também passam por

processos de licitação, fato que, novamente, remete a indagações perante os componentes integrantes na avaliação dos materiais.

Como podemos observar, esta discussão é densa e, conforme citamos, esteve presente nos momentos de entrevistas com a editora e com a responsável pelas ações da educação infantil da rede municipal participante da pesquisa. Segundo a editora, os mesmos têm clientes exigentes com relação a contemplar tais questões, o que gera que a diversidade étnico-racial se configure enquanto um dos critérios de qualidade.

É, eu digo para você que é! Não só por causa dos documentos licitatórios. Não só por causa disso, mas nós vemos **da própria exigência do mercado mesmo e dos livros que nós vemos no mercado**. Então você vê uma diversidade muito grande mesmo e eu digo para você que sim (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016, grifos nossos).

Ao atrelar as análises dos resultados da frequência de personagens brancas, pretas, pardas, amarelas e indígenas presentes nas apostilas com a afirmação da entrevistada de que a diversidade étnico-racial é uma das exigências do mercado, torna-se evidente a existência do privilégio dos/as brancos/as, bem como o tratamento desigual e as assimetrias raciais.

A supervisora ainda relata que a abordagem da referida temática não é exclusividade dos materiais da editora, e sim algo que vem sendo contemplado pela maioria das empresas.

Com certeza, não só nos nossos materiais Thaís, eu vejo isso como um todo. Eu acho que todas as editoras, pelo menos as editoras que eu tenho contato, livros de outras editoras que eu tenho contato, eu vejo que é sim um critério de qualidade. E de cuidado de qualidade, porque você veja **as próprias Diretrizes nos orientam para isso e quem não obedece a uma Diretriz não escreve livro didático**. Então, você tem que seguir o que a Diretriz está orientando, está sugerindo (ADA, entrevista concedida em 17/03/2016, grifos nossos).

Embora em momento anterior a supervisora tenha exposto que a diversidade étnico-racial não é contemplada apenas por conta dos documentos licitatórios, mais adiante ela enfatiza a importância do cumprimento das disposições das Diretrizes por parte das editoras que elaboram materiais apostilados.

Sobre a opinião da coordenadora da educação infantil municipal ao ser indagada a respeito da diversidade étnico-racial enquanto critério na escolha das apostilas, a mesma relatou que:

Sim, sim, nós observamos, principalmente: Como que está? Como que está lá a questão étnico dentro do livro. Se ela está lá estereotipada, como nós tínhamos lá atrás, ou se ela está ali presente no dia a dia. O que nós queremos é que ela esteja ali, normal. Ah tem personagens brincando? E dentro desses personagens brincando tem (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL, entrevista concedida em 23/02/2017).

Através das informações dispostas pelas entrevistadas (re)conhecemos que essas afirmações carregam complexidades, envolvendo, inclusive, debates referentes à definição a respeito do que significam ações e imagens que atendem a diversidade étnico-racial.

Analisando os índices de ambas as coleções (rede pública e editorial) de forma conjunta, constatamos uma taxa de branquidade de aproximadamente 4,3. Algo preocupante do ponto de vista do cumprimento das normativas referentes à diversidade étnico-racial.

Observamos que do ponto de vista da diversidade étnico-racial, os livros das coleções para as redes privadas têm melhores indicadores, ou seja, melhor qualidade que os livros das coleções para as redes públicas. Esse resultado coincide com o ideário de alta qualidade para a rede privada e baixa para a rede pública, indicando um tratamento discursivo diferente das editoras orientado pelos processos de discriminação social. Além disso, o fato da desigualdade pesar principalmente para a rede pública, na qual a presença de crianças negras é maior, indica uma “educação para a subalternidade”, que foi criticada por Rosenberg (2011) e remete ao processo de assimetrias discutido por Paixão (2013).

Ainda considerando os dados do quadro 15, tornam-se relevantes os resultados da amostra sobre a rede privada, em especial o livro 9, direcionado aos bebês, principalmente porque esse material conta com um número expressivo de personagens heteroclassificadas como pardas, o que faz com que a taxa de branquidade não seja tão alta. Essa constatação possibilita mencionar inferências sobre a relação entre a existência de diferentes estratégias para representar personagens negras e a coleção/público alvo.

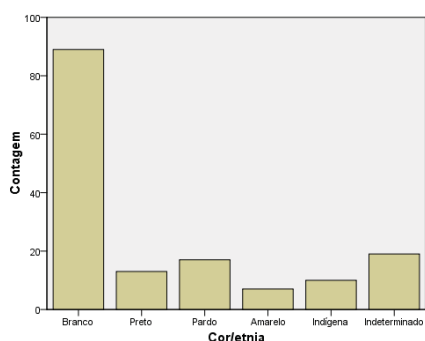
A partir das categorias do IBGE, passamos para as semelhanças<sup>52</sup> entre as frequências das personagens nos livros, como, por exemplo, as duas apostilas que

---

<sup>52</sup> Vale destacar que os livros contam com quantidades diferentes de personagens, porém, considerando a particularidade de cada apostila, alguns percentuais são semelhantes e demonstram a não regularidade nas coleções.

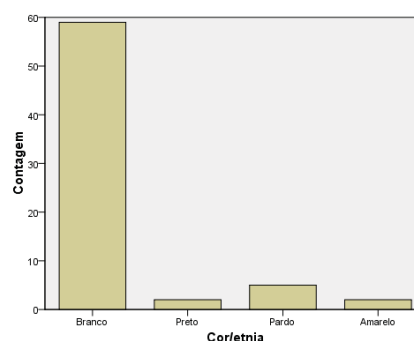
apresentaram menores percentuais de personagens brancas. Tais resultados somaram em torno de 55%. Esse dado demarca a distribuição desigual das personagens, pois mesmos nos livros considerados com menores quantidades de personagens brancas, as mesmas ultrapassam 50% do total. Em números absolutos:

GRÁFICO 6: RAÇA/COR: LIVRO 3.



FONTE: A autora (2017).

GRÁFICO 7: RAÇA/COR: LIVRO 9.

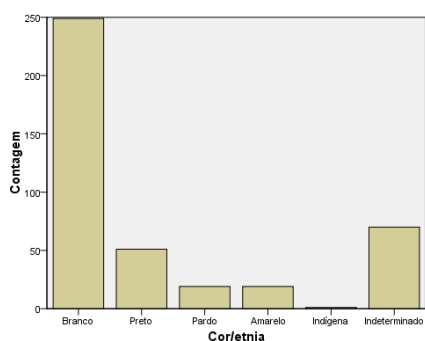


FONTE: A autora (2017).

Embora os dois livros retratem similaridades na distribuição das personagens segundo raça/cor e sejam materiais programados para uso ao longo do segundo semestre letivo, os mesmos são destinados a grupos de crianças com idades diferentes, porém ambos são integrantes da coleção para a rede pública.

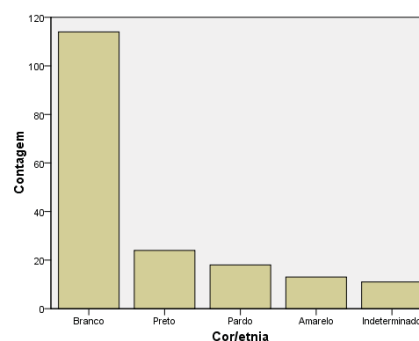
Já os livros 6 e 10 são materiais que não são exclusividade da rede pública. O primeiro é uma apostila que pode ser utilizada em ambas as redes e o segundo apenas nas redes privadas.

GRÁFICO 8: RAÇA/COR: LIVRO 6.



FONTE: A autora (2017).

GRÁFICO 9: RAÇA/COR: LIVRO 10.

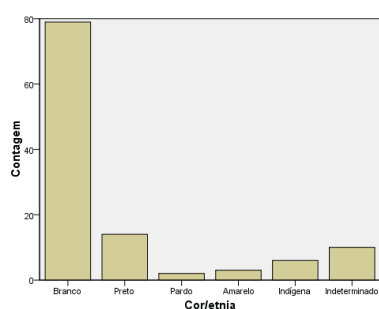


FONTE: A autora (2017).

Em termos percentuais, eles contêm em torno de 60% de brancos/as, 5% a mais do que os livros citados anteriormente, os quais são direcionados apenas aos

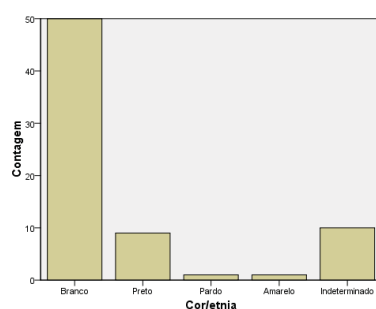
sistemas públicos de ensino. Conforme comentamos previamente, inicialmente cogitamos a possibilidade de materiais que não passam por processos de licitação contarem com menos personagens pretas e pardas, todavia essa hipótese não se confirmou, já que os livros 1, 4 e 7 são direcionados à rede pública do grupo 4 e apresentam uma média de 70% personagens brancas.

GRÁFICO 10: RAÇA/COR:  
LIVRO 1.



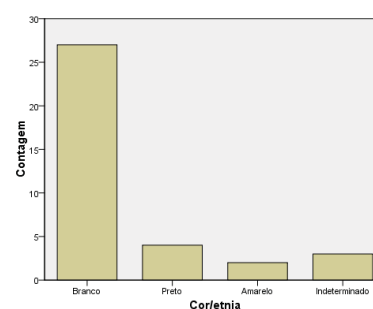
FONTE: A autora (2017).

GRÁFICO 11: RAÇA/COR:  
LIVRO 4.



FONTE: A autora (2017).

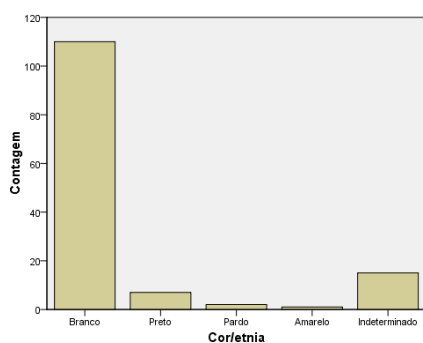
GRÁFICO 12: RAÇA/COR:  
LIVRO 7.



FONTE: A autora (2017).

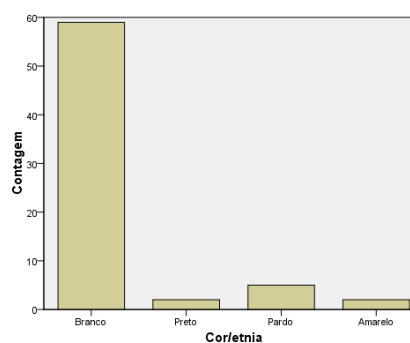
Como confirmação da reprodução da branquidade normativa, apresentamos os resultados dos livros 2 e 5, nos quais mais de 80% das personagens são brancas. Em números absolutos:

GRÁFICO 13: RAÇA/COR: LIVRO 6.



FONTE: A autora (2017).

GRÁFICO 14: RAÇA/COR: LIVRO 10.



FONTE: A autora (2017).

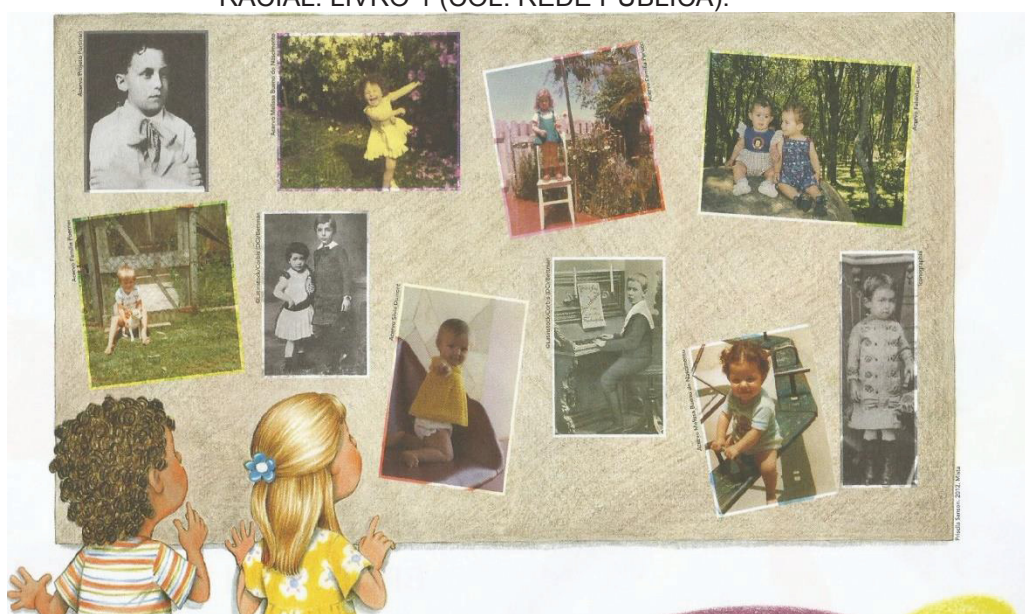
As imagens dos gráficos não deixam dúvidas. Verificamos nas diversas coleções a sobre-representação de personagens brancas e a sub-representação de personagens negras.

Portanto, em acordo com o que pontuamos, as análises desses dados remetem à branquidade normativa como uma das marcas da amostra. A nosso ver, a dominante representação de personagens brancas contribui para a manutenção

dos privilégios dos/as mesmos/as. Nessa direção, por meio das imagens das diferentes apostilas, as crianças brancas apresentam mais chances de se identificar com as personagens e, assim, elevar as suas autoestimas e perspectivas, em detrimento das negras.

Outra especificidade é a forma em que as personagens são representadas. A partir de análises de livros didáticos de língua portuguesa, Silva (2008) aponta a representação de personagens de diferentes classificações segundo raça/cor nas capas de livros didáticos enquanto uma das tendências e estratégias por parte de editoras para contemplar a diversidade étnico-racial. Tal tentativa, no caso da pesquisa do referido autor, não se mantinha coesa ao longo de todo o material (imagens e textos). Em especial na nossa amostra, identificamos que as personagens estão presentes em algumas capas e também ao longo dos livros, no entanto, essas exposições se manifestam com particularidades em determinadas situações. A imagem a seguir retrata essa afirmação:

FIGURA 10: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA PARA REPRESENTAR A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).

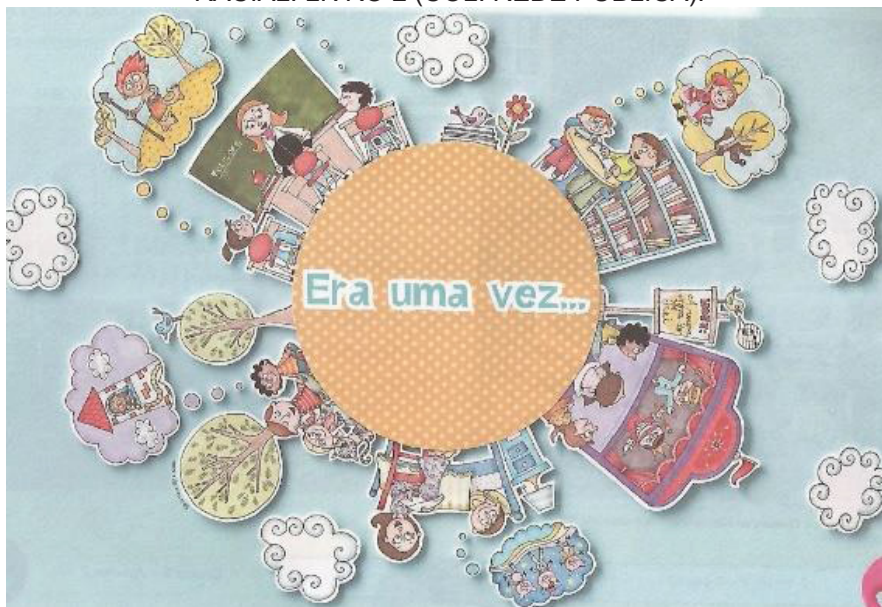


FONTE: A Editora (2012).

Por meio das imagens, analisamos que uma das estratégias para a manutenção da branquidade é a apresentação de uma ou duas personagens pretas e/ou pardas compondo ilustrações que contam com uma quantidade significativa de brancos/as. A figura 10 representa um movimento presente nas diferentes coleções, o qual, em alguns momentos, alude a possíveis interações entre brancos/as,

pretos/ase pardos/as, porém com maiores ênfases quantitativa e qualitativamente para brancos/as. Essa dinâmica também pode ser observada nas imagens a seguir, como, por exemplo, na coleção da rede pública:

FIGURA 11: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA PARA REPRESENTAR A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Aparecendo de maneira similar na coleção editorial:

FIGURA 12: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 1: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



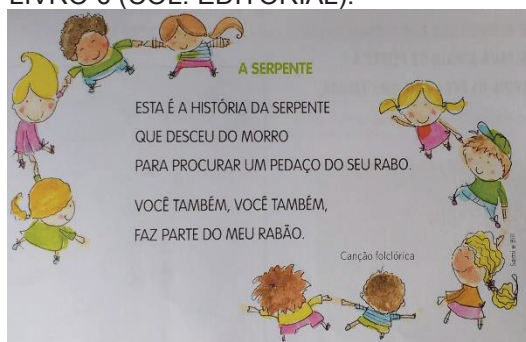
FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 13: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 2: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



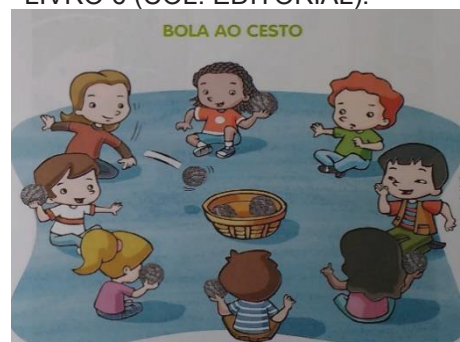
FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 14: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 3: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

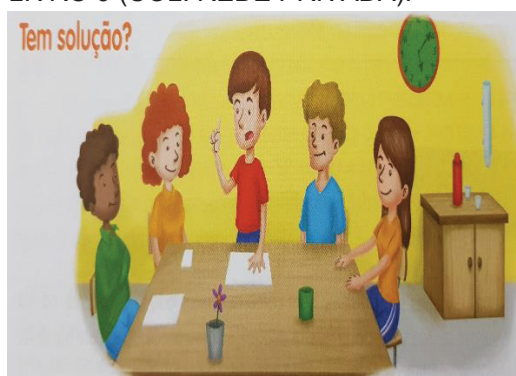
FIGURA 15: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 4: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

Conservando-se nos cadernos de amostra da rede privada:

FIGURA 16: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 1: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 17: EXEMPLO DE ESTRATÉGIA: REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 2: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2009)

Um outro dado relevante diz respeito ao recorte a partir da idade/etapa atrelado à cor/etnia. Na tabela 2 a seguir, observamos que a maioria das personagens são crianças.



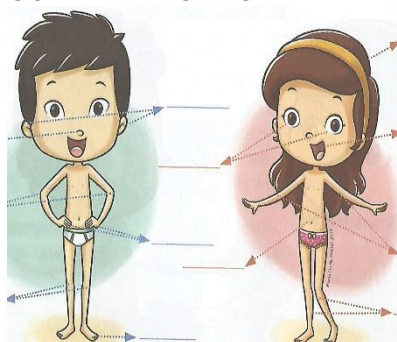
TABELA 2: IDADE/ETAPA \* COR/ETNIA.

Idade/Etapa	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Adulto	191	21	9	6	1	24	252
Criança	618	116	77	49	15	52	927
Adolescente	21	3	0	0	0	1	25
Idoso	11	3	0	0	0	2	16
Indeterminado	18	1	4	0	1	159	183
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

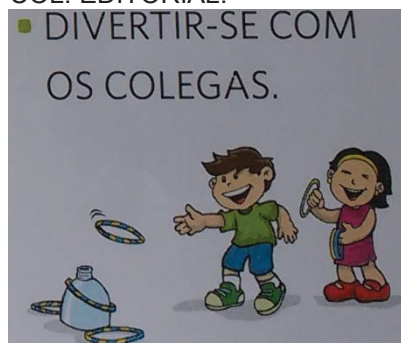
Contudo, é notável que se tratam de uma maioria de crianças brancas, sendo possível, inclusive, citar exemplos nas diferentes coleções de páginas que contam apenas com crianças brancas.

FIGURA 18: CRIANÇAS – BRANCAS  
COL. REDE PÚBLICA.



FONTE: A Editora (2012)

FIGURA 19: CRIANÇAS – BRANCAS  
COL. EDITORIAL.



FONTE: A Editora (2012)

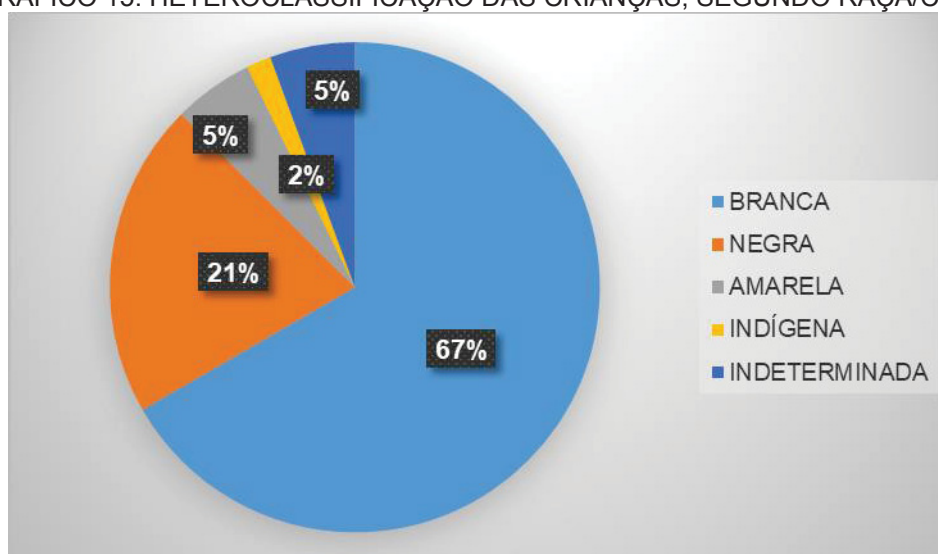
FIGURA 20: CRIANÇAS – BRANCA  
COL. REDE PRIVADA.



FONTE: A Editora (2012).

As crianças brancas aparecem três vezes a mais do que as negras, treze vezes a mais do que as amarelas e trinta e três vezes a mais do que as indígenas. Além disso, o número de crianças pretas e/ou pardas é similar aos/às dos/as adultos/as brancos/as. Sobre as porcentagens da amostra, considerando pretas e pardas de forma agregada:

GRÁFICO 15: HETEROCLASSIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS, SEGUNDO RAÇA/COR.



FONTE: A autora (2017).

Dando continuidade, considerando apenas os/as adultos/as, as diferenças aumentam ainda mais, sendo que os/os brancos/as totalizam 75,7%, pretos/as e pardos/as são 11,9%, amarelos 2,3% e indígenas não somam 1%. Assim sendo, os/as adultos/as brancos/as aparecem na nossa amostra geral aproximadamente seis vezes mais do que os/as pretos/as e pardos/as e trinta e duas vezes a mais que amarelos.

Em suma, considerando cada livro, as taxas de branquidade são as seguintes:

QUADRO 16: TAXAS DE BRANQUIDADE (IDADE).

AMOSTRA	IDADE	TAXA DE BRANQUIDADE	
		ADULTO/A	CRIANÇA
LIVRO 1		4,4	5,1
LIVRO 2		24,0	10,7
LIVRO 3		7,0	2,9
LIVRO 4		9,0	3,0
LIVRO 5		3,0	8,0
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede pública)</b>		<b>9,6</b>	<b>4,8</b>
LIVRO 6		5,5	3,2
LIVRO 7		11,0	5,0
LIVRO 8		4,0	1,25
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Editorial)</b>		<b>5,9</b>	<b>3,0</b>
LIVRO 9		3,75	1,28
LIVRO 10		6,3	2,3
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede privada)</b>		<b>4,4</b>	<b>1,8</b>
<b>TOTAL DA AMOSTRA</b>		<b>6,3</b>	<b>3,2</b>

FONTE: A Autora (2017).

Os dados desse quadro demonstram que as taxas de branquidade considerando o recorte idade/etapa são altas, contando com maiores elevações entre os/as adultos/as. A respeito dos livros 2 e 7, vale destacar que ambos só exibem uma personagem negra adulta, retratando, portanto, a não prioridade para representação desses sujeitos nos materiais. Já os índices dos livros 8 e 9 estão próximos a alcançar o ideal que se almeja, isto é, a representação igualitária de personagens brancas e negras. No entanto, a maior parte da amostra acentua a distribuição desigual segundo raça/cor.

Prosseguindo, com relação ao cruzamento dos dados gerais sobre gênero e raça/cor demonstrados na tabela 3, conhecemos que:

TABELA 3: GÊNERO \* COR/ETNIA – AMOSTRA GERAL.

Gênero	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Masculino	486	104	49	45	11	51	746
	65%	14%	6,5%	6%	1,5%	7%	100%
Feminino	355	40	39	10	6	37	487
	73%	8,5%	8%	2%	1%	7,5%	100%
Indeterminado	18	0	2	0	0	150	170
	10%	0,0%	1%	0,0%	0,0%	89%	100%
Total	859	144	90	55	17	238	1403
	61%	10%	6,5%	4%	1,5%	17%	100%

FONTE: A autora (2017).

Portanto, de forma específica, em cada grupo étnico-racial o gênero masculino predomina em detrimento do feminino e, ao analisar os grupos conjuntamente, constatamos a maior quantidade de personagens do gênero masculino brancos, seguidos do gênero feminino e brancas, posteriormente são os integrantes do gênero masculino pretos e pardos e, por fim, do gênero feminino pretas e pardas. Assim, torna-se possível observar uma reprodução das relações sociais no que se refere à ausência de ênfases para as meninas e mulheres negras,

as quais, conforme o “Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe (2017)”, compõem o grupo que mais é atingido pelas desigualdades no país.

Nessa direção, considerando a importância da representação valorizada de mulheres pretas e pardas, buscamos investigar as formas como elas foram expostas nos materiais. Nas apostilas direcionadas às instituições públicas, a porcentagem de personagens do gênero feminino pretas e pardas não alcança 5% do total. Os números absolutos apresentados na tabela 4 apontam que:

TABELA 4: GÊNERO COR/ETNIA – REDE PÚBLICA.

Gênero	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Masculino	240	33	14	10	10	24	331
	72,5%	10%	4,2%	3%	3%	7,3%	100%
Feminino	138	12	11	4	6	21	192
	72%	6,3%	5,7%	2%	3%	11%	100%
Indeterminado	9	0	2	0	0	9	20
	45%	0%	10%	0%	0%	45%	100%
Total	387	45	27	14	16	54	543
	71%	8%	5,0%	3%	3%	10%	100%

FONTE: A autora (2017).

Vale destacar que esses dados retratam a frequência com que as personagens aparecem na amostra, não significando, assim, que existem doze diferentes meninas e/ou mulheres pretas, mas sim que foram expostas doze vezes. No livro 1 localizamos apenas a seguinte personagem, a qual não ocupa papel de destaque considerando a imagem na íntegra:

FIGURA 21: MENINA NEGRA  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FIGURA 22: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA  
NA ILUSTRAÇÃO 1. (COL. REDE PÚBLICA).



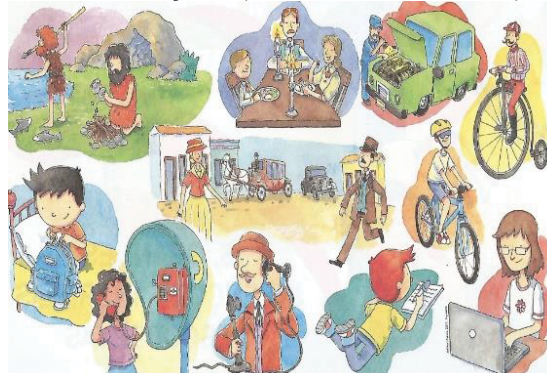
FONTE: A Editora (2012).

O livro 2 apresenta uma personagem que segue a mesma direção ao compor uma imagem sem significativos realces:

FIGURA 23: MULHER NEGRA  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FIGURA 24: OCUPAÇÃO DA MULHER NEGRA  
NA ILUSTRAÇÃO. (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Já as personagens a seguir, embora não contem com frequências expressivas, são retratadas com maiores ênfases:

FIGURA 25: MENINA NEGRA  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



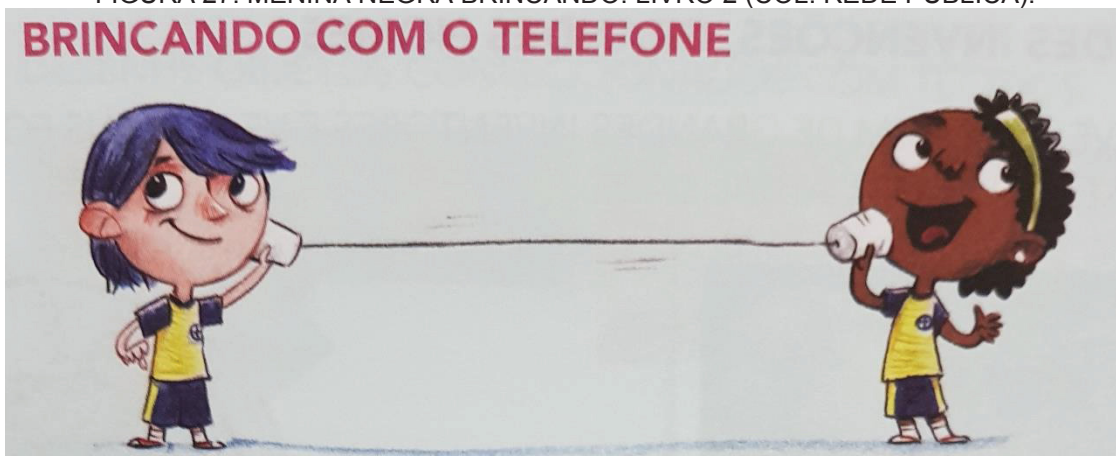
FIGURA 26: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA  
NA ILUSTRAÇÃO 2. (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Elencamo-la como estando em situação de destaque, por conta do posicionamento, bem como do seu gesto, o qual vislumbra um diálogo com seus pares. Na mesma direção, a figura 27 traz a menina com um papel relevante na brincadeira que vem sendo simulada, já que a mesma está com o domínio da fala.

FIGURA 27: MENINA NEGRA BRINCANDO: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Sobre as meninas do livro 3, verificamos uma que compõe uma imagem de uma maioria branca:

FIGURA 28: MENINA NEGRA LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).



FIGURA 29: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 3. (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

A nosso ver, nenhuma das personagens ocupam um papel em evidência. O mesmo ocorre na figura 30, que remete a uma festa a fantasia e não é possível identificar destaques.

FIGURA 30: EMÍLIA NEGRA: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

A representação de uma Emília negra e um Saci branco gera discussões, principalmente considerando que a boneca Emília, em diferentes tramas do autor Monteiro Lobato<sup>53</sup>, direciona diversas agressões verbais para a Tia Anastácia. Esta, uma mulher negra que vivencia nas histórias contextos imersos à violência simbólica enunciada pelas diversas personagens, em especial a Emília. Assim, a escolha de uma Emília negra pode agir para legitimar o papel da boneca, vislumbrando um consentimento com as suas falas. Isso remete a uma ideia de educação para a subalternidade (ROSEMBERG, 1985), na qual somente reproduz-se os preconceitos e discriminações sem a possibilidade de questionamentos.

Já o livro 4 só retrata uma menina que foi heteroclassificada como preta. Esta ocupa uma posição importante, pois aparece na capa de abertura de uma das unidades.

FIGURA 31: MENINA NEGRA LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA).

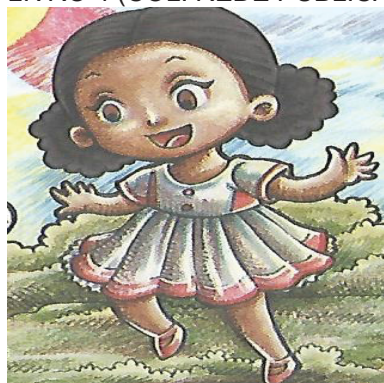


FIGURA 32: OCUPAÇÃO DA MENINA NEGRA NA ILUSTRAÇÃO 4. (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

<sup>53</sup> Em acordo com Araújo (2015): “A escravização ou uma abolição mal-acabada é uma marca constante na experiência narrativa das personagens negras de Lobato” (p. 95).

Ainda a respeito da coleção da rede pública, o livro 5, mesmo apresentando todas as meninas negras em posições expressivas, reproduz a branquidade normativa tendo em vista que das 68 (sessenta e oito) personagens apenas três são meninas negras.

FIGURA 33: MENINA NEGRA 1: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA)



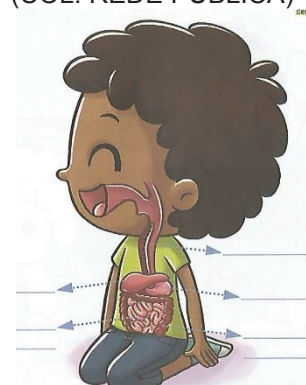
FONTE: A Editora (2012)

FIGURA 34: MENINA NEGRA 2: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA)



FONTE: A Editora (2012)

FIGURA 35: MENINA NEGRA 3: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA)



FONTE: A Editora (2012)

Em meio a essas imagens, é possível explicar que as mesmas não contam com estereótipos explícitos, mas o excesso de personagens brancas em detrimento de pretas e pardas faz com que a branquidade normativa seja mantida.

A coleção direcionada tanto para as unidades de educação infantil da rede pública quanto para a privada é a que conta com um número maior de personagens pretas e pardas, todavia, considerando todas as presentes na coleção, a porcentagem das referidas personagens é ínfima, totalizando apenas 5,6%. Sobre os dados absolutos vejamos a tabela 5:



TABELA 5: GÊNERO \* COR/ETNIA .

Gênero	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Masculino	168	42	9	17	1	19	256
	66%	16%	3,5%	6,6%	0,4%	7,5%	100%
Feminino	121	21	12	5	0	13	172
	70%	12%	7,0%	3%	0%	8%	100%
Indeterminado	3	0	0	0	0	135	138
	2%	0%	0%	0%	0%	98%	100%
Total	292	63	21	22	1	167	566
	52%	11%	4%	4%	0%	29%	100,0%

FONTE: A autora (2017).

Na referida coleção, o livro 6 é o que conta com mais personagens pretas e pardas, somando 22 (vinte e duas) vezes que as mesmas estiveram presentes nas imagens. Dentre essas, selecionamos quatro, as quais representam as formas de caracterização de pretas e pardas mais recorrentes na amostra:

FIGURA 36: MENINA NEGRA 1: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FIGURA 37: MENINA NEGRA 2: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FIGURA 38: MENINA NEGRA 3: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FIGURA 39: MULHER NEGRA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009) FONTE: A Editora (2009) FONTE: A Editora (2009) FONTE: A Editora (2009)

Os dados do livro 7 demonstram que não há uma regularidade na coleção no que se refere à representação de personagens segundo gênero e raça/cor, pois expõe apenas três meninas negras, sendo que dentre essas, duas não apresentam

pinturas e optamos por heteroclassificá-las como negras devido aos traços faciais e principalmente aos cabelos.

FIGURA 40: MENINA  
NEGRA 1: LIVRO 7  
(COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 41: MENINA  
NEGRA 2: LIVRO 7  
(COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 42: MENINA  
NEGRA 3: LIVRO 7  
(COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

No livro 8 localizamos a frequência de oito personagens pretas e pardas, entre elas expomos a imagem a seguir, a qual apresenta uma menina que foi representada com destaque em mais de uma página do livro:

FIGURA 43: MENINA NEGRA: LIVRO 8 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

A respeito dos cadernos de amostra da coleção da rede privada, verificamos a maior presença de personagens heteroclassificadas enquanto pardas (tabela 6), sendo que a frequência das mesmas compõe 5,5% da amostra.

TABELA 6: GÊNERO \* COR/ETNIA – REDE PRIVADA

Gênero	Cor/etnia					Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indeterminado	
Masculino	78	29	26	18	8	159
	50%	18%	16%	11%	5%	100%
Feminino	96	7	16	1	3	123
	78%	5,7%	13%	0,8%	2,5%	100%
Indeterminado	6	0	0	0	6	12
	50%	0%	0%	0%	50%	100%
Total	180	36	42	19	17	294
	61,2%	12,2%	14,3%	6,5%	5,8%	100,0%

FONTE: A autora (2017).

No livro 9, cerca de nove personagens pretas e pardas foram retratadas.

Destacamos:

FIGURA 44: MENINA NEGRA:  
LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

FIGURA 45: MULHER NEGRA:  
LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

Ambas as personagens aparecem em cenários com outras personagens brancas, sendo que a mulher da figura 45 não recebe tanto destaque.

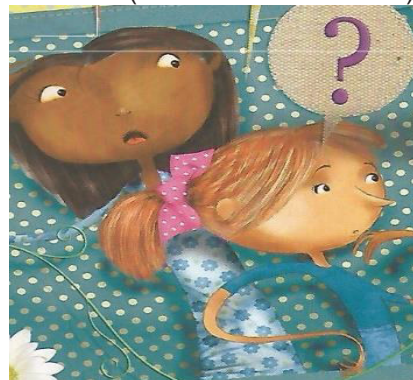
Por fim, no livro 10 algumas personagens pretas e pardas aparecem mais de uma vez na amostra. Considerando a nitidez<sup>54</sup> e frequência das personagens, ressaltamos as seguintes:

FIGURA 46: MENINA NEGRA:  
LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

FIGURA 47: MULHER NEGRA:  
LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

Essa coleção é a que conta com uma maior representação de bebês, e o silêncio perante a representação de bebês meninas negras é um ponto a ser demarcado. Sobre essa discussão, as imagens a seguir a respeito das trocas de fraldas são relevantes, já que representam a realização dessa ação focando nas meninas através da imagem de uma menina branca e os meninos contando com um menino negro, sem menção às meninas negras:

FIGURA 48: TROCA DE FRALDA –  
MENINA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

FIGURA 49: TROCA DE FRALDA -  
MENINO LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

<sup>54</sup> Remetemo-nos à nitidez enquanto um dos critérios para a seleção das imagens, pois por serem cadernos de amostras, as imagens são apresentadas junto com algumas indicações.

Considerando que os bebês do gênero masculino brancos estão representados de diferentes formas ao longo dos cadernos de amostra, é revelador o silêncio referente a bebês meninas negras, as quais não ocupam papel de destaque nessa amostra.

No que se refere à representação de personagens pretas e pardas na amostra, de modo geral reiteramos o baixo índice, porém, em contrapartida, podemos perceber movimentos iniciais para contemplar tal especificidade, já que as meninas negras são retratadas com expressões valorizadas, dentre as quais frisamos os cabelos crespos. Tal cenário é relevante, visto que o cabelo e a cor da pele são integrantes do processo de construção valorizada das identidades e autoestimas, além de estarem presentes em muitas manifestações racistas (GOMES, 2002), seja de forma explícita, através de xingamentos agressivos, ou de forma implícita, por meio de comentários em tons de piada. Ambos podendo causar prejuízos, já que: “[...] As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito” (GOMES, 2003, p. 176).

Contudo, embora seja possível apontar esses avanços, as taxas de branquidade de cada livro retratam que as hierarquias raciais e de gênero estão indissociáveis nos materiais:

QUADRO 17: TAXAS DE BRANQUIDADE (GÊNERO).

AMOSTRA \ GÊNERO	TAXA DE BRANQUIDADE	
	MASCULINO	FEMININO
LIVRO 1	3,0	17,5
LIVRO 2	24,0	6,1
LIVRO 3	2,2	4,3
LIVRO 4	3,8	7,3
LIVRO 5	11,6	9,0
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede pública)</b>	<b>5,1</b>	<b>6,0</b>
LIVRO 6	3,0	4,5
LIVRO 7	11,0	5,3
LIVRO 8	5,5	0,6
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Editorial)</b>	<b>3,2</b>	<b>3,6</b>
LIVRO 9	0,7	5,1
LIVRO 10	2,0	3,5
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede privada)</b>	<b>1,4</b>	<b>4,7</b>
<b>TOTAL DA AMOSTRA</b>	<b>3,1</b>	<b>4,4</b>

FONTE: A Autora (2017).

Repetidamente algumas taxas de branquidade são altas, sendo que os livros da coleção da rede pública são os que mais chamam atenção. Entre as personagens do gênero masculino, os livros 2 e 5 são preocupantes, e entre as do gênero feminino, o livro 1. O livro 9, por se tratar de um caderno de amostra, apresenta algumas imagens mais de uma vez e contou com uma frequência positiva de personagens meninos negros, os quais superaram a quantidade de brancos. Porém, o mesmo movimento não ocorreu na exibição de meninas negras. Já no livro 8 ocorreu situação contrária, pois o material apresentou uma frequência maior de personagens heteroclassificadas como negras do que de brancas, totalizando uma taxa de branquidade abaixo de um.

Passando para as análises no tocante das representações familiares, é perceptível que a apresentação de crianças, adolescentes, adultos/as e idosos/as de forma conjunta, com o intuito de retratar o convívio familiar, não pode ser pontuada enquanto umas das características das apostilas. Vide tabela 7 adiante:

TABELA 7: N. DO LIVRO \* PARENTESCO GERAL.

N. do livro	Parentesco geral			Total
	Tem relação familiar	Não tem nenhuma relação familiar	Indeterminado	
Grupo 4 - Livro docente - Volume 1 - Coleção. RPU	33	96	0	129
Grupo 3 - Volume 2 - Livro docente - Coleção RPU	38	104	0	142
Grupo 4 - Volume 3 - Livro docente - Coleção RPU	10	193	0	203
Grupo 5 - Volume 2 - Livro docente - Coleção RPU	6	78	2	86
Grupo 5 - Volume 4 - Livro docente - Coleção RPU	0	68	0	68
Grupo 4 - Interdisciplinar - Livro da criança - Coleção Ed.	13	403	2	418
Grupo 4 - Linguagens - Livro da criança - Coleção Ed.	5	31	0	36
Grupo 4 - Matemática - Livro da criança - Coleção Ed.	2	205	0	207
Grupo 1 e 2 - Caderno de amostra – RPA	10	107	0	117
Grupo 1 e 2 - Caderno de amostra Livro de referência para a atuação docente – RPA	10	183	0	193
Total	127	1468	4	1599

FONTE: A autora (2017).

Esses dados evidenciam que nenhuma das coleções enfatiza as personagens com suas famílias. No entanto, nos momentos em que há esse tipo de relação, a maior parte se dá entre as famílias brancas. Sobre os dados gerais vide tabela 8:

TABELA 8: PARENTESCO GERAL \* COR/ETNIA.

Parentesco geral	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Tem relação familiar	102	9	8	0	2	6	127
Não tem relação familiar	753	135	82	55	15	232	1272
Indeterminado	4	0	0	0	0	0	4
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Essas informações podem ser apontadas como uma tendência dos materiais, haja vista que se mantêm nas análises específicas, tanto no que se refere à relação conjugal, quanto nas de parentescos: pais, filhos/as, irmãos/ãs, avôs/avós, netos/as, tios/as e sobrinhos/as. Ambas, embora contem com uma quantidade baixa de personagens com parentescos, retratam uma maior parte de personagens brancas.

TABELA 9: TIPO DE RELAÇÃO FAMILIAR \* COR/ETNIA.

Tipo de relação familiar	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Tem relação conjugal	8	0	0	0	0	0	8
Tem pais	34	2	3	0	1	0	40
Tem filhos/as	29	3	2	0	1	0	35
Tem irmãos/ãs	22	0	0	0	0	6	28
Tem avôs/avós	2	0	1	0	0	0	3
Tem netos/as	1	1	0	0	0	0	2
Tem tios/as; sobrinhos/as	0	0	0	0	0	0	0
Total	96	6	6	0	1	6	115

FONTE: A autora (2017).

Em geral, as personagens apontadas na tabela 9 são integrantes da coleção da rede pública. A coleção direcionada à rede privada não explicita uma quantidade significativa e a coleção editorial contém somente brancos/as nesse tipo de relação.

Entre as imagens, destacamos as seguintes, ambas da coleção da rede pública, integrantes no livro 1:

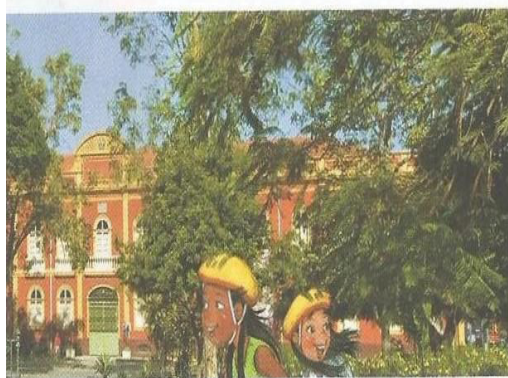


FIGURA 50: PAI E FILHO NEGROS  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 51: MÃE E FILHA INDÍGENAS  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Os resultados sobre os parentescos com filhos/as são semelhantes. Assim, consideramos a importância da compreensão das diferentes configurações familiares, todavia interpretamos a ausência da figura feminina preta e parda, enquanto um dos indícios de que a norma branca de humanidade atua de forma mais enfática entre personagens do gênero feminino pretas e pardas. Isso se confirma, já que as mulheres brancas vêm sendo retratadas nas diferentes relações.

Nessa direção, as representações de famílias brancas apresentam uma considerável ampliação, contando com imagens com diferentes representações, como, por exemplo, entre mães e filhos/as:

FIGURA 52: MÃE E FILHO BRANCOS  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 53: MÃE E FILHA BRANCAS  
LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

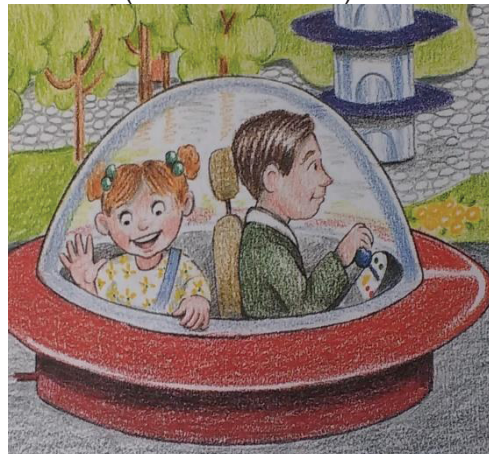
A respeito de pais e filhos/as:

FIGURA 54: PAI E FILHO:  
LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



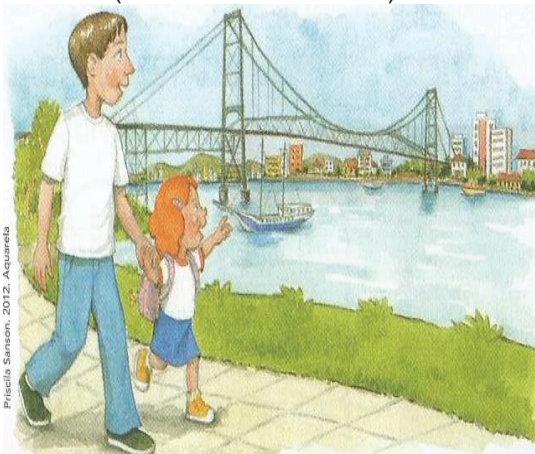
FONTE: A Editora (2009).

FIGURA 55: PAI E FILHA:  
LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



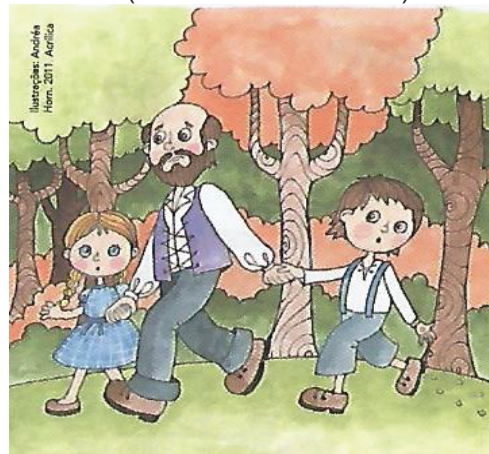
FONTE: A Editora (2009).

FIGURA 56: PAI E FILHA  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 57: PAI, FILHO E FILHA  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Considerando as dez apostilas, localizamos somente uma imagem com a ilustração de um pai, mãe e filhos/as. Esta também é branca:

FIGURA 58: PAI, MÃE, FILHAS E FILHOS: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).

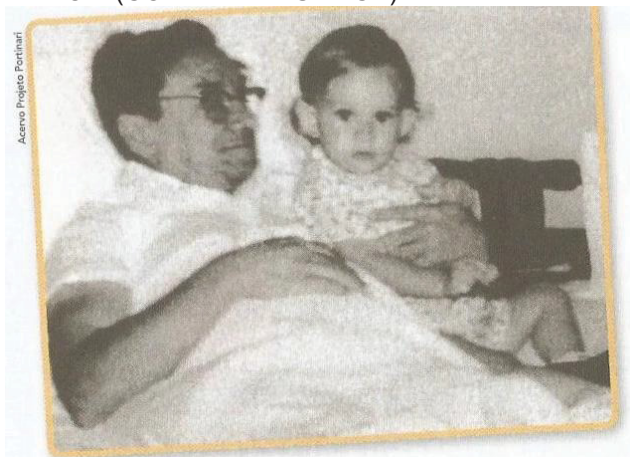


FONTE: A Editora (2009)

Os dados sobre representação de irmãos e irmãs novamente confirmam a branquidade normativa em detrimento da diversidade étnico-racial, não cumprindo, portanto, o princípio XII da LDB.

Assim, a branquidade normativa pode ser indicada enquanto uma tendência, já que também está presente no que se refere às categorias parentesco com avós/avôs, netas/netos, bem como relações com famílias amplas, como tio/tia e sobrinho/a.

FIGURA 59: AVÔ E NETA  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 60: FAMÍLIA AMPLA  
LIVRO 1 (COL. PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Em síntese, conforme é possível vislumbrar a partir das figuras expostas, as taxas de branquidade considerando as personagens que apresentaram relação familiar são altas.

QUADRO 18: TAXAS DE BRANQUIDADE (FAMÍLIA).

AMOSTRA	FAMÍLIA	TAXA DE BRANQUIDADE
	LIVRO 1	6,7
	LIVRO 2	15,0
	LIVRO 3	10,0
	LIVRO 4	6,0
	LIVRO 5	-
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede pública)</b>	<b>12,1</b>
	LIVRO 6	2,2
	LIVRO 7	5,0
	LIVRO 8	1
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Editorial)</b>	<b>3,0</b>
	LIVRO 9	1,5
	LIVRO 10	4,0
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede privada)</b>	<b>2,3</b>
	<b>TOTAL DA AMOSTRA</b>	<b>6,0</b>

FONTE: A Autora (2017).

Dentre essas informações, destacamos o livro 5, no qual nenhuma personagem apresenta relação familiar, e o livro 8, que retrata uma relação inter-racial.

A respeito das deficiências, identificamos que estas não podem ser apontadas enquanto prioritárias nas representações presentes nas três coleções. Apenas na coleção da rede pública tal questão está explicitada através da exibição da deficiência de motibilidade (tabela 10).

TABELA 10: DEFICIÊNCIAS \* COR/ETNIA.

Deficiências	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
O personagem não tem deficiência	916	150	94	51	23	334	1568
O personagem tem deficiência da motibilidade	2	0	0	3	0	1	6
Indeterminado	5	0	2	0	0	17	24
Total	923	150	96	55	23	352	1599

FONTE: A autora (2017).

A personagem que têm deficiência de motibilidade e conta com papel de destaque é:

FIGURA 61: MENINO COM DEFICIÊNCIA DE MOTIBILIDADE: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

O mesmo é um dos poucos asiáticos presentes na amostra de forma mais elaborada. Ele aparece de uma forma valorizada, contando com nome e fala, todavia, a menção à família se dá apenas no texto e não através das imagens, diferentemente das outras personagens integrantes do mesmo livro, que contam com a presença de algum dos membros da família nas ilustrações.

Arelado aos debates, destacamos a ausência nos materiais perante a identificação e diálogos entre as personagens. Sobre os nomes dos/as mesmos/as, observamos que a maioria não tem indicação. Dentre os que têm, 85% são crianças, 11% adultos/as, 3% idosos/as e 1% adolescentes. Além disso, personagens do gênero masculino contêm mais nomes do que do gênero feminino. A tabela 11 retrata os resultados gerais da amostra:

TABELA 11: NOME \* COR/ETNIA.

Nome	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Sim	184	16	3	3	3	14	223
Não	675	128	87	52	14	224	1180
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

A respeito dos nomes das personagens, podemos apontar uma tendência análoga à elencada sobre as relações familiares. Isto é, a maioria das apostilas não apresenta nomes para suas personagens, porém, quando o tem, uma quantidade significativa e majoritária é de brancos/as. Agregamos essa constatação às

discussões sobre o silêncio (SILVA, 2012), pois a ausência de nomes de personagens pretas e pardas e a presença de nomes de personagens brancas pode gerar relações desiguais de poder, principalmente no que se refere às identificações e à construção valorizada das identidades.

As taxas de branquidades dentre as personagens que têm nomes são:

QUADRO 19: TAXAS DE BRANQUIDADE (NOME).

AMOSTRA	NOME	TAXA DE BRANQUIDADE
	LIVRO 1	3,2
	LIVRO 2	62,0
	LIVRO 3	4,2
	LIVRO 4	7,0
	LIVRO 5	17,6
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede pública)</b>	<b>13,8</b>
	LIVRO 6	5,0
	LIVRO 7	3,5
	LIVRO 8	-
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Editorial)</b>	<b>4,5</b>
	LIVRO 9	0,0
	LIVRO 10	-
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede privada)</b>	<b>-</b>
	<b>TOTAL DA AMOSTRA</b>	<b>9,6</b>

FONTE: A Autora (2017).

Como podemos observar, essa importante variável é a que conta com a maior taxa de branquidade. Interpretamos que tal cenário reafirma a ausência de posicionamentos no que se refere à produção elaborada de personagens pretas e pardas, sendo que esse silêncio provoca a reprodução das desigualdades nas relações raciais. Os livros que estão sem registros das taxas de branquidade com recorte dos nomes são os que não apresentaram nomes nem para personagens negras nem para brancas, excetuando a apostila 8, em que há apenas uma personagem com nome e esta foi heteroclassificada como parda. Sobre os diálogos:

TABELA 12: DIÁLOGO \* COR/ETNIA.

Diálogo	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Personagem tem ação de fala a outro	187	25	10	8	1	8	239
Personagem tem recepção de fala de outro	209	47	22	14	3	36	331
Personagem não participa de diálogo	463	72	58	33	13	194	833
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Esses dados revelam taxas de branquidade altas, porém menores do que os referentes à categoria nome. Vide a seguir:

QUADRO 20: TAXAS DE BRANQUIDADE (DIÁLOGOS).

AMOSTRA	DIÁLOGOS	TAXA DE BRANQUIDADE	
		PERSONAGEM TEM AÇÃO DE FALA A OUTRO	PERSONAGEM TEM RECEPÇÃO DE FALA DE OUTRO
	LIVRO 1	2,0	2,3
	LIVRO 2	9,8	7,3
	LIVRO 3	2,0	2,2
	LIVRO 4	9,0	3,0
	LIVRO 5	40,0	1,0
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede pública)</b>	<b>7,2</b>	<b>3,0</b>
	LIVRO 6	4,9	3,5
	LIVRO 7	5,0	4,0
	LIVRO 8	0,5	2,0
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Editorial)</b>	<b>4,0</b>	<b>3,4</b>
	LIVRO 9	4,0	2,0
	LIVRO 10	1,0	2,5
	<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede privada)</b>	<b>2,5</b>	<b>2,2</b>
	<b>TOTAL DA AMOSTRA</b>	<b>5,2</b>	<b>3,0</b>

FONTE: A Autora (2017).

Por meio desses resultados, analisamos que as personagens pretas e pardas vêm sendo representadas com maior frequência na recepção do que na ação de fala. Fato que revela a concepção posta nas coleções da editora sobre quem são os sujeitos que têm o poder e o lugar de fala, bem como confirma a presença de maiores detalhamentos destinados às personagens brancas.

No tocante à narração, é possível verificar que esta não é uma prioridade na elaboração das personagens (tabela 13), pois a maioria não é narradora.

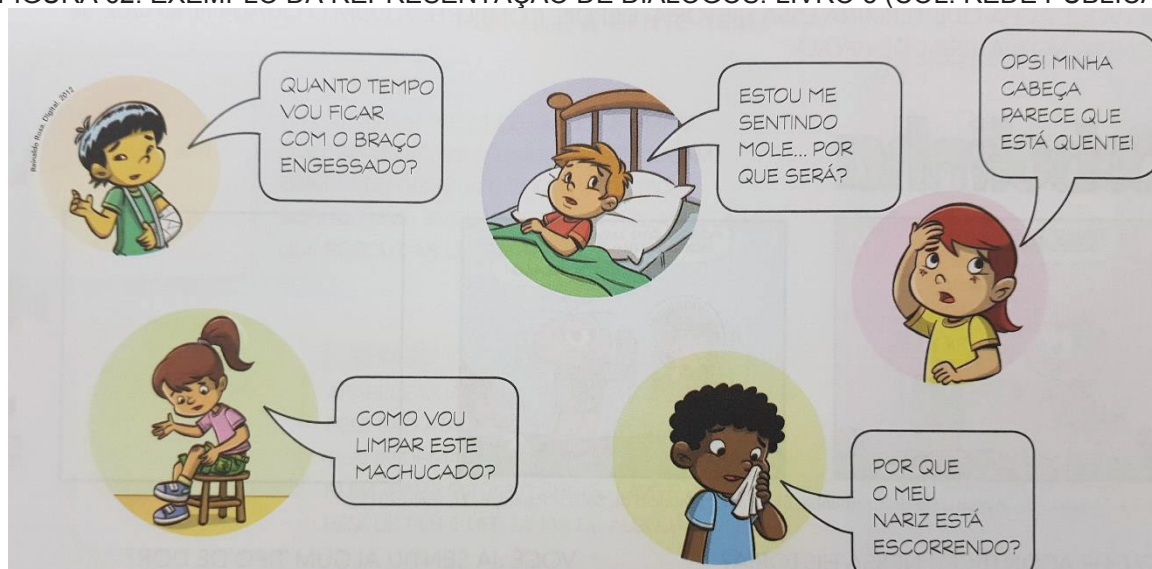
TABELA 13: NARRADOR/A \* COR/ETNIA.

Narrador/a	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Personagem narrador é	67	7	2	2	2	1	81
Personagem não é narrador	792	137	88	53	15	237	1322
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Os dados das tabelas 12 e 13 retratam a importância do aumento da representação de personagens pretas e pardas com interações mais intensas, pois a fala está atrelada ao poder, e a ausência da mesma reproduz e intensifica as relações de desigualdades. A imagem a seguir representa a estratégia de apresentação citada anteriormente, ou seja, existe um menino negro, porém este é representado com uma maioria de crianças brancas.

FIGURA 62: EXEMPLO DA REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS: LIVRO 5 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Cabe destacar que a questão do silêncio está diretamente atrelada aos diálogos e narrações, mas não pode ser generalizada enquanto ausência de ação, já que a maioria das personagens têm alguma forma de emissão de movimentos.



O conjunto dos dados, as frequências de representação e as taxas de branquidade mais altas para adultos/as (6,3); relação familiar (6,0); nome (9,6); diálogo (5,2); narração (7,4); em relação à geral (3,6), além da ausência de personagem preta ou parda com deficiência, apontam que além de sobre-representadas, as personagens brancas são consistentemente mais complexas que as personagens negras, reiterando a forma de hierarquia racial identificada por Rosemberg (1985) e presente em diversos outros estudos (BAZILLI, 1999; ESCANFELLA, 1999; SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; VENÂNCIO, 2009; OLIVEIRA, 2011).

Portanto, reiteramos que a branquidade normativa é preponderante nos livros didáticos de todas as coleções, sendo a representação de poucas personagens pretas e pardas imersas a uma maioria branca identificada como uma das estratégias que contribui para que a forma de distribuição desproporcional de personagens, segundo raça/cor, não seja evidenciada.

#### 4.2.2 Racismo à brasileira

Em acordo com o que vimos expondo, a literatura da área (MARÇAL, 2011; SILVA, 2008; GOMES, 2012b) aponta que as relações raciais no Brasil são permeadas pelo mito da democracia racial, o qual rejeita a existência do racismo e das situações de preconceitos e discriminação em meios virtuais e presenciais.

Segundo Telles (2003), umas das questões-chaves nesses debates diz respeito aos posicionamentos e tratamentos diferenciados considerando as relações afetivas (relações horizontais) e as que envolvem disputa por poder (relações verticais).

Conforme discutimos anteriormente, ambos os casos carregam complexidades em diferentes espaços e situações. Observamos que tais questões estão presentes nos materiais, pois ao mesmo passo que não há uma disseminação explícita de estereótipos, principalmente no tocante às vestimentas e condições de representação inferiorizadas, há uma hierarquia implícita no que se refere às ocupações em diferentes cargos e profissões. Tal fato foi apontado por Telles (2017), ao observar uma comum associação entre negros e os cargos de baixo status.

A ilustração adiante é significativa ao representar um homem negro e outro branco exercendo a mesma função, o que pode gerar interpretações referentes a uma certa igualdade nas representações. Entretanto, um dos pontos que chamam atenção é o fato de que duas mulheres brancas estão nas condições de clientes e essa mesma ação não ocorre entre personagens negras ou entre brancas e negras. A partir daí, pode-se inferir que o poder aquisitivo está atrelado aos brancos, sendo possível a representação de brancos e negros em uma mesma ação, porém com destaque para os primeiros.

FIGURA 63: GARÇONS E CLIENTES: LIVRO 7 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

Em ambos os livros, alguns de forma mais enfática e outros de forma mais pontual, é possível identificar interações entre crianças que foram heteroclassificadas segundo raça/cor, em diferentes categorias, isto é, existe a representação de relações horizontais entre brancos/as, pretos/as e pardos/as. Estas se dão em todas as coleções, como, por exemplo, nas apostilas destinadas à rede pública.

FIGURA 64: RELAÇÕES DE AFETIVIDADE LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

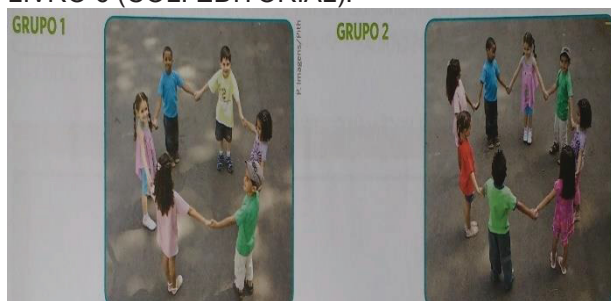
FIGURA 65: CRIANÇAS BRINCANDO: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

Também na coleção direcionada tanto às unidades públicas quanto privadas.

FIGURA 66: BRINCADEIRAS DE RODA:  
LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

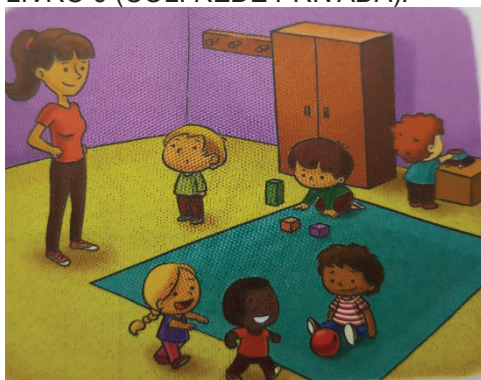
FIGURA 67: CRIANÇAS BRINCANDO:  
LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

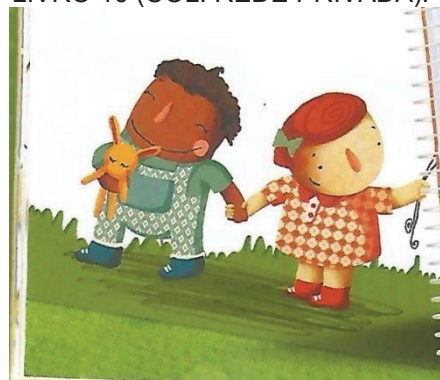
Podendo ser apontada como relevante na rede privada:

FIGURA 68: CRIANÇAS NA CRECHE:  
LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016)

FIGURA 69: CRIANÇAS DE MÃOS DADAS:  
LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016)

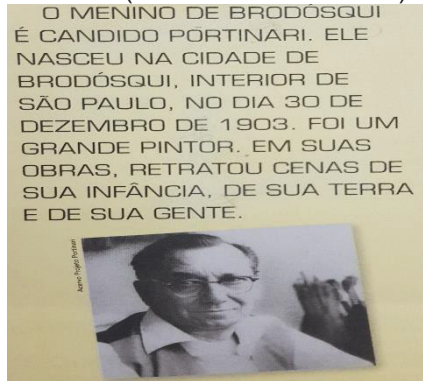
Em contrapartida, o mesmo não ocorre no que se refere às imagens que retratam a intelectualidade, tendo em vista que apenas homens brancos são indicados nas passagens que realçam a apresentação de determinados artistas. Compreendemos tal questão enquanto desigualdades nas representações das relações raciais de forma horizontal, ou seja, que envolvem poder. Isso é peculiar à amostra, conforme podemos visualizar nas imagens a seguir. Sobre a coleção da rede pública, o livro 1 expõe uma unidade dedicada ao estudo sobre Cândido Portinari:

FIGURA 70: REPRESENTAÇÃO:  
CÂNDIDO PORTINARI:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

FIGURA 71: BIOGRAFIA:  
CÂNDIDO PORTINARI:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012)

O livro 2 conta com as seguintes imagens:

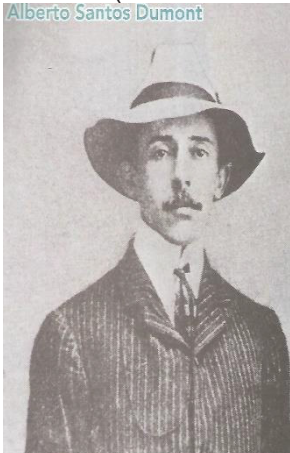
FIGURA 72: FRANS KRAJCBERG: LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 73: ALBERTO SANTOS DUMONT  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).

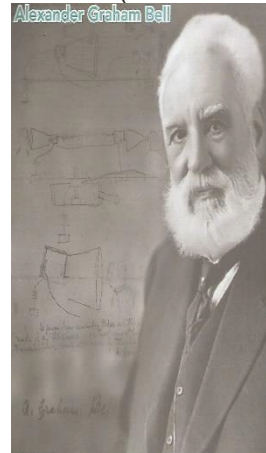
Alberto Santos Dumont



FONTE: A Editora (2012).

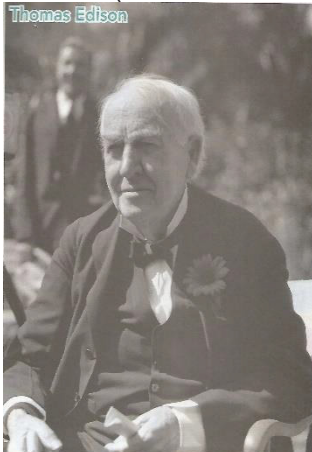
FIGURA 74: ALEXANDER G. BELL  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).

Alexander Graham Bell



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 75: THOMAS EDISON  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

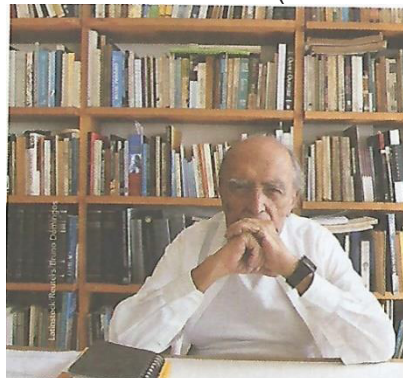
FIGURA 76: WHITCOMB JUDSON  
LIVRO 2 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

E o livro 4 apenas com Oscar Niemeyer:

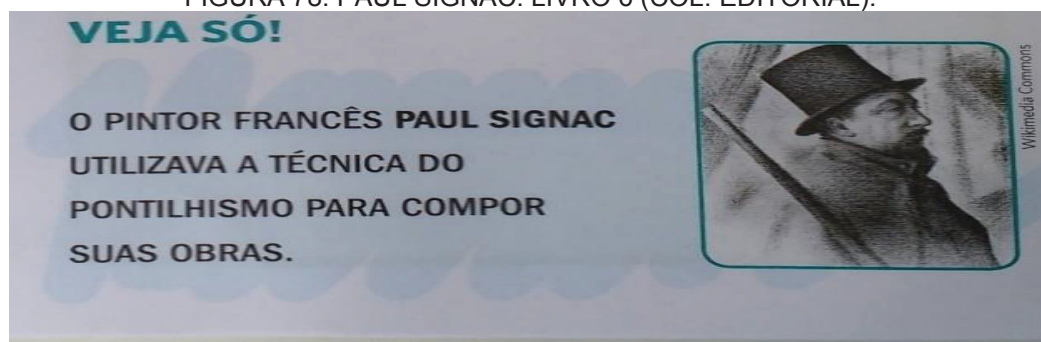
FIGURA 77: OSCAR NIEMEYER: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).


A coleção editorial, em especial, no livro 6, apresenta em diferentes momentos uma seção intitulada “Ver mais”, a qual também só retrata homens brancos:

FIGURA 78: PAUL SIGNAC: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

FIGURA 79: HENRI MATISSE: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



**VEJA SÓ!**

**HENRI MATISSE É CONSIDERADO O INVENTOR DO DESENHO COM O USO DA TESOURA. ELE RECORTAVA PAPÉIS QUE ERAM COLORIDOS PREVIAMENTE COM TINTA GUACHE.**


GRANDES Mestres da Pintura. Henri Matisse. São Paulo: Editorial Sol 90, 2007, p. 26.

FONTE: A Editora (2009).

FIGURA 80: DONALD JUDD: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).

**VEJA SÓ!**

**MUITAS VEZES DONALD JUDD FAZIA SUAS ESCULTURAS COMO PEÇAS DE MOBÍLIA: DESENHAVA A PEÇA COM MUITOS DETALHES E MANDAVA O DESENHO PARA UMA FÁBRICA ONDE SUAS INSTRUÇÕES ERAM SEGUIDAS.**




RENSHAW, Amanda. O livro de arte para criança. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 70. (Adaptação)

FONTE: A Editora (2009).

FIGURA 81: ANTONIO CARLOS JOBIM: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).

**VEJA SÓ!**

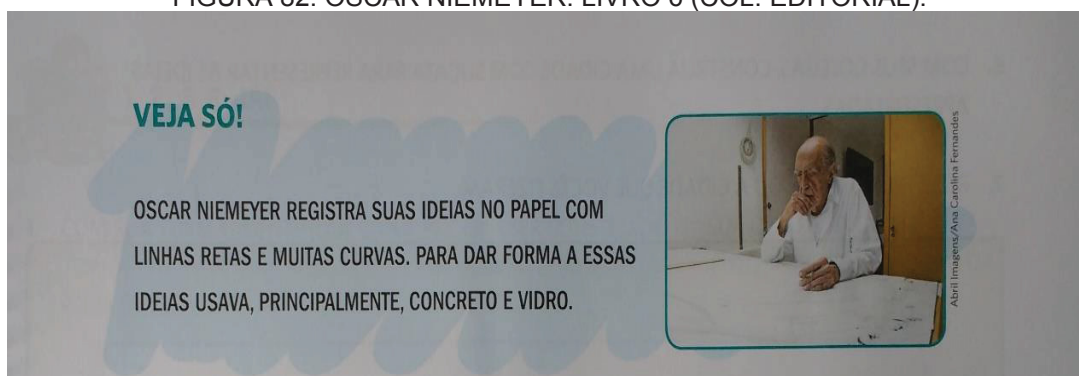
**O COMPOSITOR E MAESTRO BRASILEIRO ANTONIO CARLOS JOBIM TINHA UMA PAIXÃO: A MATA ATLÂNTICA. ELE SABIA IMITAR O PIO DOS PASSARINHOS, CONHECIA OS NOMES DAS ÁRVORES E CRIOU MUITAS MÚSICAS SOBRE A FLORESTA, QUE TÊM AJUDADO NA LUTA PELA SUA PRESERVAÇÃO.**



ALONSO, Arlete. Por dentro de tudo com a Turma do Sítio do Pica-pau Amarelo. São Paulo: Globo, v. 2, 2007, p. 45.

FONTE: A Editora (2009).

FIGURA 82: OSCAR NIEMEYER: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



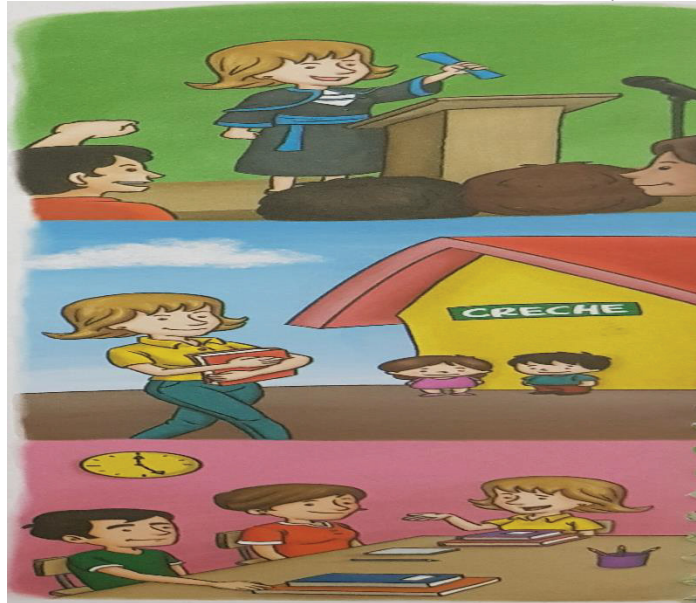
FONTE: A Editora (2009).

Os demais livros da coleção editorial, bem como da rede privada, não têm imagens com esses destaques.

As análises das imagens sobre as personagens que ganham destaque tanto na ilustração quanto no texto explicitam uma ausência de pretas e pardas que denota o não tratamento do tema.

Ainda sobre esse assunto, vale ressaltar que corroboramos com a importância das personalidades enfatizadas, todavia, torna-se evidente que a ausência de negros/as demarca a intensidade das desigualdades raciais e de gênero. A frequência de mulheres com o referido destaque também foi pouco significativa, entretanto, considerando algumas imagens, é possível aferir que elas aparecem em funções atribuídas à produção de conhecimento, como, por exemplo, no livro 9, integrante da coleção da rede privada.

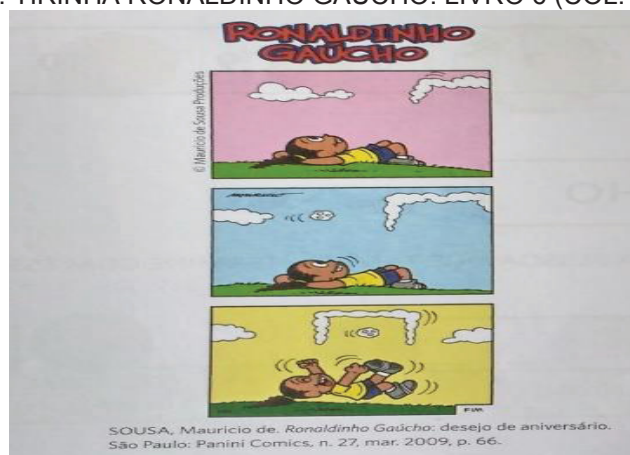
FIGURA 83: MULHER BRANCA E CARREIRA PROFISSIONAL: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

Nessa direção, remetemo-nos para a não neutralidade no processo de escolhas das imagens e textos, sendo possível inferir que esse material reproduz o ideal de que a intelectualidade tem raça/cor, reforçando, assim, as relações de desigualdades, de tal forma que a produção do conhecimento está atrelada de forma frequente e direta ao homem branco, e ao homem negro são delegadas apenas funções que envolvem habilidades esportivas.

FIGURA 84: TIRINHA RONALDINHO GAÚCHO: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).



FIGURA 85: CARICATURA DO PELÉ: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



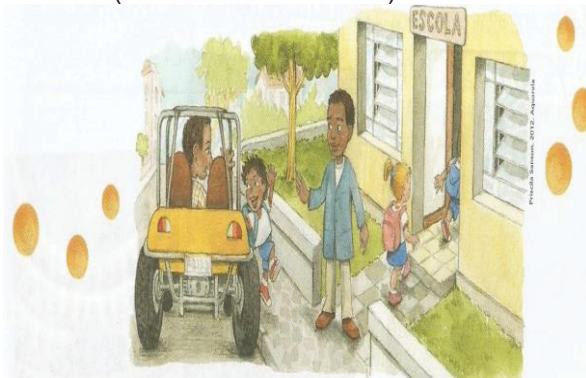
FONTE: A Editora (2009).

Não vinculamos a representação de negros/as aos esportes enquanto algo plenamente negativo, contudo, discordamos com a apresentação exclusiva dessas personagens a essas ações, a qual as reduz e as limita a isso. Fato que, mesmo reconhecendo que o futebol é algo marcante na sociedade brasileira, categorizamos como uma reprodução estereotipada sobre as possibilidades de ocupações em determinados cargos.

Dessa forma, tal divisão é complexa, pois reproduz o ideal de que negros/as têm destaque apenas nas habilidades físicas e brancos são responsáveis pela ampliação dos conhecimentos. Argumento prejudicial, já que o mesmo foi/é citado de diferentes formas em falas e atitudes racistas, contribuindo assim para a redução das perspectivas dos sujeitos, bem como para a propagação de preconceitos que atrelam homens e mulheres negros/as apenas ao corpo, em detrimento da intelectualidade.

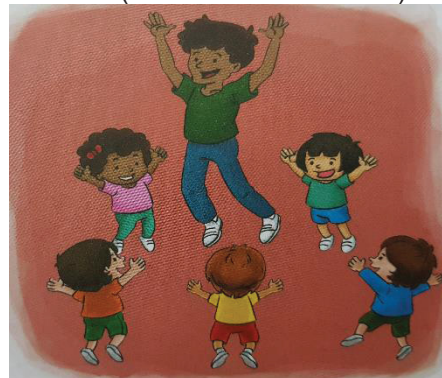
O mesmo movimento ocorre no que se refere às representações dos/as professores/as, sendo que dos oitos, apenas dois são homens negros. Um deles está presente no livro 1 e o outro no livro 9.

FIGURA 86: PROFESSOR NEGRO:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

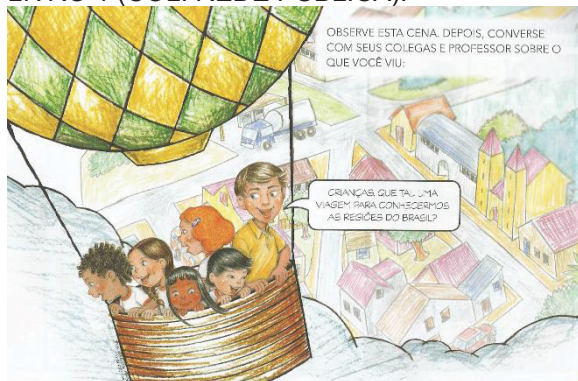
FIGURA 87: PROFESSOR NEGRO:  
LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

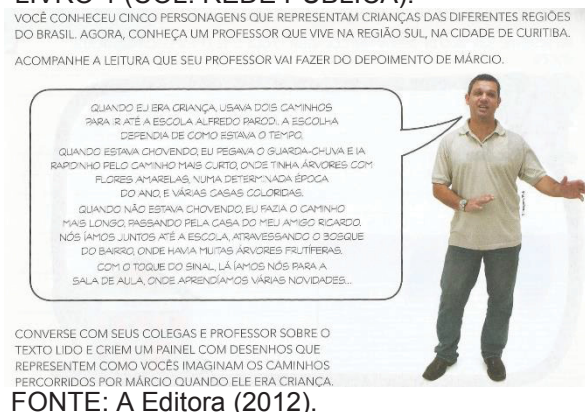
As imagens adiante reiteram que uma das marcas da apostila diz respeito à atribuição da intelectualidade a personagens heteroclassificadas como brancas, entre as da coleção da rede pública estão:

FIGURA 88: PROFESSOR BRANCO 1:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 89: PROFESSOR BRANCO 2:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Como podemos perceber, ambos estão explicitamente emitindo falas, diferentemente do professor negro destacado na figura 86. Inclusive, focando nas imagens 86, 88 e 89, as quais fazem parte do mesmo livro, torna-se relevante observar que todos expressam ações, contudo, são utilizadas diferentes estratégias no que se refere às interações de cada personagem. O primeiro, salientando a relação escola e família ao cumprimentar o pai do aluno que está chegando à escola. O segundo, apresentando uma maior interação com todas as crianças. Já o terceiro, contando sua história e reforçando os conhecimentos escolares. Isto é, os dois professores brancos têm ações mais elaboradas do que o professor negro, já que os primeiros têm falas destacadas nos textos.

No tocante aos livros da coleção editorial constatamos a presença exclusiva de mulheres como professoras em destaque, contudo, nenhuma tem fala notória. Isto é, o direito à fala está vinculado aos professores do gênero masculino.

FIGURA 90: PROFESSORA BRANCA 1: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



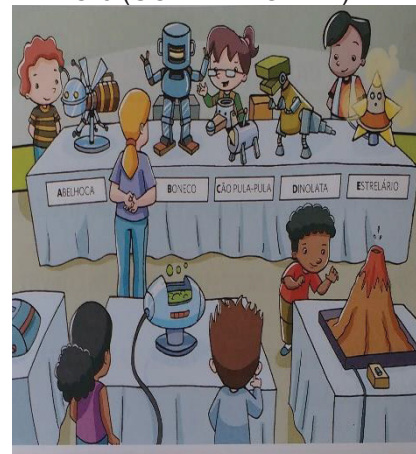
FONTE: A Editora (2009)

FIGURA 91: PROFESSORA BRANCA 2: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

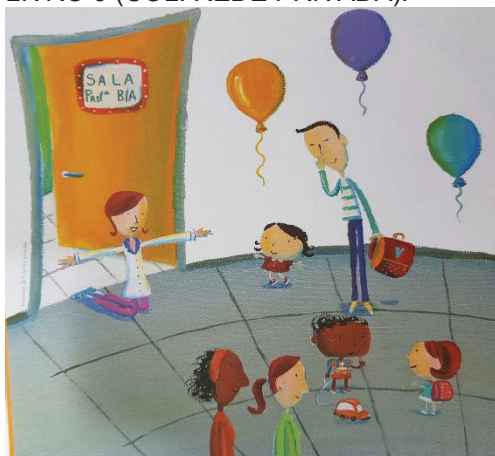
FIGURA 92: PROFESSORA BRANCA 3: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009)

As representações de docentes nos cadernos de amostra da rede privada seguem a mesma dinâmica, ou seja, evidenciam personagens do gênero feminino, contudo, sem narrações. Dentre as imagens selecionamos:

FIGURA 93: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

FIGURA 94: PROFESSORA BRANCA: LIVRO 9 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

FIGURA 95: PROFESSORA E ALUNOS/AS: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

Novamente, visto que homens brancos e negros e mulheres brancas foram representados/as em diferentes atividades, são evidentes a ausência e a desvalorização das mulheres negras, pois, no que se refere à profissão, estas não contam com frequências significativas, sendo possível destacar apenas a mulher exposta na figura 39. Focando na profissão docente, tal inexistência torna-se ainda mais complexa ao considerarmos que, conforme Nunes (2012), grande parcela de docentes negras atua nas unidades da primeira etapa da educação básica. Portanto, essa ausência na representação de determinadas docentes não é favorável, principalmente tendo em vista que, no contexto das instituições de educação infantil, os/as professores/as são referências importantes para muitas crianças.

Em suma, considerando a estratégia apontada anteriormente, a lembrar: representação de uma ou duas personagens pretas ou pardas juntamente com uma maioria branca, analisamos que a nossa amostra apresenta maiores complexidades no que refere às relações raciais de forma vertical do que da horizontal, retratando, assim, semelhanças com as relações sociais.

#### 4.2.3 Movimentos em busca da representação da diversidade étnico-racial

Em acordo com o que vimos argumentando, em especial no capítulo 2, a representação da diversidade étnico-racial é um dos elementos que compõe a qualidade na educação infantil. Considerando as peculiaridades do processo de construção das identidades, identificações e autoestimas, a apresentação de

personagens com diferentes características étnico-raciais é essencial em todos os momentos, ambientes e espaços da unidade educativa.

Com aportes dos resultados dos cruzamentos dos dados quantitativos, a desproporção na distribuição das personagens e o silêncio perante os assuntos que se dediquem ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira também é evidente.

Por outro lado, porém sem desconsiderar as marcas estruturantes da amostra que vêm sendo expostas até o momento, algumas das variantes da análise demonstram que existem alguns componentes que apresentaram avanços, afirmando assim a importância na continuidade da luta em combate ao racismo, preconceitos, desigualdades e discriminação. Um dos dados a se citar diz respeito ao quesito natureza das personagens, o qual expõe a presença majoritária de personagens humanas, diferentemente de outras pesquisas que analisaram literatura infantil (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003) e localizaram índices expressivos de personagens antropomorfizadas.

TABELA 14: NATUREZA \* COR/ETNIA.

Natureza	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Humano	842	143	90	55	17	96	1243
Fantástico	5	0	0	0	0	0	5
Antropomorfizado	0	0	0	0	0	9	9
Indeterminado	12	1	0	0	0	133	146
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Ao analisar algumas ilustrações, é possível verificar a presença de imagens valorizadas de crianças heteroclassificadas em diferentes grupos, segundo raça/cor. Dentre essas, destacamos a seguinte:

FIGURA 96: CRIANÇAS: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

Embora a estratégia usada para a pintura possa gerar questionamentos referentes à técnica selecionada, ponderamos que essa imagem pode ser considerada como um dos modos que retrata movimentos para a representação valorizada de crianças diversas, já que ambas contam com condições similares no que se refere à expressão facial e às vestimentas. A não reprodução de estereótipos, ao nosso ver, pode contribuir na ampliação dos referenciais das crianças.

A imagem 96, que é integrante da apostila direcionada ao grupo 4<sup>55</sup> no segundo semestre, também traz um modo de representação pertinente que, quando bem explorado, torna-se um expressivo material para abordar as diferentes formas para retratar as personagens.

---

<sup>55</sup> Essa nomenclatura pode contar com variações em acordo com a organização do sistema municipal de ensino. Em especial na unidade educativa em que foi realizada a observação participante, a turma que utilizava esse material era intitulada Pré I.

FIGURA 97: PROPOSTA DE PINTURAS DE CRIANÇAS: LIVRO 3 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Diante dessa imagem, a escolha das cores tanto por parte dos/as docentes quanto das crianças ocupa papel importante, de tal modo que a criança tenha autonomia para selecionar as formas de pintar, e ao mesmo passo seja incentivada a representar as personagens com diferentes tons de pele. Além disso, outro elemento interessante nessa imagem diz respeito às interações entre crianças heteroclassificadas em diferentes categorias segundo raça/cor, bem como a representação das mesmas tanto em atividades que remetem a habilidades físicas quanto intelectuais.

Sobre as ações das personagens, segundo comentamos anteriormente, a maioria emite ações.

TABELA 15: AÇÃO \* COR/ETNIA.

Ação	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Personagem emite ação própria na imagem ou trama	771	134	79	52	16	146	1198
Personagem tem ação descrita por outro	3	0	1	0	0	2	6
Personagem não emite ação	85	10	10	3	1	90	199
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

A taxa de branquidade de 3,65, mesma do conjunto geral de personagens, manteve nessa característica a sub-representação de negras e sobre-representação de brancas de forma similar ao conjunto de personagens. Esses dados são complexos, tendo em vista que a emissão de ação não pode ser compreendida como sinônimo de destaque e interação. Porém, em alguns momentos ela se fez presente, inclusive, considerando a apresentação de interações entre as diferentes faixas etárias e diferentes heteroclassificações de raça/cor.

FIGURA 98: MOMENTOS NO PARQUE: LIVRO 8 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

A partir dessa imagem, cabe ressaltar que verificar as possíveis interações entre as personagens foi uma ação complexa, haja vista que em alguns momentos inferimos que pretas e pardas integravam tais situações, contudo, de forma superficial, o que interpretamos como a manutenção da branquidade normativa. Todavia, em outros momentos, identificamos uma perspectiva diferente, a qual expõe uma dinâmica que favorece tanto personagens pretas, pardas e indígenas quanto amarelas e brancas, conforme é possível visualizar na imagem a seguir:



FIGURA 99: PERSONAGENS PRINCIPAIS 1: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Dentre as características de cada personagem, destacamos o fato de todas estarem sorrindo, com as mesmas condições de vestimentas e em uma situação de interação. Ainda vale ressaltar os atributos de valorização da menina indígena e do menino negro, como, por exemplo, a cor da pele e o tipo de cabelo.

Contudo, esse livro revela que em alguns momentos a complexidade se desloca para o conteúdo. As crianças da ilustração 99 aparecem interagindo apenas nessa imagem e na disposta na figura 88, porém as mesmas não moram na mesma cidade e nas imagens remetem a interação na mesma escola. No que se refere às representações em cada região brasileira, observamos a reprodução implícita de determinados estereótipos, por exemplo, quando a menina branca (Manoela) é retratada, o círculo de convivência dela é somente com pessoas brancas, inclusive, a representação de seus amigos.

FIGURA 100: REPRESENTAÇÃO AMIGOS DA PERSONAGEM MANUELA: LIVRO 1 (REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Isso remete a questionamentos, pois transmite uma imagem simplificada da diversidade étnico-racial de cada região do país. No livro, cada personagem mora em uma parte do Brasil, e nós inferimos que a relação entre a escolha e representação das personagens seguiu os índices de autodeclaração do censo demográfico do IBGE. Por exemplo, a Região Nordeste conta com mais pessoas autodeclaradas pretas e pardas, então foi escolhido um menino negro para representá-la. No Sudeste, a participação significativa de descendentes asiáticos e, conseqüentemente, a autodeclaração, pode ter impulsionado a seleção de um menino com descendência asiática. Uma organização semelhante ocorreu na seleção das outras personagens. No entanto, mesmo contando com maior número de autodeclaração de determinadas populações, não significa a inexistência de outras, ou seja, o fato de existirem mais pessoas autodeclaradas brancas na região Sul não traduz que não existam negros/as nos estados dessa região. Nesse sentido, identificamos implicitamente a reprodução de estereótipos.

O fato de apenas a menina Manoela contar com a representação de amigos também agrega a essa discussão e reafirma a tendência de maior elaboração de personagens brancas. Nesse caso em específico, isso se dá através da representação do convívio cotidiano.

Dessa forma, constatamos que os materiais analisados na amostra contam com limitações, as quais agem em prol da permanência dos privilégios dos/as brancos/as. Em contrapartida, é possível reconhecer alguns indicativos de avanços. Estes tonam-se mais perceptíveis através das análises qualitativas de cada apostila da nossa amostra, nas quais observamos que tais questões não podem ser

elencadas como determinantes em todas as coleções, pois estão presentes somente em alguns livros. A respeito do livro 5, integrante da coleção dedicada unicamente à rede pública, ressaltamos as interações entre menino e menina, branca e negro:

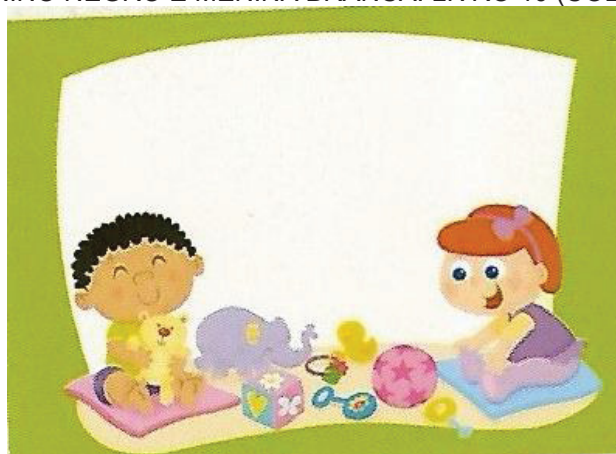
FIGURA 101: MENINA BRANCA E MENINO NEGRO: LIVRO 5 (REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Consideramos a representação de meninas e meninos juntos muito importante no sentido da não reprodução de estereótipos perante brincadeiras de meninos e meninas, bem como das relações de desigualdades de gênero. O mesmo ocorre no livro 10 da coleção da rede privada:

FIGURA 102: MENINO NEGRO E MENINA BRANCA: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

As apostilas 6 e 8, ambas da coleção editorial, também apresentam meninas e meninos brincando juntos, porém as imagens trazem ênfase na interação entre um menino branco e uma menina negra:

FIGURA 103: MENINO BRANCO E MENINA NEGRA: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

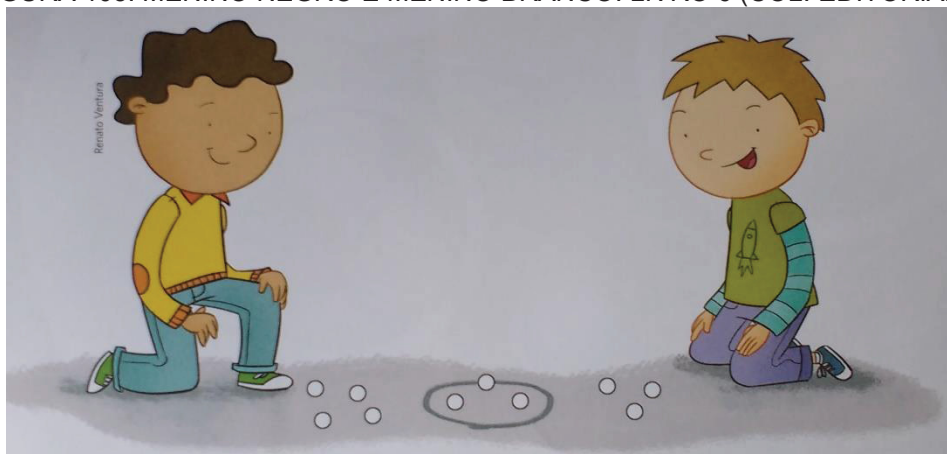
FIGURA 104: MENINO BRANCO E MENINA NEGRA: LIVRO 8 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

Além disso, na mesma coleção localizamos a brincadeira entre meninos que foram heteroclassificados de forma diferente.

FIGURA 105: MENINO NEGRO E MENINO BRANCO: LIVRO 6 (COL. EDITORIAL).



FONTE: A Editora (2009).

Tendo em vista as possíveis semelhanças com imagens que foram categorizadas como reprodução da branquidade normativa, vale expor que essas não foram classificadas da mesma forma por conta de se tratarem de ilustrações que retratam interações entre pares, dentre os quais a distribuição da caracterização das personagens não contou com hierarquias raciais. Por isso, consideramos que as imagens mencionadas retratam movimentos para contemplar personagens pretas, pardas e brancas, todas de forma valorizada e emitindo ações entre si. Conforme vimos apresentando, essa não é uma regularidade das coleções.

No tocante à individualidade das personagens, observamos que em algumas páginas elas são representadas sozinhas e em outras com mais de uma pessoa na mesma imagem, contudo, na maioria das vezes elas aparecem em posições de destaque e, mesmo quando estão em grupo, são expostas de forma nítida. A imagem a seguir apresenta uma das possibilidades no que se refere à representação das personagens com destaques, principalmente por apresentar os nomes de cada criança, algo extremamente relevante, conforme citamos anteriormente.

FIGURA 106: EXEMPLOS DE PERSONAGENS COM NOMES: LIVRO 4 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Sobre os dados absolutos referentes à individualidade verificamos que:

TABELA 16: INDIVIDUALIDADE \* COR/ETNIA.

Individualidade	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Indivíduo	795	138	84	55	11	124	1207
Grupo ou multidão	64	6	6	0	6	114	196
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Novamente a taxa de branquidade é de 3,6; idêntica ao geral da amostra. Tal variável tem relação direta com a importância das personagens. Dentre as pretas e pardas que são configuradas com maiores detalhamentos e destaques nas imagens e textos, realçamos um exemplo de cada coleção, os quais nos chamaram atenção

devido à elaboração da forma de representação. O primeiro é integrante da coleção da rede pública, o qual já foi apresentado anteriormente, porém a figura adiante o exibe com maiores detalhes.

FIGURA 107: EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRO VALORIZADO.



FONTE: A Editora (2012).

Na coleção editorial destacamos esta menina, que já mostramos também ao explicar sobre as personagens pretas e pardas do gênero feminino. Evidenciamos-la novamente no sentido de reafirmar a importância dessas personagens estarem presentes tanto em grupos quanto sozinhas, ganhando mais destaques nas páginas. A imagem a seguir expõe uma das poucas meninas negras que recebeu tal posição.

FIGURA 108: EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRA VALORIZADA: LIVRO 8 (COL.EDITORIAL).

6. OBSERVE A QUANTIDADE DE ARGOLAS QUE ATINGIU O ALVO:

7. MARQUE O NÚMERO QUE REPRESENTA A QUANTIDADE DE ARGOLAS QUE:

• ATINGIU O ALVO: 

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

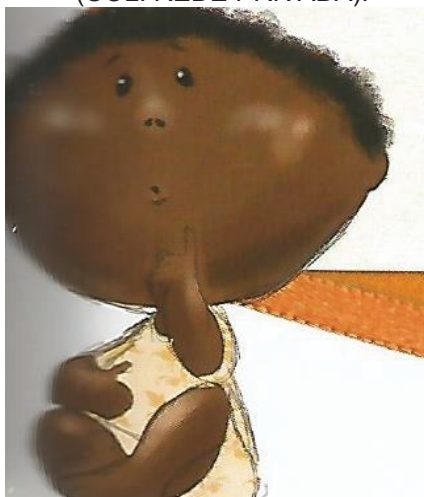
• NÃO ATINGIU O ALVO: 

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

FONTE: A Editora (2009).

Sobre a rede privada, enfatizamos o bebê menino negro que está presente em diferentes páginas e nas capas e contracapas dos dois cadernos de amostra, aos quais tivemos acesso.

FIGURA 109: EXEMPLO DE PERSONAGEM NEGRO VALORIZADO: LIVRO 10 (COL. REDE PRIVADA).



FONTE: A Editora (2016).

Em meio a essas imagens, identificamos introdutórias iniciativas em prol do cumprimento do princípio XII da LDB, no entanto, elas apresentam lacunas referentes à recorrente tendência em representar personagens brancas como norma e pretas, pardas, indígenas e asiáticas de forma esporádica.

Os dados absolutos sobre a importância das personagens nas ilustrações reafirmam tal constatação, haja vista que grande parte das personagens pretas e pardas foram classificadas como ocupando papel principal, porém contam com frequências mínimas ao serem comparadas às brancas.

TABELA 17: IMPORTÂNCIA DO/A PERSONAGEM \* COR/ETNIA.

Importância do/a personagem	Cor/etnia						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Indeterminado	
Principal	699	129	78	48	12	155	1121
Secundário	122	12	8	7	4	55	208
Terciário	38	3	4	0	1	28	74
Total	859	144	90	55	17	238	1403

FONTE: A autora (2017).

Devido a isso, as taxas de branquidade permanecem altas nessa variável:

QUADRO 21: TAXAS DE BRANQUIDADE (IMPORTÂNCIA).

AMOSTRA \ IMPORT.	TAXA DE BRANQUIDADE		
	PRIMÁRIO/A	SECUNDÁRIO/A	TERCIÁRIO/A
LIVRO 1	5,25	6,0	2,0
LIVRO 2	14,5	8,5	6,0
LIVRO 3	2,4	15,0	2,5
LIVRO 4	3,8	-	-
LIVRO 5	29,0	-	-
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede pública)</b>	<b>5,0</b>	<b>9,8</b>	<b>3,6</b>
LIVRO 6	3,8	1,5	-
LIVRO 7	5,7	-	-
LIVRO 8	1,3	-	-
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Editorial)</b>	<b>3,5</b>	<b>2,1</b>	<b>-</b>
LIVRO 9	1,7	3,5	-
LIVRO 10	1,6	12,3	8,0
<b>TOTAL DA COLEÇÃO (Rede privada)</b>	<b>1,6</b>	<b>8,8</b>	<b>8,0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>3,4</b>	<b>6,1</b>	<b>5,4</b>

FONTE: A Autora (2017).

Verificamos que a taxa de branquidade de personagens principais (3,4), está pouco abaixo do índice geral, ou seja, ocorreu uma leve tendência de valorização de personagens negras.

Ainda com foco na importância das personagens vale analisar as especificidades do livro 1, o qual, na sua segunda unidade, retrata cinco personagens principais.



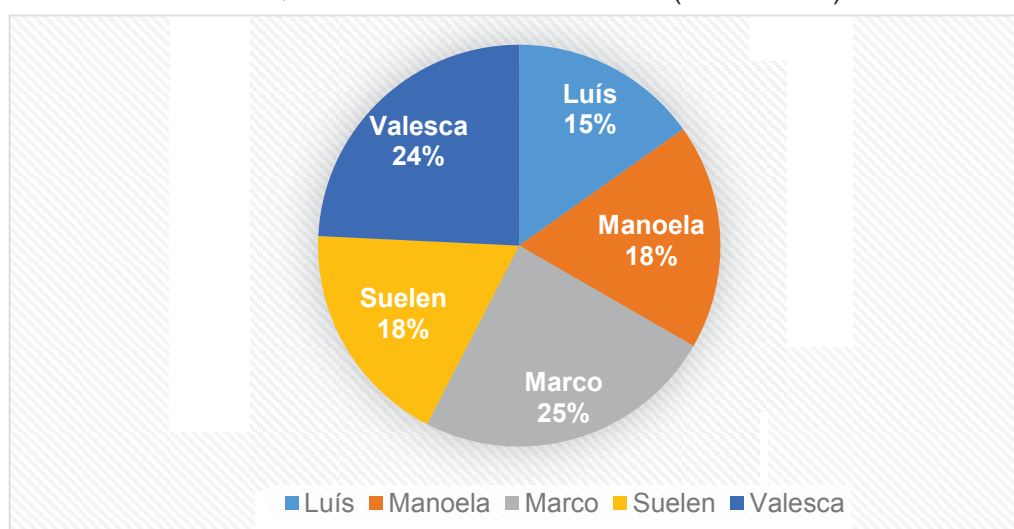
FIGURA 110: PERSONAGENS PRINCIPAIS 2: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Essas imagens, a nosso ver, apresentam alguns indícios que sinalizam movimentos para contemplar a diversidade étnico-racial. Ao analisá-las, pudemos observar que a representação de brancas, negro, indígena e asiático (este um personagem cadeirante) está retratada de forma valorizada, considerando a sua individualidade, por meio de informações do seu cotidiano, tanto em âmbito do contexto em que vivem, quanto de sua rotina, bem como convívio familiar. Assim sendo, expomos as informações a respeito da frequência com que essas personagens aparecem no livro:

GRÁFICO 16: FREQUÊNCIA DOS PERSONAGENS (PRINCIPAIS) NAS IMAGENS.

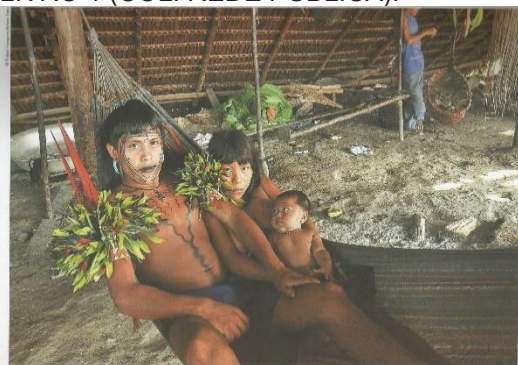


FONTE: A autora (2016), com base em A Editora (2012).

O gráfico 16 revela uma frequência significativa de Marco e Valesca, crianças negra e indígena, respectivamente, nas imagens veiculadas na apostila. Já Luís, menino com descendência asiática e cadeirante não apareceu muitas vezes nas imagens, porém nos textos foi uma das crianças com maior presença. No entanto, a permanência da maior frequência de representação das crianças brancas permanece, haja vista que somadas as frequências de Manoela e Suelen, as quais foram heteroclassificadas como meninas brancas, as mesmas aparecem mais vezes.

Optamos por realçar esse livro considerando que apresenta personagens negras, indígenas e asiáticas de forma mais focada. A opção em ter personagens que operam como “vinhetas”, participando em diversas passagens dos livros e construídos com preocupação de retratar a diversidade étnico-racial e a presença de pessoas com deficiência, agrega qualidade. Inclusive, as imagens presentes no material complementar de apoio do/a docente sobre as famílias, contemplam de maneira enfática a diversidade étnico-racial.

FIGURA 111: FAMÍLIA 1:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 112: FAMÍLIA 2:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA)



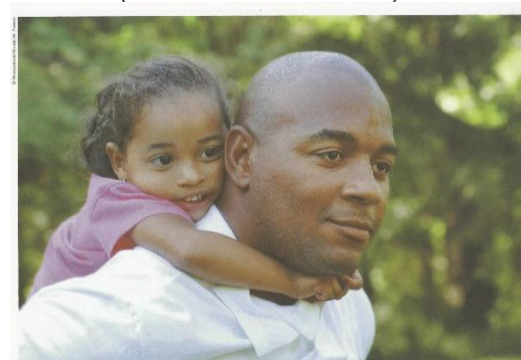
FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 113: FAMÍLIA 3:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA)



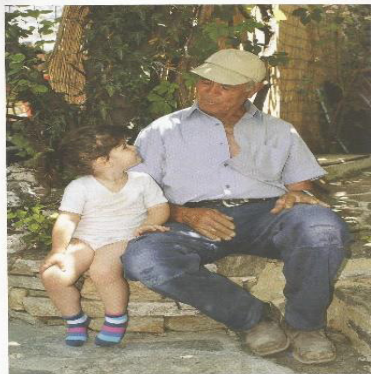
FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 114: FAMÍLIA 4:  
LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA)



FONTE: A Editora (2012).

FIGURA 115: FAMÍLIA 5: LIVRO 1 (COL. REDE PÚBLICA).



FONTE: A Editora (2012).

Estas abrangem tanto a diversidade étnico-racial e etária, quanto as diferentes configurações familiares. Contudo, novamente a ausência da mulher negra é evidente enquanto uma das lacunas. Por isso, reafirmamos que, conforme vimos debatendo, as estereotípias não foram identificadas explicitamente, no entanto, estão presentes de maneira implícita em diferentes passagens, principalmente no que se refere ao silêncio perante a exposição de determinadas personagens, bem como à representação na ocupação de diferentes cargos.

Focando na frequência de personagens pretas e pardas, considerando toda a amostra, apontamos que na maioria dos livros, com exceção para os cadernos de amostra da rede privada, há uma tendência de utilização de tonalidades mais escuras no que se refere à representação da cor da pele. Essa característica, juntamente com a combinação dos traços e formatos dos cabelos crespos, determinou a heteroclassificação de pretos/as. Já os/as pardos/as são os que contam com pele mais clara e cabelos crespos ou pele escura com cabelos lisos. Em acordo com os dados dos gráficos supracitados, está nítida a maior presença de personagens consideradas pretas. Essa informação é relevante ao considerar que, segundo Oliveira (2012): “[...] pessoas negras em situações positivas são embranquecidas, tratadas ora como mestiças ora como morenas, ou então têm o seu pertencimento racial silenciado.” Isso se dá devido ao longo processo de branqueamento que a sociedade brasileira vivenciou em diversos contextos, entre eles as estratégias de clareamento na representação de negros/as.

Portanto, no caso específico da amostra, é importante demarcar a presença majoritária de brancos/as, porém, também considerar os avanços mencionados. A

nosso ver, tal fato demonstra que as políticas de promoção da igualdade estão em movimento.

Finalizando, durante este capítulo abordamos sobre as características das personagens presentes nas imagens de dez livros didáticos que foram produzidos pela mesma editora, mas são pertencentes a três coleções distintas. A partir das diferentes variáveis, apresentamos dados quantitativos, exemplos de ilustrações, bem como as taxas de branquidade. Tais informações retrataram que uma das particularidades da amostra é a menor exposição de personagens pretas, pardas, amarelas e indígenas e a maior frequência de brancas, sendo, portanto, recorrente a reprodução da branquidade normativa, a qual perpassa todas as coleções.

Por outro lado, também identificamos que as apostilas não contam com estereótipos de forma explícita. Além disso, apontamos ilustrações que remetem à existência de movimentos em busca da representação da diversidade étnico-racial.

A seguir, realizaremos uma discussão através dos dados coletados na pesquisa de campo em uma unidade de educação infantil, a qual utiliza as apostilas de uma das coleções.

## **CAPÍTULO V: VIVÊNCIAS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: Análises com foco na diversidade étnico-racial.**

O presente capítulo é dedicado às discussões referentes aos dados coletados em pesquisa de campo desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do estado do Paraná. Em acordo com o exposto no capítulo inicial, as observações participantes ocorreram em três turmas do Pré I, ao longo do segundo semestre do ano de 2016, com idas a campo três vezes por semana, sendo que em cada dia era realizado o acompanhamento em uma turma. Sobre as frequências da utilização de cada apostila, a mais utilizada nos dias de observação foi o livro didático interdisciplinar, o qual, conforme apresentamos anteriormente, conta com 60% de personagens brancas; 12,4% pretas; 4,6% pardas, 4,6% amarelas; indígenas não totalizaram 1%; e por fim, indeterminadas somaram 17,1%. Esses resultados remetem a uma taxa de branquidade de 6,7.

Assim sendo, com foco na diversidade étnico-racial, abordaremos nesta etapa questões que ocorreram no cotidiano do CMEI, percepções das crianças a partir de imagens selecionadas, bem como as visões da gestora do sistema municipal de ensino (coordenadora da educação infantil), coordenadora pedagógica da unidade educativa e três professoras sobre a referida temática.

O quadro a seguir apresenta o perfil das entrevistadas.

QUADRO 22: PERFIL DAS ENTREVISTADAS - DOCENTES E COORDENADORAS.

<b>ENTREVISTA PERFIL</b>	<b>ENTREVISTA 2</b>	<b>ENTREVISTA 3</b>	<b>ENTREVISTA 4</b>	<b>ENTREVISTA 5</b>	<b>ENTREVISTA 6</b>
<b>REALIZAÇÃO</b>	12/12/2016	13/12/2016	15/12/2016	15/12/2016	23/02/2017
<b>ENTREVISTADA</b>	Adelaide <sup>56</sup>	Geninha <sup>57</sup>	Zena <sup>58</sup>	Laudelina <sup>59</sup>	Naném <sup>60</sup>
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	Graduação: Pedagogia. Especialização: Psicopedagogia	Magistério.	Graduação: Pedagogia.	Graduação: Pedagogia. Especialização Neuro e Psicoclínica	Normal superior. Especialização Psicomotricida de; Gestão educacional
<b>AUTODECLARA ÇÃO – RAÇA/COR</b>	Branca	Branca	Parda	Parda	Branca
<b>AUTODECLARA ÇÃO – GÊNERO</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>FUNÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>	Apoio pedagógico (CMEI)	Educadora infantil (CMEI)	Educadora infantil (CMEI)	Educadora infantil (CMEI)	Coordenação da educação infantil (Rede municipal)
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO</b>	4 anos	5 anos	2 anos e 6 meses	6 anos	21 anos

FONTE: A autora (2017).

<sup>56</sup> Adelaide Fraga nasceu em 27 de agosto de 1899, na Freguesia do Ribeirão da Ilha, uma comunidade ao sul da Ilha da cidade de Florianópolis/SC. Foi mãe de oito filhos e além das tarefas domiciliares, auxiliava o seu marido nas atividades relacionadas à pesca. (CARVALHO, 2017b).

<sup>57</sup> Gesuina Adelaide dos Santos mais conhecida como “Dona Geninha”, nasceu no dia 07 de maio de 1920, na Freguesia do Ribeirão da Ilha. Filha de pai pescador e mãe dona de casa, Geninha foi uma mulher à frente do seu tempo, ficou viúva aos 21 anos e foi obrigada a se responsabilizar pelo sustento da família. Assim, foi vender toalhas de renda de bilro na cidade (Florianópolis) e com o passar do tempo passou a negociar suas rendas em outras cidades do estado de Santa Catarina. No mundo do samba também deixou seu nome marcado na história, foi a primeira mulher a presidir uma escola de samba na cidade e participou da fundação da escola de samba: “Império do Samba”, a qual era conhecida como a escola da Dona Geninha. (CARVALHO, 2017b). Vide a sua imagem no anexo XIII.

<sup>58</sup> Zenair Maria Souza de Carvalho, mais conhecida como “Dona Zena”, nasceu no dia 01 de janeiro de 1935, na cidade de Florianópolis/SC. Foi filha de militar do exército, única filha mulher, estudou em um dos mais conceituados colégios, o qual era frequentado pela elite da cidade. Ela estuda no Curso Normal, formou-se professora e foi atuar na rede estadual de ensino de Santa Catarina como alfabetizadora. Ali, a mesma lecionou por vinte e cinco anos, tendo a oportunidade de passar pela grata experiência de alfabetizar seu único filho. (CARVALHO, 2017b). Veja a imagem no anexo XIV.

<sup>59</sup> Laudelina de Carvalho nasceu em 05 de maio de 1906, na cidade de Florianópolis/SC, foi mãe de único filho, o qual após a morte do marido na Revolta Paulista de 1924, foi doado a sua tia. Foi uma mulher que conviveu com o preconceito de ser uma mulher que deixou o filho e foi viver na cidade do Rio de Janeiro. (CARVALHO, 2017b).

<sup>60</sup> Naném Fraga, nascida em 15 de agosto de 1914, na Freguesia do Ribeirão da Ilha. Foi mãe de três filhos, fazia rendas de bilro e as vendia na cidade. Ela era reconhecida por sua sabedoria acerca de muitas rezas de cura, o que fazia de sua casa um local procurado por pessoas que estavam doentes e em busca de cura sem uso de remédios. (CARVALHO, 2017b).

Os dados apresentados nesse capítulo são componentes do quadro de análise das políticas de diversidade étnico-racial na educação infantil, em especial no que se refere aos documentos, estrutura, formação continuada, obras de literatura infantil e práticas pedagógicas.

No tocante às informações abordadas a respeito das vivências na unidade educativa, cabe apontar que os momentos de observação participante e as análises dos mesmos estão ancorados nos aportes teóricos da Sociologia da Infância (SARMENTO e PINTO, 1997; CORSARO, 2005; 2009; SARMENTO, 2005a; FERREIRA, 2003; 2010; ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2011; AMARAL, 2013). Compreendemos a infância como categoria e uma construção social de caráter geracional (SARMENTO, 2005) e consideramos as crianças enquanto sujeitos ativos, heterogêneos, atores sociais e de direitos que vivenciam experiências diferenciadas, reproduzindo e produzindo cultura. Assim, diante de diversificados contextos e imersos a múltiplas interações, as crianças passam por processos de criação, transgressão, negociação, partilha e ressignificação.

Nessa direção, destacamos o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2005; 2009), o qual contribui para a compreensão das socializações entre as crianças e seus pares.

[...] O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Portanto, as crianças não somente imitam os/as adultos/as, mas também criam, participam, percebem complexidades e contribuem de forma ativa, dinâmica e criativa. Dessa forma, incluímos aspectos das experiências das crianças com a utilização de apostilas e as suas percepções sobre determinadas personagens presentes nesses materiais, pois acreditamos que:

[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005b, p. 373).

Embasados/as nessa perspectiva, a seguir apresentamos os registros coletados na observação participante na unidade educativa e nas entrevistas.

### 5.1 UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: Relatos do estudo de caso

Em acordo com o mencionado anteriormente, a instituição participante da pesquisa está situada em um dos municípios do estado do Paraná. A respeito da organização da rede municipal de ensino, o atendimento das crianças de zero a quatro anos (Maternal até Pré I) se dá na maioria das vezes nos CMEI's, já o das crianças entre cinco e seis anos (Pré II) costuma ocorrer nas escolas.

Segundo o Plano Municipal de Educação (2015), a educação infantil apresenta como uma das prioridades a garantia de padrões de qualidade. Nesse sentido, retomamos o pressuposto que propaga a diversidade étnico-racial enquanto um dos componentes da qualidade, sendo relevante compreender se a mesma vem sendo considerada nos diversos âmbitos.

Conforme vimos comentando, o município escolhido para pesquisa utiliza apostilas em todas as unidades de educação infantil. Elas estão presentes nos grupos de crianças entre quatro e cinco anos<sup>61</sup>. Tais unidades contam com materiais para as crianças e para as professoras<sup>62</sup>. Portanto, essa é uma das marcas da educação municipal, que inclusive gasta recursos financeiros consideráveis com a referida aquisição. Em acordo com a ata de registro de preços divulgada no site da prefeitura municipal, para a vigência entre treze de janeiro de 2015 a doze de janeiro de 2016 foram gastos cerca de R\$ 790.000,00 (setecentos e noventa mil reais). Ao dividirmos esse valor pela quantidade de matrículas não obteremos altos índices, porém o fundamental é a compreensão de que esses valores poderiam estar sendo investidos em medidas que favorecessem o desenvolvimento integral das crianças para além da mera reprodução de atividades padronizadas.

---

<sup>61</sup> Vale salientar que a partir do 1º ano do ensino fundamental as crianças passam a utilizar os livros didáticos ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Cabe lembrar que este Programa não engloba a educação infantil.

<sup>62</sup> Em acordo com o exposto no capítulo 3, os livros das docentes são compostos por orientações e a reprodução das páginas dos livros das crianças em miniatura.



No tocante ao edital para abertura de licitação para a compra de livros didáticos, a coordenadora aponta o setor de educação infantil como um dos participantes da construção desse documento.

PESQUISADORA – E na elaboração do edital vocês participam também ou não?

NANÉM – Sim, no caso o edital foi feito esse ano pelo nosso diretor de departamento da educação infantil, junto com a coordenadora do ensino fundamental. Eu participei junto também, claro, mas quando foi feito mesmo o edital tem que ter uma linguagem já própria.

PESQUISADORA – Ah sim, mas então sempre tem a participação de vocês da equipe?

NANÉM – É na verdade o nosso edital como ele não é direcionado assim, nós temos já nossos critérios. E nós tivemos uma diversidade de editoras. [...] Todo mundo entrou nesse certame.

PESQUISADORA – Ah sim interessante, porque quando eu fiz o levantamento a “Xx” não apareceu como editora que tinha material para sistema público também. Dá para perceber como está ampliando.

NANÉM – É.

PESQUISADORA – Outras editoras também estão...

NANÉM – A “Xx” está entrando agora no mercado nessa questão do sistema público. Na verdade, eles sempre trabalharam com a questão particular mesmo, com a rede privada (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Diante desse diálogo, é possível confirmar os aspectos que foram debatidos no segundo capítulo no que se refere ao aumento de editoras que se propõe a produzir materiais para sistemas públicos de ensino, ou seja, a mercantilização da educação (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, PAIVA, XIMENES, 2015; PERNONI, 2015). Esse movimento também pode ser observado no texto do próprio edital, pois, embora, segundo a entrevistada, haja uma participação na produção do mesmo, considerando inclusive critérios pré-estabelecidos, o documento ao qual obtivemos acesso conta com uma ênfase maior nas questões burocráticas no sentido de estipulação de valores máximos, documentações e determinados requisitos para inserção na disputa do que com questões no âmbito das exigências dos conhecimentos pedagógicos.

Portanto, considerando o contexto do município e ancorados/as na bibliografia da área (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, PAIVA, XIMENES, 2015), interpretamos essa adesão enquanto uma das políticas educacionais da educação infantil municipal, pois a editora contratada, além de ofertar apostilas para as crianças e docentes e para a formação continuada, também realiza atividades diretamente direcionadas às gestoras que atuam na secretaria municipal de

educação. Ao longo da entrevista foi possível constatar isso a partir da seguinte passagem:

PESQUISADORA – E sobre a formação continuada [...] no caso há formação para gestores/as?

NANÉM – Sim.

PESQUISADORA – Gestoras, no caso, vocês. É no mesmo dia que vocês vão com as professoras? Ou vocês têm outros momentos de formação com a editora?

NANÉM – Com as professoras é a formação direta com as apostilas e durante o ano nós temos, mas é sobre assuntos relacionados ao nosso trabalho mesmo, aos encaminhamentos pedagógicos das unidades. De maneira geral, não destinada ao material, ao material específico.

PESQUISADORA - Ah elas vêm fazer um acompanhamento com vocês também pensando a proposta de educação infantil do município?

NANÉM – Sim, em cima dos referenciais e das nossas diretrizes, porque nós entendemos que o material tem que estar em acordo com a nossa diretriz. Um dos quesitos lá do edital é isso... Que o material que se propõe tem que estar em acordo com os referenciais nacionais e automaticamente com as diretrizes, porque as diretrizes estão em acordo com os referenciais (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Outro ponto que confirma que a adoção de sistemas privados de ensino pode ser considerada uma política da educação infantil municipal é o fato de a aquisição de serviços e pacotes permanecer no município por aproximadamente quinze anos<sup>63</sup>, ou seja, existe uma manutenção e uma forte atuação de sistemas privados de ensino no município pesquisado. Segundo a coordenadora da educação infantil municipal, a adoção dos mesmos ocorre porque:

[...] um dos motivos foi que a educação infantil ela não recebe material do MEC. Não existe um material hoje no mercado destinado à educação infantil pelo PNLD, por exemplo. E aí as professoras dentro das unidades elas tinham uma necessidade de ter um caminho, de ter um material que conseguisse organizar o seu trabalho, mas a maior assim definição é que a educação infantil não tem suporte pedagógico do MEC, o livro didático. Embora nós saibamos que há uma proposta deles para que esse material chegue nas unidades, mas nós não temos. Então nós acabamos dando esse suporte, porque as escolas recebem. Elas têm esse material (NANÉM, entrevista concedida em 23/02/2017).

A afirmação da coordenadora no que se refere aos motivos para adesão a esses materiais na primeira etapa da educação básica demonstra as fragilidades referentes às responsabilidades e função da educação infantil para além da

---

<sup>63</sup> Durante esse período houve mudanças nas empresas. Uma permaneceu cerca de dez anos e atendia todas as turmas de educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental. A outra permaneceu por aproximadamente três anos e, por fim, a outra está por volta de dois anos. Os motivos para as mudanças referem-se aos custos financeiros e ao cumprimento de todos os quesitos dos editais.

realização de atividades padronizadas, as quais são o foco dos serviços e materiais apostilados.

Sobre as formas de inserção da editora no município, conhecemos que a aquisição foi realizada para todos os CMEI's, não acontecendo, portanto, o desenvolvimento de projetos pilotos. Nas palavras da entrevistada:

NANÉM - Sempre em todas. Quando foi pensada já foi para todo mundo. Todas as unidades que tinham Pré I e/ou Pré II.

PESQUISADORA – As escolas então não estão tendo esse material? Somente os livros do MEC?

NANÉM – Não. A escola de 1º ao 5º ano ela recebe o material do MEC. O Pré não. Então, por isso nós ofertamos esse suporte (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Conforme apontamos, a ideia da utilização dos materiais como um suporte é complexa, tendo em vista que ao realizar a aquisição dos mesmos os investimentos em formação continuada se reduzem à formação ofertada pelas empresas, as quais totalizam oito horas anuais e têm como foco as unidades das apostilas, não proporcionando, assim, opções de alterações e ampliações dos conteúdos preestabelecidos. Além disso, outro fator que reafirma que as apostilas não são elaboradas para serem apenas suportes e sim para definirem o trabalho pedagógico das unidades educativas diz respeito à quantidade de páginas a serem trabalhadas ao longo do ano, sendo que para o cumprimento das mesmas há a necessidade cotidiana de utilização desses materiais.

Em meio à entrevista com a gestora do sistema municipal de ensino, foi possível verificar que o processo de escolha dos sistemas privados de ensino é permeado por tensões. O seguinte diálogo demonstra tal questão:

PESQUISADORA - Quais são os principais critérios que vocês utilizam para escolher as editoras?

NANÉM – Nós não escolhemos editoras! Nós escolhemos, nós colocamos a proposta de trabalho. As editoras vêm até nós, mas nós não escolhemos! Então, primeiramente é que o material esteja em acordo com os referenciais. Que esse material ele ofereça também a questão de material de apoio que venha dentro do material com os encartes, com o alfabeto, com materiais que complemente o trabalho desse professor. Que ele esteja em acordo com as nossas diretrizes. Que esse material seja interdisciplinar, que ele não venha separado por eixos, porque na educação infantil ele não trabalha disciplina, trabalha por eixo. [...] (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Em meio às informações dispostas, é possível constatar contradições internas no processo de escolha, tendo em vista que os livros didáticos que estavam em uso no CMEI eram intitulados como: Interdisciplinar, cadernos de Linguagem escrita e cadernos de Linguagem matemática. Dando continuidade ao assunto sobre os critérios, novamente a entrevistada é enfática ao expor a não influência na escolha das editoras.

[...] NANÉM – Alguns critérios assim que nós colocamos. Então nós não direcionamos para essa ou para aquela editora. Tanto que se nós direcionássemos a X<sup>64</sup> tinha ficado e não foi o que acabou acontecendo.

PESQUISADORA – E como funciona quando têm duas editoras e ambas contemplaram os critérios, claro que tem todo processo licitatório, mas ambas já passaram e contemplaram, o que vai decidir é a questão orçamentária?

NANÉM – Sim. Nós temos lá no edital a nossa proposta. Então esse ano a nossa proposta é que nós trabalhássemos por bimestre com a apostila, com o livro. E o material da X ele é anual, ele não é bimestral, então essa foi a grande dificuldade deles. Por mais que nós enquanto equipe entendemos que o livro pode ser trabalhado em bimestre.

O edital ele estava fechado que a criança teria que ter quatro livros. Por que quatro livros? Porque o fundamental eles trabalham por bimestre. A educação infantil ela trabalha por semestre, mas ela vai se adequando. Então, seria mais fácil a educação infantil se adequar nesse sistema bimestral. Então esse foi um dos critérios, bimestral, mas tem que ser interdisciplinar, que o material contemplasse as diretrizes do município, as RCNEIs. Então teria esse (Entrevista concedida em 23/02/2017).

A partir desse depoimento, é possível verificar uma maior atenção para o ensino fundamental do que para a educação infantil, já que a justificativa para a mudança da organização curricular semestral para bimestral é apontada apenas com base na disposição do ensino fundamental, não ressaltando se essa modificação trará benefícios para o cotidiano e aprendizagem das crianças que frequentam as unidades de educação infantil.

No tocante às concepções mencionadas nos documentos municipais – Diretrizes Curriculares e Plano Municipal de Educação, localizamos dados que remetem à primeira etapa da educação infantil enquanto espaços de cuidar e educar. Os referidos documentos tratam sobre diferentes aspectos que envolvem a organização da educação infantil municipal, trazendo desde diagnósticos educacionais até questões sobre o desenvolvimento, características, orientações didáticas, encaminhamentos metodológicos, pressupostos teóricos e conteúdos.

---

<sup>64</sup> Nesse momento a entrevistada citou o nome da editora que estava em exercício, a qual optamos por manter em sigilo.

Dentre essas informações, realizamos um recorte considerando as destinadas às crianças de quatro e cinco anos que frequentam o Pré I. Os eixos de aprendizagem são: linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, movimento, música e artes visuais.

Constatamos que os conhecimentos referentes ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como sobre a educação das relações étnico-raciais são citados apenas no ensino fundamental. O mesmo movimento ocorre nas metas postas no Plano Municipal de Educação, confirmando assim que essa discussão não está sendo enfatizada na educação infantil.

As Diretrizes Municipais citam a “Identidade” como um dos conteúdos a serem abordados nas turmas de Pré I, no entanto, apresentam de forma genérica. Essa estratégia também foi recorrente no Plano Municipal, no qual nas problematizações sobre currículo os termos desigualdades, diferenças, diversidade, identidades, igualdade, discriminação, preconceito estão presentes, porém em nenhum momento são expostas relações que remetam tais temas às questões étnico-raciais. Essa demarcação é importante, tendo em vista a gama de assuntos aos quais esses termos podem ser atrelados.

Focando no Centro Municipal de Educação Infantil, este completa quinze anos em 2018. O mesmo foi criado devido à significativa demanda da região e está localizado na parte urbana do município, em um bairro que conta com diferentes tipos de comércios, unidades de saúde e educativas.

O referido CMEI tem turmas de Berçário (crianças entre quatro meses e dois anos de idade), Maternal I (crianças que completam três anos a partir do dia primeiro de abril), Maternal II (crianças que completam quatro anos a partir do dia primeiro de abril) e, por fim, Pré I (crianças que completam cinco anos a partir do dia primeiro de abril). Ao total, a unidade educativa no ano de 2016 contava com 252 (duzentas e cinquenta e duas) crianças distribuídas em 12 (doze) turmas, bem como 30 (trinta) funcionários/as.

Segundo o projeto político pedagógico da unidade (2012)<sup>65</sup>, no que se refere aos ambientes direcionados às crianças, a mesma conta com as salas de cada grupo e uma para as docentes; banheiros para as crianças e adultos; pátio; parque aberto; refeitório; sala de vídeo; e sala de brinquedoteca.

---

<sup>65</sup> Segundo a coordenadora pedagógica do CMEI (2016), o referido documento estava passando por um processo de reformulação.

Conforme a coordenadora pedagógica do CMEI, a unidade vem utilizando as apostilas que foram analisadas no capítulo anterior desde o ano de 2015 apenas nas turmas do Pré I.

Passando para as especificidades dos grupos observados, vale destacar a heterogeneidade dos mesmos, tanto no que se refere às formas de compreensão das orientações, quanto sobre as identidades e identificações de cada criança.

A respeito das rotinas e organizações das turmas, constatamos semelhanças no que se refere aos tempos destinados à utilização das apostilas, os quais variavam em torno de quarenta e cinco minutos a uma hora e quinze minutos. O horário oficial de entrada das crianças do Pré I é oito horas e a saída é ao meio dia (regime parcial).

O primeiro momento da rotina é o café da manhã, logo, as professoras realizam os seus períodos de café da manhã e, conforme a organização estabelecida no CMEI, as docentes juntam as turmas e revezam-se para o intervalo do café. Durante esses, as crianças assistiam a filmes ou brincavam. Habitualmente, as professoras iniciavam o uso das apostilas por volta das nove horas e trinta minutos e finalizavam aproximadamente às dez horas e quarenta minutos. Após o término das atividades, as crianças brincavam com os brinquedos disponibilizados pelas docentes e, em torno das onze horas, elas faziam a higiene das mãos e iam para o almoço. Outro ponto em comum é que ao longo da realização das atividades dispostas nos livros didáticos, observamos que as três professoras buscavam oferecer atendimento individualizado para as crianças, o que, por vezes, remeteu à necessidade de múltiplas adaptações das propostas.

No tocante às especificidades de cada turma, iniciamos pelo grupo da docente Geninha (Pré I A), no qual, geralmente, as observações foram realizadas nas segundas-feiras. Este era composto majoritariamente por meninas e por crianças que foram heteroclassificadas como brancas. Cabe ressaltar a significativa presença de crianças com cabelos cacheados. O quadro a seguir apresenta os nomes fictícios das crianças que serão mencionados ao longo do texto, bem como a sua heteroclassificação segundo raça/cor.

QUADRO 23: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA GENINHA.

<b>NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>HETEROCLASSIFICAÇÃO SEGUNDO RAÇA/COR</b>
Aline	Branca
André	Branco
Anelise	Branca
Betina	Parda
Emanuel	Branco
Gilson	Branco
Giovane	Branco
Ingrid	Parda
José	Branco
Karine	Branca
Kely	Branca
Leonardo	Branco
Michele	Branca
Monalisa	Branca
Monique	Branca
Natana	Branca
Silvana	Branca

FONTE: Diário de campo, 22/08/2016.

A professora costumava iniciar as atividades direcionadas realizando a chamada com destaque para os nomes das crianças e a escolha do/a ajudante do dia. Em alguns momentos, a mesma também conversava sobre o calendário, bem como perguntava sobre informações cotidianas das crianças, como, por exemplo, indagações sobre os familiares e atividades extra creche.

Na maioria dos dias em que ocorreram as observações participantes na referida sala, a professora organizou as mesas e cadeiras em dois grupos, sendo que em grande parcela das vezes a disposição se dava entre meninas em um grupo e meninos em outro. Essa estratégia de segmentação por gênero era uma prática característica dessa turma. Tal escolha gera debates, tendo em vista que os estudos em âmbito das unidades de educação infantil apontam para a existência de diferentes expectativas perante meninos e meninas no que se refere aos comportamentos, brincadeiras e divisões de brinquedos, inclusive, predeterminando cargos e ocupações, conforme o gênero.

Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (VIANNA e FINCO, 2009, p. 273).

Como podemos perceber, essas problematizações envolvem os contextos sociais em que as crianças estão inseridas, os quais podem favorecer tanto o combate aos preconceitos e discriminações quanto a reprodução dos mesmos.

A respeito da regularidade na quantidade de exercícios realizados nas apostilas, essa turma não contou com uma assiduidade sobre o número de páginas a serem trabalhadas por dia, sendo assim, presenciamos dias em que foram feitas uma ou duas páginas em uma única apostila e também o uso de mais de uma apostila no mesmo dia e, conseqüentemente, a realização de mais atividades. Ao longo das propostas, foi possível verificar o comprometimento dessa profissional perante a aprendizagem de todas as crianças. Ela costumeiramente utilizava outros recursos, assim como sentava próximo a cada criança para disponibilizar informações mais detalhadas.

Dentre os diferentes momentos a participação ativa das crianças esteve evidente, inclusive, durante as ocasiões em que a professora estava auxiliando o grupo em mesa oposta, os diálogos e demais ações das crianças eram intensificados. Com frequência as mesmas designavam outras funções para sobras de papéis e diferentes materiais escolares, isto é, dentre o intervalo das atividades as crianças ressignificavam determinadas ações que lhes vinham sendo impostas por meio do uso de materiais padronizados.

Após a finalização do uso do livro didático, era integrante da rotina a disponibilização de brinquedos para brincadeira livre. Durante os dias dedicados a observação nessa turma não presenciei momentos de contação de histórias. As outras atividades tiveram como base a apostila, de forma exclusiva.

Seguindo, direcionamo-nos para as informações do grupo Pré I B, no qual as observações foram realizadas nas terças-feiras. Este contava com a mesma quantidade de meninos e meninas e tinha como docente de referência a professora Zena. Nessa turma a maioria das crianças também foram heteroclassificadas como brancas.



QUADRO 24: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA ZENA.

<b>NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>HETEROCLASSIFICAÇÃO SEGUNDO RAÇA/COR</b>
Emília	Branca
Gilberto	Branco
Henrique	Branco
Leandro	Pardo
Leticia	Branca
Manuel	Branco
Marcela	Branca
Melissa	Parda
Naiara	Branca
Raquel	Preta

FONTE: Diário de campo, 23/08/2016.

Nesse grupo, vale destacar os momentos anteriores ao uso do livro, que a professora dedicava para cantar músicas infantis. Após, era iniciada a entrega das apostilas, e a professora a fazia a cada dia por meio de uma dinâmica diferente. Em alguns ela mostrava a apostila e solicitava que as crianças falassem os nomes, em outros ela organizava-as nas mesas e cada criança encontrava a sua, ou então ela chamava duas crianças para entregá-las, entre outras. A mesma realizava as explicações de forma detalhada e costumava solicitar a participação de cada criança. Em seguida, ao término das atividades, a professora costumava corrigir individualmente. Esses eram momentos em que as crianças compartilhavam as suas atividades entre os seus pares. Finalizando, assim como na turma da professora Geninha, o grupo da professora Zena brincava com os brinquedos disponibilizados por ela.

Por fim, as observações realizadas nas quartas-feiras foram na turma da professora Laudelina (Pré I C), a qual contava com uma presença majoritária de meninos e, dentre os três grupos, foi o que contou com a maior presença de crianças heteroclassificadas como pardas e pretas.

QUADRO 25: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA LAUDELINA.

(continua)

<b>NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>HETEROCLASSIFICAÇÃO SEGUNDO RAÇA/COR</b>
Bruno	Preto
Cibele	Branca
Davi	Branco
Ester	Branca
Glauber	Pardo
Jacson	Pardo
Jessica	Branca
Jonatas	Pardo

QUADRO 25: LISTA DE NOMES DAS CRIANÇAS – TURMA PROFESSORA LAUDELINA.  
(conclusão)

<b>NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>HETEROCLASSIFICAÇÃO SEGUNDO RAÇA/COR</b>
Lavinia	Branca
Martin	Preto
Mauro	Branco
Roberto	Branco
Thaiana	Branca
Vinicius	Branco

FONTE: Diário de campo, 24/08/2016.

A docente organizava as cadeiras em um semicírculo e também costumava disponibilizar atendimentos individuais durante as atividades, bem como a realização de ações complementares. Dentre essas, destacamos o preparo e degustação de uma salada ao se trabalhar a unidade sobre horta. A oferta de brinquedos após os termos dos exercícios também ocorria nesse grupo. Ao longo das observações participantes nos chamou atenção as formas como a professora buscava conversar com as crianças sobre os seus cotidianos para além do CMEI, no sentido de compreender e conhecer cada criança.

Na turma da professora Laudelina, no primeiro dia de observação, presenciamos uma contação de história, na qual todas as crianças se envolveram de forma significativa. Nos outros dias não vivenciamos mais momentos semelhantes a esses.

Considerando o papel fundamental ocupado pelas docentes no que se refere à utilização de materiais apostilados<sup>66</sup>, anteriormente à exibição dos momentos vivenciados no CMEI, vale destacar as análises das mesmas e da coordenadora pedagógica sobre a organização dos temas, correspondências com a faixa etária, bem como aspectos das formações continuadas.

Iniciando pelas observações referentes aos temas, a professora Geninha ressalta pontos positivos e negativos com relação aos mesmos:

Eu acho os temas eles são bem complexos, mas são assim bem atualizados para as crianças. Claro que assim, eu acredito que foge um pouquinho da realidade do local onde nós trabalhamos, aqui do bairro, mas é um tema bem atualizado para essas crianças e eles tem a chance de conhecer coisas diferentes através da apostila. Sobre igual as obras de arte

<sup>66</sup> Em acordo com o exposto, a rede municipal de educação aderiu a uma coleção intermediária, na qual os serviços adquiridos são: apostilas para as crianças e docentes, e formação continuada conjunta para professores/as e coordenação pedagógica.

que as vezes eles não têm contato com isso, mas através da apostila eles acabam conhecendo (GENINHA, entrevista concedida em 13/12/2016).

O posicionamento da professora Zena também apresenta os elementos citados pela professora Geninha, isto é, a concordância com permanência de alguns temas e a ausência de proximidades com o contexto em que as crianças estão inseridas. Além disso, a professora Zena traz uma avaliação com relação à organização dos conteúdos, sugerindo a alteração na ordem das unidades.

Diante da indagação sobre os temas, a professora Laudelina levanta uma discussão interessante que tem relação direta com os debates sobre as práticas pedagógicas na educação infantil.

PESQUISADORA – Pensando na apostila, qual é a sua opinião com relação aos temas?

LAUDELINA – Os temas? Eu achei assim muito rico, um material muito rico com bastante pedagógico, bastante...bem investigativo. A apostila ela é bem criativa, só que na minha opinião o que faltou na apostila foi literatura.

PESQUISADORA – Hum.

LAUDELINA – Entendeu?! Porque para um professor que é disperso e não tem muita afinidade com livros e não tem a vontade de contar história vai ficar muito vago para as crianças e as crianças necessitam ouvir todos os dias. A literatura é importante no dia a dia das crianças (Entrevista concedida em 15/12/2016).

Os apontamentos da referida professora a respeito da ausência da literatura infantil nas apostilas sinalizam as prioridades elencadas pela editora, bem como a complexidade que perpassa a adoção de sistemas privados de ensino, visto que a questão financeira é a justificativa para a não inserção de tais propostas nas apostilas. No tocante a esse assunto a coordenadora pedagógica do CMEI expôs:

[...] a Laudelina, inclusive até cobrou, “Por que não tem tanto material, tanto indicativo de literatura na apostila?” Realmente ela questionou a professora. E a professora lá da editora falou que a questão é financeira, de direitos autorais. Mas, aqui no CMEI, eu falo, eu dou sugestões as vezes para elas. Esse livro aqui ele cabe bem com aquele tema. Então a gente pode dar uma encaixada nessa história (ADELAIDE, entrevista concedida em 12/12/2016).

Portanto, diante dessas informações e considerando a importância do trabalho com a literatura na educação infantil, por fruição ou com objetivos pedagógicos específicos, podemos inferir que advindo da adoção de materiais apostilados, uma das lacunas da unidade de educação infantil pesquisada, em

especial nas turmas de Pré I, poderia ser uma oportunidade de momentos que contem com a literatura infantil.

A coordenadora pedagógica do CMEI relatou a sua opinião a respeito das apostilas, focando principalmente no fato das crianças utilizarem três apostilas (livro interdisciplinar, um caderno de atividades de linguagem e outro de matemática).

Olha, eu acho que três materiais é muito. Muito, sobrecarrega muito. Por exemplo, tem parte da apostila ali que você trabalha três dias uma página. No curso eles passam: Isso aqui dá para fazer um jogo, dá para fazer uma música, dá para fazer. Então você fica ali três dias só em uma página. E as vezes você deixa de lado. Então se eles colocassem junto aqui essas coisas, que nem trabalhar a apostila, fazer uma só. Contemplar um pouquinho de cada um. Eu acho que ficaria melhor do que separado, porque as vezes, vai ali nossa passou o ano e português e matemática ficou. Talvez se elas dessem uma elaborada e juntasse tudo eu acho que ficaria melhor (ADELAIDE, entrevista concedida em 12/12/2016).

Sobre esse assunto, as ponderações da professora Geninha convergem com as da coordenadora pedagógica Adelaide:

Bom, esse ano foi um teste. Nós começamos, eu pelo menos comecei a trabalhar com a apostila esse ano. Eu acho que devia ser tudo junto. Acho que não deveria ser separado e nós deixamos por último para trabalhar a de matemática, sendo que os temas da apostila de matemática acompanham a outra grande. Então eu acho que tinha que ser junto. A criança consegue assimilar melhor. Porque ela já está ali naquele conteúdo que nós estamos trabalhando, já acompanha, a cabecinha deles está fresca. Então eu acho que tinha que ser junto e não separado (GENINHA, entrevista concedida em 13/12/2016).

Com relação à organização de um único volume, vale ressaltar que os produtos e serviços que são destinados apenas à rede pública são elaborados nesse formato. Todavia, a coleção utilizada pela rede municipal é direcionada tanto à rede pública quanto à rede privada, e algumas formas de organização e disponibilidade de alguns serviços são diferentes. Estas, novamente impulsionadas pelos recursos financeiros.

Ainda a respeito da organização da apostila, uma das docentes traz que:

PESQUISADORA – E assim com relação à organização dos conteúdos, o que você pensa?

GENINHA – Conteúdo assim eu acho que é muito, em excesso. Eu acho que tem que diminuir, porque o espaço de tempo é pequeno para conseguir dar todos.

PESQUISADORA – Uhum.

GENINHA – Mas eu gosto do conteúdo. Eles são bons para trabalhar com as crianças, mas o espaço de tempo que eu acho que é pouco para trabalhar (Entrevista concedida em 13/12/2016).

As discussões sobre o excesso de conteúdos também estão evidenciadas nas análises referentes às observações participantes, nas quais, por vezes, as professoras necessitavam realizar adequações tanto por conta do nível elevado de dificuldade do exercício quanto pela quantidade de detalhamentos e repetições. Essas informações remetem ao debate sobre as correspondências entre os conteúdos e as faixas etárias. Sobre isso a professora Zena aponta:

Eu acho que para a nossa realidade ela é um pouquinho puxada, mas não que eles não deem conta. Eles dão conta, mas eu acho como eu te disse fora da realidade, eu acho muito puxado para eles. Eu acho acima do nível deles, não que eles não deem conta, eles até dão conta, mas eu acho muito pesado para eles (ZENA, entrevista concedida em 15/12/2016).

A fala da professora Geninha apresenta indicativos semelhantes, porém dando maior ênfase para os conteúdos da apostila de matemática.

Eu acho que a de matemática é a mais. E eu acho que devia vir dentro do CMEI. Tinha que ser aplicada desde o maternal II, desde crianças de 3 anos. Tinha que ser aplicada para quando elas chegassem no Pré... Algumas atividades de matemática estão sendo difíceis para eles (GENINHA, entrevista concedida em 13/12/2016).

Esse assunto não é consenso entre as professoras, pois para a professora Laudelina as atividades das apostilas têm correspondência com a faixa etária. Nas palavras da docente:

Contempla a faixa etária. Eu acredito que essa apostila devia ser sequencial. [...]. Para algumas crianças fica muito difícil, mas as crianças que vem desde berçário eu acredito que foi muito bom, muito rico, as crianças tiraram de letra. Tem dificuldade tem, tem as crianças que têm dificuldade têm! Sempre vai ter! Em todo lugar vai ter. Mas, eu acredito que essa apostila é de bom, ótimo acesso para eles e contempla mesmo a idade de 4 para 5 anos e seria melhor ainda se tivesse uma sequência de apostilas, porque o exercício de estar ali fazendo aquelas atividades, aquele planejamento, então eu acredito que se houvesse uma sequência seria bem melhor. Eles fariam com bastante/. Agora dá trabalho, como toda apostila dá trabalho. Mais trabalhoso são as crianças que não tiveram nunca a apostila, mas a escola que nós temos que trabalhar, temos que conhecer individual a cada uma, muitos vêm aqui e não sabem nem pegar no lápis. Então é trabalhoso, mas eu acho que é gratificante, muito bom (LAUDELINA, entrevista concedida em 15/12/2016).

Diante dos depoimentos das docentes, consideramos que a questão do grau de complexidade das atividades necessita ser analisada a partir das especificidades e necessidades de cada faixa etária para que a antecipação não seja reproduzida enquanto uma solução. A fala da coordenadora pedagógica do CMEI aborda a questão da relatividade perante os interesses das crianças.

Tem alguns temas que as crianças ficaram deslumbradas. As crianças estavam assim super entusiasmadas, as professoras também. Tem temas que nós ficamos entusiasmadas e eles não. Então têm alguns temas que eles vão até retirar para esse ano (ADELAIDE, entrevista concedida em 12/12/2016).

Assim, enfatizamos que ao verificar questões referentes aos temas é necessário considerar a heterogeneidade dos grupos de crianças.

Passando para as especificidades a respeito da formação continuada ofertada pela editora, conforme mencionamos anteriormente, esses momentos têm como objetivo o trabalho a partir das unidades integrantes das apostilas. Todas as professoras e coordenadoras apontaram que os cursos ofertados pela editora são interessantes e proveitosos. No entanto, um dos pontos elencados como uma das limitações está relacionado à frequência em que eles ocorrem, visto que foram realizadas apenas duas formações de quatro horas, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo, totalizando carga horária anual de oito horas. Para a professora Geninha:

GENINHA – Eu achei muito pouco. Eu acho que tinha que ser mais no ano.  
 PESQUISADORA – São só duas no ano?  
 GENINHA – São só duas no ano e eu acho muito pouco, principalmente/. São boas, são ótimas, são assim bem produtivas, nós aprendemos coisas bem interessantes, assim os jogos que eles deram, as meninas lá as professoras, mas eu acho que é muito pouco. A quantidade tinha que aumentar.  
 PESQUISADORA - A do começo do ano também foi assim, só trabalhou uma unidade?  
 GENINHA – Sim.  
 PESQUISADORA – Ah sim, porque aquela que eu acompanhei foi uma unidade só.  
 GENINHA – Sim, eu acho que deveria ser uma por mês.  
 PESQUISADORA – Hum.  
 GENINHA – Sim, porque são 10 unidades. Então praticamente nós temos somente primeiro semestre e segundo semestre, então eu acho que devia ser uma por mês (Entrevista concedida em 13/12/2016).

A professora Zena também elencou a importância do aumento da oferta dos cursos:

Mais. Eu acho que deveria ter um curso por unidade, porque como é muito rico e tem aquelas coisas que eles apresentam eu acho que poderia ter um por unidade e no caso são dois por ano e falam de algumas unidades. E eu senti diferença quando eu tive o curso antes de dar o tema e coincidiu que eu fui em um que no outro dia eu ia começar o mesmo tema, então foi bem enriquecedor, porque nós pegamos mais brincadeira, mais ideias e conseguimos trabalhar melhor o tema (ZENA, entrevista concedida em 15/12/2016).

A professora Laudelina apresenta um posicionamento que diverge das anteriores no que diz respeito à necessidade de mais momentos de formação continuada.

LAUDELINA - [...] A orientação da apostila é muito boa, muito esclarecedora. A tutora lá é muito preparada para dar, muitas novidades, muitas ideias, muitas atividades para aplicar em sala, para acrescentar em cima da apostila. Então assim, é riquíssimo. Somos nós que temos que trabalhar, ter animo, ter vontade, porque os cursos foram muito bons.

PESQUISADORA - E com relação à frequência do curso o que você considera? Teria que aumentar ou essa quantidade é suficiente?

LAUDELINA - Não, eu acho que foi o suficiente, foi o suficiente, porque ela, inclusive, deixou o facebook dela para nós tirarmos qualquer dúvida, qualquer coisa que a gente pudesse postar e também os temas que nós trabalhamos foi assim uma unidade, mas toda a atividade que ela propôs lá dava para ser aplicada em todos os temas, entendeu? Então, eu acho que dois foram o suficiente. Muito rico (LAUDELINA, entrevista concedida em 15/12/2016).

Os destaques da professora sugerem que os cursos de formação continuada são reduzidos e genéricos, tendo em vista que as propostas disponibilizadas em uma unidade podem ser utilizadas em todas. Consideramos essa dinâmica de curso limitada, pois os estudos sobre diferentes temáticas, assim como a discussão, elaboração e socialização de planejamentos e práticas pedagógicas, passam a não ocupar papel de destaque.

Nessa direção, é possível inferir que esse formato de formação continuada gera uma relação de dependência entre os serviços do sistema privado de ensino e a rede municipal de educação, já que os únicos momentos de encontros entre as profissionais de diferentes unidades se dão durante um espaço curto de tempo e com foco delimitado às ações da apostila. A fala da coordenadora pedagógica do CMEI sinaliza que esse movimento de extrema vinculação com os materiais apostilados já vem ocorrendo, pois, inclusive, não existe a oferta de uma formação

continuada direcionada para a coordenação pedagógica que foque nas problematizações de demandas mais amplas.

ADELAIDE – Olha ela dava uma base bem boa para as professoras, dava bastante ideia. Bastante dicas em relação a **como trabalhar com a apostila**. Dão uma base bem bacana.

PESQUISADORA- E para coordenação pedagógica?

ADELAIDE – Também, porque a partir daí nós conseguimos estar ajudando. Oh essa ideia combina com essa. Oh essa página dá para fazer isso. Vamos utilizar esse material. Enfim, dá para adequar. Cada realidade é diferente, mas assim **a gente consegue adequar certinho o que eles passam lá** (Entrevista concedida em 12/12/2016, grifos nossos).

Em meio a tal contexto, cabe salientar a visão da gestora do sistema municipal de ensino perante o retorno das docentes sobre a utilização de livros didáticos na educação infantil.

NANÉM – Então nós temos os dois lados, o lado positivo e o lado negativo. O lado positivo é que você tem um suporte pedagógico e automaticamente quando você tem esse suporte pedagógico, tem uma formação continuada sobre esse material ofertada pela editora e nós vemos que as professoras estão em constante formação continuada. O lado negativo é que nós percebemos às vezes dentro da unidade há certa resistência do professor ao material estruturado. Então, às vezes o material acaba ficando um pouquinho de lado e a professora acaba não explorando todo o potencial que o material pode estar oferecendo. Não que ele seja único e nós nunca trabalhamos com essa ideia que o material é único e tem que ser fechado dentro dessa ideia e só pode trabalhar isso. Não é essa a ideia. É que ele seja um suporte. Dentro de tudo aquilo que a professora já faz. Um recurso a mais. Que a professora compreenda isso.

PESQUISADORA - E vocês compreendem como um trabalho interessante que acontece a partir da apostila, dá para desenvolver bastante? Pela visão geral que você tem.

NANÉM - Sim, é um material rico. Se o professor conseguir ter um olhar para ele interdisciplinar de disparador é um material bastante rico. Ele oferta para o aluno essa possibilidade de trabalho (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Vale refletir sobre quais estratégias são realizadas e quais os mecanismos disponibilizados para que os materiais apostilados sejam de fato apenas um suporte, principalmente em meio ao ciclo de dependência aos serviços dispostos pela editora.

Essa dependência aos serviços foi um dos fatos verificados na rotina das turmas observadas, nas quais o uso das apostilas foi massivo e estabeleceu as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Assim, o mesmo não pode ser apontado enquanto um suporte, mas sim enquanto definidor das propostas, as quais



engendram um processo precoce de determinação “escolar” das práticas e não estão em acordo com as DCNEI (2010), nem com os critérios de qualidade da educação infantil.

Diante dos depoimentos das três docentes e da coordenadora pedagógica da unidade educativa a respeito das apostilas, é possível verificar convergências e divergências entre as percepções. Alguns elementos apontam positivamente e outros demonstram lacunas. Estas tendo como base tanto as questões de organização dos conteúdos e apostilas quanto da formação continuada.

A seguir, continuaremos apresentando informações referentes às vivências no campo. Assim sendo, primeiramente cabe ressaltar que, de modo geral, no tocante ao cotidiano do CMEI, verificamos que as docentes buscavam conversar com as crianças de forma respeitosa e resolver as diversas situações e conflitos dentro das salas de aula. Ao longo dos dias de observação participante não foram vistos momentos de tratamentos diferenciados protagonizados pelas docentes, como, por exemplo, maiores atenções e/ou elogios tendo como marcador as características étnico-raciais, ou seja, o racismo e preconceitos não estiveram presentes de forma explícita, contudo, a ausência de trabalhos intencionais que contemplassem a cultura africana e afro-brasileira indica que as desigualdades raciais estão postas de maneira implícita.

#### 5.1.1 Análises das políticas de diversidade étnico-racial na educação infantil: Em foco a unidade educativa.

Conforme expomos no capítulo anterior, considerando os dados das frequências das personagens, as desigualdades raciais estão presentes nas apostilas. Esse movimento também pode ser observado na unidade educacional. Enfatizando os componentes do quadro 1, salientamos que a branquidade normativa se manifesta, principalmente, através do silêncio perante a representação de negros/as nos diferentes ambientes, bem como a ausência de trabalhos que contemplem a diversidade étnico-racial. A noção desse conceito é importante, especialmente considerando que permanece um padrão normativo que, de forma conjunta, é invisível e evidente (APPLE, 2002; COTTON, O'NEILL, GRIFFIN, 2014; REDDY, 1998). Ou seja, ao mesmo passo que os sujeitos continuam reproduzindo-o

sem questionamentos, ele é perceptível ao se constatar a presença majoritária de brancos/as.

Ao iniciar as análises referentes às experiências vivenciadas no CMEI, vale expor aspectos referentes ao projeto político pedagógico (2012) no sentido de buscar compreender qual a concepção de educação infantil defendida pela instituição. No referido documento, identificamos informações a respeito da caracterização da comunidade e unidade educativa, compreensão sobre criança e infância, importância entre o cuidar e educar, processos de aprendizagem, gestão, avaliação e pressupostos metodológicos. Os aspectos da cultura africana e afro-brasileira estão destacados na seção dedicada à explicação de projetos socioeducativos e temas contemporâneos.

Logo na parte inicial, localizamos informações que revelam um distanciamento entre a política como texto e a tradução das mesmas, pois o documento apresenta que a cultura africana é trabalhada na unidade de educação infantil em conformidade com as disposições da Lei 10639/03, no entanto, o desenvolvimento de ações que contemplem a temática na primeira etapa da educação básica foi uma das lacunas apontadas pela gestora do sistema municipal de ensino (coordenadora municipal da educação infantil), conforme exibiremos adiante.

O texto expõe elementos interessantes, principalmente ao enunciar a existência dos privilégios dos/as brancos/as, contudo, conta com limitações, já que a luta do movimento negro e os diversos processos de resistência não são mencionados.

Os dados referentes às propostas curriculares de cada grupo de crianças são a reprodução das informações integrantes das Diretrizes Municipais, as quais, conforme comentamos, não abordam a temática de maneira satisfatória a ponto de incorporá-la enquanto um dos elementos que compõem os critérios de qualidade. Diante desse contexto, consideramos que a inserção da temática no PPP da unidade necessita de maiores detalhamentos e conexões, de tal modo que a mesma seja incorporada como integrante do currículo e não apenas como o desenvolvimento de projetos pontuais.

No que se refere à estrutura física, verificamos que a exposição de imagens nos corredores e demais espaços coletivos do CMEI, bem como nas salas de aula, não eram recorrentes. Nos corredores, observamos imagens apenas nas seguintes

datas comemorativas: Dia das Crianças e Natal. Nos outros momentos do segundo semestre do ano de 2016 foram expostas algumas atividades das crianças. Sobre a decoração na semana das Crianças visualizamos a ilustração a seguir.

FIGURA 116: PERSONAGENS DA DECORAÇÃO DO DIA DAS CRIANÇAS.



FONTE: Diário de campo, 11/10/2016.

É possível observar que os traços da menina e do menino são bem semelhantes, sendo a roupa e os cabelos os demarcadores das diferenças. A representação de meninas e meninos é perceptível, porém o padrão continua branco.

Já no cartaz referente ao Natal, embora tenha sido mantida a opção de olhos claros<sup>67</sup>, destacamos a utilização de um papel com cor mais escura para representar o rosto do papai e mamãe Noel, bem como os traços elencados para retratar os cabelos da senhora, os quais simulam cabelos ondulados ou cacheados. A nosso ver, esses podem ser considerados como indicativos para a ampliação dos referenciais.

---

<sup>67</sup> Temos dimensão da diversidade existente dentre negros e negros e que alguns têm olhos claros.

FIGURA 117: PERSONAGENS DA DECORAÇÃO NATALINA.



FONTE: Diário de campo, 01/12/2016.

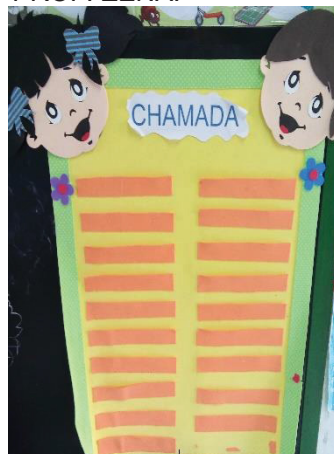
Passando para as decorações das salas de aula, as três turmas contavam com materiais para expor os nomes das crianças presentes no dia, os quais eram intitulados “cartaz de chamada”. As turmas das professoras Zena e Laudelina usavam um cartaz com a mesma ilustração, e na turma da professora Geninha as imagens eram diferentes. Entretanto, ambos apresentavam características semelhantes, pois embora haja um movimento para retratar meninos e meninas, o mesmo não ocorre no que se refere à diversidade étnico-racial, conservando-se, portanto, a branquidade normativa.

FIGURA 118: CHAMADA - PROF. GENINHA.



FONTE: Diário de campo, 23/11/2016.

FIGURA 119: CHAMADA - PROF. ZENA.



FONTE: Diário de campo, 29/11/2016.

Outro item que compõe a decoração das salas de aula são os alfabetos e os números. As salas das professoras Zena e Laudelina também contavam com o mesmo material e, conseqüentemente, mesmas imagens, as quais foram confeccionadas em uma gráfica. Já na turma da professora Geninha o material era diferente e as pinturas foram realizadas manualmente.

Não identificamos um número expressivo de personagens representadas nos alfabetos, contudo, as imagens dispostas nos mesmos também apontam que a diversidade étnico-racial não está contemplada, seja por conta da ausência de pinturas nos rostos ou pela representação expressiva de brancos/as. Apenas na sala da professora Geninha localizamos a imagem de uma menina que, por conta dos formatos dos olhos e cor escolhida para pintura do cabelo, foi heteroclassificado como descendente de asiáticos.

FIGURA 120: ILUSTRAÇÃO 1 DO ALFABETO - PROF. GENINHA.



FONTE: Diário de campo, 23/11/2016.

No entanto, na mesma sala, foi possível constatar que a cor mais utilizada para a pintura dos cabelos é o lápis de cor amarelo.

FIGURA 121: ILUSTRAÇÃO 2 DO ALFABETO – PROF. GENINHA.



FIGURA 122: ILUSTRAÇÃO 3 DO ALFABETO - PROF. GENINHA.



FONTE: Diário de campo, 23/11/2016.

Analisando as imagens do referido alfabeto, observamos a tendência de uma maior representação de personagens loiras, inclusive, interpretamos que a imagem a seguir retrata que a representação do branco como norma é algo intrínseco ao processo de escolha das imagens.

FIGURA 123: ILUSTRAÇÃO 4 DO ALFABETO – PROF. GENINHA.



FONTE: Diário de campo, 23/11/2016.

Isto é, mesmo o menino indicando os cabelos crespos, é feita a opção por não pintar o seu rosto e demais partes do corpo e os cabelos são pintados de amarelo, simulando cabelos loiros.

As imagens dos alfabetos expostos nas turmas das professoras Zena e Laudelina contaram com cinco personagens e, dentre elas, todas são brancas.

FIGURA 124: ILUSTRAÇÕES DO ALFABETO - PROFESSORAS LAUDELINA E ZENA.



FONTE: Diário de campo, 29/11/2016.

Tais imagens demonstram que a representação da diversidade étnico-racial nos alfabetos e materiais que ficam expostos nas salas durante todo o ano letivo, não foi prioridade nem na pintura manual, nem na gráfica. Essa ausência é complexa, pois a cor da pele é um dos elementos importantes que determina a raça e as assimetrias raciais (TELLES, FLORES, GIRALDO, 2015). Além disso, o uso acentuado de traços nórdicos opera como forma de hierarquia racial, pois estabelece uma “estética ariana” (SILVA, 2008; AMARAL, 2013), uma hipervalorização da pele, olhos e cabelos claros.

A majoritária representação de personagens brancas também foi constatada nas imagens estampadas nas mochilas das crianças, nas quais a grande parte retratavam princesas. A imagem a seguir exemplifica essa afirmação:

FIGURA 125: EXEMPLOS DE ESTAMPAS DAS MOCHILAS DAS CRIANÇAS.



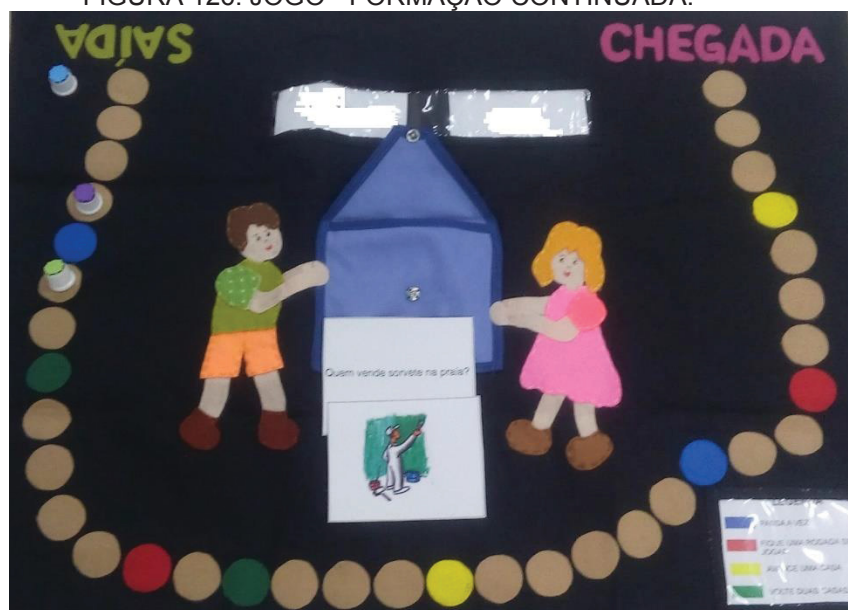
FONTE: Diário de campo, 31/08/2016.

A representação exclusiva de brancos/as também foi expressiva no curso de formação continuada ofertado pela editora que ocorreu no dia vinte e nove de agosto do ano de 2016. Este aconteceu nas dependências do município e, a nosso ver, poderia ser uma oportunidade de trocas entre as profissionais sobre as suas

experiências pedagógicas, já que docentes de diferentes CMEI's estavam presentes. Contudo, em acordo com o que vimos explicitando, os momentos de formação continuada são dedicados apenas ao trabalho com as unidades das apostilas, fato que pode ser considerado uma lacuna, tendo em vista que a distribuição dos conteúdos conta com limitações e que os assuntos que não são contemplados nos materiais não serão debatidos nesses espaços.

Ao longo do curso, a ministrante mostrou algumas possibilidades de músicas, brincadeiras e jogos que podem ser realizados com as crianças como antecipação das atividades da apostila. Dentre estes, foi observada a ausência da diversidade étnico-racial, tanto nos conteúdos quanto nas imagens postas nos jogos. A figura a seguir reproduz a tendência das ilustrações que foram apresentadas.

FIGURA 126: JOGO - FORMAÇÃO CONTINUADA.



FONTE: Diário de campo, 31/08/2016.

Em meio às representações de personagens expostas ao longo do curso, foi possível perceber que o destaque tanto para meninos quanto para meninas é algo que vem sendo contemplado, no entanto, conforme comentamos anteriormente, o mesmo movimento não ocorre no que se refere à inclusão de crianças negras, indígenas e asiáticas. Diante dessa constatação, um dos pontos que nos chamou atenção foi os inúmeros elogios de determinadas docentes perante as indicações dispostas pela formadora. Tais elogios, a nosso ver, apontam a complexidade das relações de desigualdades raciais brasileiras no que se refere às ocupações nos espaços e representações, de tal modo que a apresentação exclusiva de brancos/as



em diferentes espaços é interpretada como algo normal e não questionável. Essas ausências de olhares atentos para a inserção da diversidade étnico-racial confirmam a importância de cursos de formação continuada que ofereçam subsídios teórico-práticos para debater as referidas questões.

Outra situação que ocorreu ao longo do curso e que foi reproduzida nos encaminhamentos com as crianças nas três turmas diz respeito à moradia das populações indígenas. A unidade trabalhada no curso de formação continuada ofertado pela editora foi referente ao tema moradias. Nesse momento, a professora-formadora referiu-se às moradias indígenas como “a casa do índio” e “a oca”. Através dessas informações, foram transmitidas para as professoras visões reducionistas a respeito da cultura indígena, posto que a utilização do termo índio e a ênfase exclusiva a moradia oca não abarcam a pluralidade existente no grupo. Pois, embora essa seja uma habitação comum entre a população indígena, em especial das comunidades Tupi-Guarani, não é a única. Nessa direção, torna-se evidente a discussão sobre currículos, pois o ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira são conteúdos obrigatórios a serem lecionados considerando as particularidades dos diferentes sujeitos. Todavia, é nítido que não basta a inserção do conteúdo de forma simplificada, e sim a ruptura da manutenção do branco como norma, dado que esta silencia os estudos aprofundados sobre as temáticas e reforça a propagação limitada dos conhecimentos.

Além das constatações presentes no material disposto e produzido, observamos o branco como padrão de humanidade em diferentes experiências no cotidiano do CMEI, principalmente tendo em vista que existe na instituição uma forte presença da influência midiática tanto por parte das crianças, ao conversar sobre novelas e demais programas televisivos, quanto por parte das docentes ao realizar a amostra de filmes, sendo estes, majoritariamente, produzidos pela Walt Disney. Sobre a reprodução dessas produções Giroux (2003) traz que:

[...] as mensagens pedagógicas que frequentemente são transmitidas por essa programação são moldadas, em grande parte, pela indústria da propaganda, que lucra 130 bilhões de dólares por ano, e que não apenas vende seus produtos, mas também seus valores, suas imagens e suas identidades, os quais basicamente visam ensinar o jovem a serem consumidores (GIROUX, 2003, p. 138-139).

A partir daí, chamamos atenção para a importância das seleções dos filmes, pois a produção audiovisual é marcada pelo branqueamento, sendo a nós ofertado nas televisões um mundo branco.<sup>68</sup> (ARAÚJO, 2017).

A seguir, a conversa entre três crianças demonstra a permanência do padrão branco a respeito das personagens com as quais elas se identificam.

JOSÉ - Eu sou o chefe daqui. Sou o chefe daqui.  
 ALINE - Eu sou a chefe daqui.  
 JOSÉ -- Eu sou o rei.  
 ALINE- Eu sou uma princesa.  
 MONALISA- Eu sou a rainha.  
 ALINE- Eu sou a Barbie.  
 JOSÉ- Eu sou o rei.  
 MONALISA- Eu sou a princesa. Eu sou a Rapunzel.  
 ALINE- Eu sou a Barbie.  
 MONALISA- Não, eu sou a Barbie. Eu tenho uma mochila da Barbie  
 ALINE- E eu tenho uma roupa da Barbie também.  
 MONALISA- Eu também tenho uma roupa da Barbie.  
 ALINE - Eu também sou a Barbie.  
 MONALISA- Barbie, Barbie, Barbie.  
 ALINE- Ow Prô, eu ganhei uma roupa da Barbie. O meu padrinho me deu.  
 (Diário de campo, 24/10/2016).

O assunto entre as crianças remete à reprodução de um determinado padrão de beleza, que delega à estética ariana e, inclusive, é alvo de disputa. O diálogo entre as mesmas permanece, porém com foco em outras personagens:

ALINE - Eu sou a rainha.  
 MONALISA- Eu sou a Frozen.  
 ALINE - Eu sou a Ana.  
 MONALISA- Eu sou a Ana e a Elza. [...]  
 ALINE - Eu tenho uma boneca da Elza.  
 MONALISA - E daí eu tenho mochila da Elza, roupa da Elza, boneca da Elza.  
 ALINE - Eu tenho uma roupa da Elza.  
 MONALISA - Sapato da Elza, roupa da Elza.  
 ALINE - Eu sou a Ariel. [...] (diário de campo, 24/10/2016).

Esse diálogo aponta questões sobre a relação existente entre as produções Disney, a mercantilização e o consumo, já que as meninas alegam o fato de terem produtos das personagens como elemento que legitima a identificação com as mesmas. Giroux (2003) discute que: “[...] a Disney apela ativamente para as preocupações dos pais e para as fantasias das crianças, enquanto trabalha

---

<sup>68</sup> Considerando a existência de alguns programas televisivos com personagens negras em destaque, o mesmo autor chama atenção para que as pessoas não se impressionem e conformem com as exceções, pois o padrão continua branco.

arduamente para transformar cada criança em um consumidor eterno dos produtos e das ideias da Disney” (p. 133). Dessa forma, as ações e mercadorias da empresa não podem ser consideradas neutras, pelo contrário, elas transmitem noções sobre comportamentos, gênero, raça, classe social, entre outros, bem como reforçam padrões. A maioria esmagadora das princesas da Walt Disney são brancas e a primeira princesa negra, do desenho animado “A Princesa e o Sapo”, passou a maior parte do filme representada como uma rã, dificultando, assim, o processo de identificação de crianças negras com a personagem. Isso retrata a concepção dessa produção voltada ao público infantil. No trecho em questão, as meninas apresentam discursos de valorização das personagens nórdicas Elza e Ana, e uma “disputa” verbal na qual o mais importante é o consumo de produtos das personagens, ou seja, o trecho revela uma concepção consumista e focada nas personagens brancas presente no discurso das meninas.

Em meio a essas influências, uma das questões significativas, sobretudo entre as meninas da turma da professora Geninha, refere-se aos cabelos, maquiagens e demais aspectos de beleza. Na semana do dia das crianças, na qual as docentes não utilizaram apostilas, tais situações foram evidenciadas, principalmente no momento de brincadeira livre entre as meninas, em que foram ofertadas as seguintes bonecas.

FIGURA 127: BONECA NEGRA.



FIGURA 128: BONECAS BRANCAS.



FONTE: Diário de campo, 10/10/2016.

A partir das imagens, é visível a reprodução majoritária de um padrão de bonecas, pois todas têm os mesmos corpos e, executando a boneca negra, que é careca, todas as outras possuem cabelos lisos, modificando apenas as cores.

Retomando as informações sobre o dia que as referidas bonecas foram ofertadas destacamos o seguinte trecho.

Próximo às 9h40, a professora organizou as crianças em dois grupos: um de meninos e outro de meninas. Os primeiros ganharam brinquedos relacionados a ferramentas. Já para as meninas foram disponibilizadas bonecas, TNT e painéis em miniatura. Foi possível observar a nítida divisão das brincadeiras conforme o sexo de cada criança, inclusive a caixa de ferramentas estava etiquetada como: Caixa de brinquedos Meninos<sup>69</sup>. Para as meninas a professora distribuiu as bonecas aleatoriamente. Percebi que todas as bonecas estavam sem roupas e que algumas meninas improvisaram vestimentas com o TNT. Dentre as bonecas ofertadas apenas uma era uma boneca negra e somente ela não tinha cabelos. Isso foi algo marcante para as oito meninas que estavam brincando.

Aline (heteroclassificada como branca dos cabelos crespos) estava brincando com a boneca negra. A mesma beijou e acariciou o rosto da boneca demonstrando carinho. Iniciou conversas com as outras meninas, as quais remetiam a rotina.

- Eu vou dormir com a minha filha – disse Aline.

- Deita aqui perto de mim, vamos dormir, está na hora – falou Natana.

As meninas simularam estar dormindo durante alguns minutos.

- Vamos está na hora de ir para escola – anunciou Betina.

As meninas levantaram. Logo, sentaram novamente e começaram a conversar sobre tarefas que precisariam fazer: tomar café da manhã, tomar banho, arrumar o cabelo, esperar a mãe, entre outros. Dentre as conversas, Betina olhou para a boneca de Aline e disse:

- A sua não tem cabelo?

- É, não tem – respondeu Aline.

Após, Aline olhou novamente para a boneca e ficou em silêncio. Em seguida, Michele olha para a boneca negra e diz:

- Se ela não tem cabelo, só se ela é menino!

Aline continua em silêncio e olha para a sua boneca demonstrando expressão de pesar pelo fato de a mesma não ter cabelos (diário de campo, 10/10/2016).

Tal diálogo retrata a reprodução de um repertório limitado no que se refere aos tipos de cabelo. Ao longo dos momentos essas questões foram determinantes na brincadeira das meninas, inclusive gerando o seguinte episódio.

Após o diálogo com Michele e Betina, Aline permaneceu segurando a sua boneca no colo, porém sem tantas interações com as outras meninas. Em um determinado momento Aline estava afastada da brincadeira e eu perguntei:

- Por que você está sozinha?

- Porque a Michele mandou.

Olhei para Aline e falei que caso ela quisesse retornar à brincadeira seria interessante ela conversar com as meninas. Ela novamente ficou em silêncio. Depois de alguns minutos sentada, ela se aproximou da brincadeira em que estavam apenas os meninos. Primeiro ficou olhando, após colocou a boneca negra no chão e pegou algumas ferramentas.

Aline brincou e interagiu com Emanuel, Gilson, Giovane e Leonardo. Eles ficaram brincando durante alguns minutos. Depois a professora solicitou que

<sup>69</sup> Vide imagem no anexo XV.

as crianças guardassem os brinquedos e as mesmas o fizeram de forma lenta e coletiva. Nesse momento Anelise e Betina deixaram as suas bonecas brancas dos cabelos lisos em cima da mesa. Aline parou de ajudar a arrumar a sala e pegou uma das bonecas (branca, cabelos loiros e lisos) e começou a pentear os cabelos da mesma. Kely se aproximou e ficou olhando Aline brincar (diário de campo, 10/10/2016).

Situação semelhante de escolha inicial de uma boneca negra para brincadeira, seguida da troca após comentários de outra criança, também foi relatada na pesquisa de Amaral (2013), na qual um menino branco realizou a tentativa de inserir uma boneca negra na brincadeira, porém esta foi recusada por uma menina parda que, segundo registros da autora, respondeu para o menino que não brincaria com a boneca por ela ser preta. Em seguida, ao ser indagada pela pesquisadora, a menina foi enfática em demonstrar que não iria brincar com a boneca negra e alegou o fato de ela estar sem roupas. Logo após esse diálogo, o menino consentiu e guardou a boneca negra.

Tanto o episódio ocorrido no CMEI da presente pesquisa quanto o do estudo de Amaral (2013) remetem à discussão posta por Carvalho (2013) no tocante à importância dos critérios de qualidade para a aquisição de bonecas/os negras/os. Tal processo na rede municipal de Florianópolis (2009-2012) foi marcado pela decisão de não aquisição caso o produto não atendesse aos requisitos de valorização de negros/as. Essa medida foi analisada de forma favorável ao cumprimento das políticas de promoção da igualdade racial, pois considerando que as desigualdades raciais brasileiras são fortemente marcadas pelas disparidades raciais (PAIXÃO, 2013) e pelo preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006), ou seja, as questões fenotípicas são as principais definidoras dos preconceitos raciais, a disponibilização de bonecas negras valorizadas torna-se imperativo.

Enfatizando o contexto do CMEI, a oferta de uma única boneca negra sem cabelos vai de encontro ao combate a essas desigualdades e ampliação dos referenciais de beleza das crianças. Ponderamos ser relevante a apresentação de bonecas carecas, porém, a lacuna está na delimitação das opções, a qual é evidente, já que os cabelos crespos, cacheados, trançados, entre outros, em nenhuma situação foram mencionados e/ou expostos nos diversos ambientes.

Conforme comentamos anteriormente, a referida docente costumava organizar as crianças em dois grupos e buscava realizar atendimentos individuais. Entre um atendimento e outro as crianças brincavam, resignificavam certos

materiais e conversavam. A turma era composta por crianças com diferentes tipos de cabelos, porém os cabelos lisos ganhavam mais destaques no que se refere à beleza. Dentre os momentos que nos levaram a constatar essa afirmação salientamos o seguinte:

A professora e as crianças já estavam utilizando a apostila, na página 177, unidade sobre os robôs. A professora identificou certas dificuldades no desenvolvimento da atividade e iniciou a realização de atendimentos individualizados. Além disso, a mesma adaptou a atividade e diminuiu a quantidade de ações que a apostila determinava. Primeiro, o atendimento foi na mesa dos meninos. Enquanto isso, observei que as meninas estavam conversando sobre outros assuntos. Em um dado momento escutei algo referente aos cabelos. Uma das meninas: Betina<sup>70</sup> (considero parda dos cabelos lisos), olhou para outra: Monique (considero branca dos cabelos cacheados) e começou a mexer nos cabelos cacheados com movimentos que esticavam o cacho. Após realizar esse movimento por algumas vezes Betina disse:

- Liso, bem liso!

E logo pegou o lápis de escrever e começou a esticar o cabelo de Monique simulando estar alisando-o.

Monique ficou parada e não emitiu nenhum comentário. Apenas em alguns momentos levantava e abaixava a cabeça, além de olhar ao seu redor buscando perceber se alguém estava olhando aquela situação. No mesmo momento uma terceira menina: Monalisa (considero branca dos cabelos cacheados), iniciou a passar o lápis em seus cabelos cacheados também com movimentos que simulavam alisamento.

Durante esse tempo a professora estava explicando a atividade em outra mesa e acredito que não escutou os diálogos entre as meninas.

Logo em seguida ela foi conferir as atividades das meninas (diário de campo, 17/10/2016).

Essa conversa revela a reprodução de um padrão de beleza no que se refere ao tipo de “cabelo ideal”, o qual é reforçado em diferentes ambientes e situações, inclusive nas apostilas que contam com altas taxas de branquidade, além das ilustrações do cartaz de chamada e letras do alfabeto, as quais, conforme demonstramos anteriormente, contam com a presença exclusiva de personagens brancas.

A partir das disposições postas nos documentos nacionais, que regularmente são citados tanto pela editora quanto pela coordenadora da educação infantil municipal, analisamos que essa passagem também revela questões sobre as responsabilidades da educação infantil. Isto é, em paralelo à realização de atividades padronizadas com grau de dificuldade elevado para crianças de quatro e cinco anos, as mesmas estão em movimentos e trocas que envolvem o processo de

---

<sup>70</sup> Todos os nomes citados são nomes fictícios.

construção das suas identidades. Assunto que não é integrante dos conteúdos das apostilas, porém, além de estar presente nas passagens sobre eixo do currículo<sup>71</sup> das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010), perpassa o cotidiano das crianças. Estas que não foram percebidas pela professora por conta da ênfase dada ao cumprimento das atividades<sup>72</sup> Isso reafirma que são as unidades e exercícios postos nos livros didáticos que determinam a ação pedagógica.

Após alguns meses, no momento de realização da entrevista com a professora da turma, o assunto dos cabelos foi retomado:

PESQUISADORA – Você percebe se tem alguma diferença entre as crianças, quando, por exemplo, tem uma personagem que tem cabelo liso, outra tem cabelo crespo, se eles percebem essas diferenças?

GENINHA – Eles percebem sim. Eles percebem, eles questionam mais que nós adultos, porque o adulto acaba se acostumando com aquela situação, talvez até não respeite, mas acostuma. As crianças não, elas questionam, por que daquele jeito, por que não é? Por que é diferente?

PESQUISADORA – Sim. E você percebe se eles têm alguma preferência por algum tipo de cabelo ou se não?

GENINHA – Não, eles percebem as diferenças, são curiosos, mas...

INTERRUPÇÃO (Entrevista concedida em 13/12/2016).

Em seguida, a professora permanece falando sobre a curiosidade das crianças, no entanto, embora essa questão seja percebida, não identificamos momentos em que as crianças pudessem expressar as suas opiniões a respeito desse assunto, pelo contrário, as situações que envolveram a discussão sobre os cabelos se deram entre as crianças que reproduziram um ideal de padrão de cabelos lisos e que não tiveram a oportunidade de ampliação desse modelo.

Dentre os dias de observação participante nas três turmas, foi possível verificar que as conversas sobre os cabelos eram mais recorrentes na turma da professora Geninha. Conquanto esse assunto também esteve presente com as crianças da turma da professora Zena, na qual foi possível presenciar uma situação de valorização dos cacheados.

Em torno das 9h30, a professora Zena iniciou coletivamente a atividade da página 201. A atividade indicava que as crianças apreciassem uma imagem, após a analisassem e reconhecessem os nomes de algumas árvores e

<sup>71</sup> Para retomar as informações dos eixos do currículo da educação infantil vide citação da página 139 e 140.

<sup>72</sup> Temos dimensão que este é um assunto complexo e que por vezes é silenciado nas unidades educativas independentemente da utilização de livros didáticos, porém considerando a situação vivenciada na instituição o destaque realizado para o uso de apostilas torna-se relevante.

animais. A professora foi auxiliando na identificação e, por fim, fez a leitura das informações dispostas na própria apostila, que falavam sobre mamíferos, aves, anfíbios e reptéis. Percebi que se tratava de uma retomada dos conhecimentos. Logo, a mesma começou a auxiliar algumas crianças a trocarem de página, enquanto isso Melissa fala para Marcela:

MELISSA: - Olha meu cabelo.

MARCELA - Tá grande.

MELISSA: - Sim.

MARCELA: - A sua mãe pintou?

No momento a professora passa próximo às mesas das meninas e Melissa conta:

- Profe. a minha mãe passou chapinha no meu cabelo.

- Ah é? – fala a professora.

- Sim – a menina balançando a sua cabeça.

- Mas você tem que dizer para sua mãe não passar, pois o seu cabelo é muito lindo cacheado.

Melissa sorri após receber o elogio (diário de campo, 01/11/2016).

A satisfação da menina em ter os seus cabelos elogiados foi perceptível. Elencamos essa passagem como elementos que contribuem para a ampliação dos referenciais, bem como para o processo de construção da autoestima valorizada de todas as crianças.

Além do destaque para os cabelos, outros momentos retrataram a noção das crianças no tocante das diferenças referentes às demais características fenotípicas, entre eles ressaltamos a seguinte:

Aproximadamente às 9h45, após realizar a retomada com as crianças sobre as informações trabalhadas na unidade anterior, a professora deu início ao conteúdo da unidade 3 da apostila, o qual tem como tema principal as “bolas”. A professora introduziu o assunto realizando uma relação com as Olimpíadas que ocorreram no Rio de Janeiro no presente ano. Durante esse momento ela focou, principalmente, nos conhecimentos a respeito do significado da competição. Logo, a mesma explicou para as crianças que elas iriam estudar a referida unidade a partir daquela data. Em seguida, a professora solicitou que as crianças trocassem a página e começou a expor alguns exemplos referentes aos conhecimentos sobre localização (dentro/fora), cores e quantidades. Após, as crianças realizaram a atividade número 1. A professora foi explicando os exercícios e as crianças foram interagindo entre seus pares e socializando as suas experiências. Em meio a esse momento a professora perguntou sobre as diferenças existentes entre dois meninos que estão representados na apostila, um negro e outro branco. O diálogo foi o seguinte:

PROFESSORA - Olhe bem aí a imagem dos meninos. Observe tudo que tem. O que tem de diferente aí?

Pausa – (Nenhuma criança se manifestou).

PROFESSORA - Tem uma coisa diferente aí.

EMANUEL - A cor.

PROFESSORA - A cor de que?

NATANA - Das bolinhas.

PROFESSORA - É também, mas não é só isso.

LEONARDO - Da blusa.

BETINA - Do cabelo.

EMANUEL - Da calça.



LEONARDO - Do tênis.

MICHELE - Do rosto.

EMANUEL - A boca.

MICHELE - A meia, o rosto.

BETINA - O olho, a boca.

PROFESSORA: A blusa, que cor é essa aqui? Que desenho tem aqui? O que tem nesse desenho aqui? Um foguete né?!

Dando continuidade a professora focou na atividade referente às quantidades de bolinhas de cada menino e as crianças iniciaram o registro na apostila (diário de campo, 22/08/2016).

Novamente, as crianças sinalizaram estar cientes perante as diferenças das características fenotípicas e, a nosso ver, esse poderia ter sido um momento dedicado a uma conversa sobre a importância das mesmas, contudo, é notável que a exigência em cumprir as atividades das apostilas limita a problematização de diversos assuntos que são citados pelas crianças. Fato que contribuiu para o silêncio diante de uma oportunidade de explorar tais questões.

Em meio aos dias de observações participantes, presenciamos outra situação em que a turma vivenciou um movimento semelhante de identificação de personagens, porém com foco nos robôs.

Em torno das 9h30, a professora Geninha iniciou a explicação da atividade da página 170. A mesma solicitou que as crianças imaginassem como serão as casas do futuro. Nesse momento, ela deu destaque para a utilidade dos robôs. Logo, ela realizou algumas relações com as empresas que usam robôs, exemplificando através de uma fábrica localizada em um município vizinho. Então, deu continuidade ao assunto conversando com as crianças de forma geral e depois foi indagando as mesmas individualmente no que se refere às percepções delas sobre a existência de robôs. Algumas alegaram que acreditavam na existência e outras falaram que não, afirmando que estes existiam apenas em filmes. Após essa conversa, as crianças foram realizar o registro na apostila. A atividade da referida página solicitava o desenho de três robôs. Ao longo desse momento, a professora foi passando nas mesas para auxiliar. Observei robôs de diferentes formas e criei a expectativa que ela solicitasse a pintura para que eu pudesse observar quais cores as crianças selecionariam para realizar as suas pinturas, mas isso não aconteceu, pois, as crianças somente produziram os desenhos e não coloriram. Na próxima página, a qual trazia a imagem de diferentes robôs, [...] a professora chamou atenção para as diferenças entre os mesmos.

PROFESSORA: Como são esses robôs? O que eles têm?

As crianças responderam:

BETINA – Cor.

LEONARDO - Perna.

EMANUEL – Olho e boca.

INGRID – Braço.

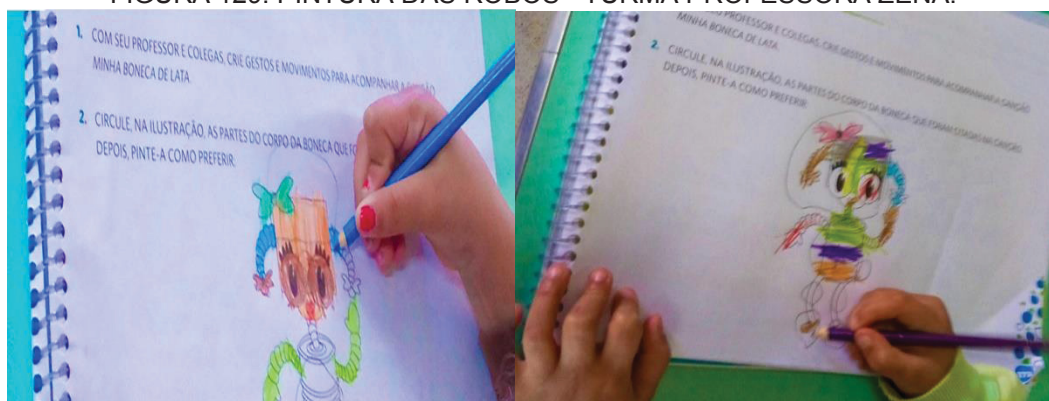
Com a apostila em suas mãos a professora foi apontando para cada robô e falando as suas características.

- Este é pequeno, este é grande, este outro é gordinho, esse magrinho, mais um baixinho e esse altinho (diário de campo, 28/09/2016).

A partir dessa passagem, podemos perceber que a ênfase nas diferenças entre os robôs ocorreu. Portanto, inferimos que há um silêncio referente à abordagem das diferenças, todavia, este é seletivo, ou seja, explanar sobre as diferenças físicas entre os robôs é aceitável, contudo, entre as crianças, estas são veladas.

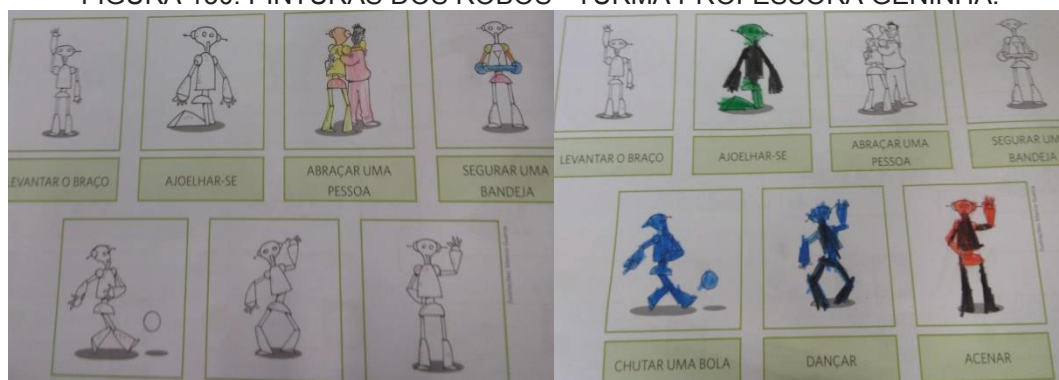
Em acordo com os dados quantitativos exibidos no capítulo anterior, uma das apostilas conta com uma presença significativamente alta de robôs. Estes, em alguns casos, foram apresentados pintados e, em outros, era solicitado que as crianças realizassem a pintura, dentre estes foi possível identificar que as crianças utilizavam diferentes cores para pintar os rostos e demais partes do corpo dos robôs. As imagens a seguir exemplificam essa afirmação.

FIGURA 129: PINTURA DAS ROBÔS - TURMA PROFESSORA ZENA.



FONTE: Diário de campo, 27/09/2016.

FIGURA 130: PINTURAS DOS ROBÔS - TURMA PROFESSORA GENINHA.



FONTE: Diário de campo, 17/10/2016.

Após destacar essas imagens, vale pontuar que elas são construções das crianças sem interferências das professoras Geninha e Zena no processo de escolha das cores, já que as mesmas realizam as entregas dos estojos com lápis de

cor ou potes com giz de cera e as crianças escolhem livremente. Nas referidas turmas, não obtivemos a oportunidade de presenciar registros nos livros didáticos em que as crianças tivessem que pintar seres humanos, pois todas as vezes que as mesmas desenharam, estes não foram coloridos na sequência. Repetidas vezes as crianças realizavam as produções com lápis de escrever e logo após passavam para a atividade da página seguinte ou para outra apostila. O fato da ausência de solicitação de pinturas das outras personagens pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, entre elas: como uma estratégia para a manutenção da branquidade normativa através do silêncio perante a representação de personagens que possam aludir à diversidade étnico-racial ou simplesmente a pintura não era solicitada por conta da necessidade de cumprimento das demais atividades.

Já na turma da professora Laudelina presenciamos o desenvolvimento de uma produção em que as crianças tiveram que se desenhar.

Às 10h06, após ter realizado as atividades das páginas 44, 45, 46 e 47 do livro didático de linguagens matemáticas, a professora encerrou a utilização da apostila. As referidas páginas tinham como foco o estudo dos Algarismos 7 e 8. Em alguns momentos foi possível constatar que as solicitações eram complexas considerando a idade das crianças, bem como o fato da turma ter só uma professora de referência, não contando, portanto, com outra profissional para auxiliar as crianças. Seguindo a rotina da maioria dos dias, a professora disponibilizaria brinquedos para as crianças, porém, no dia de hoje, logo após a entrega das apostilas, a professora anunciou para as crianças que elas fariam mais uma atividade. A mesma solicitou que cada criança se olhasse no espelho. Primeiramente elas olharam-se individualmente e em seguida tiveram a oportunidade de olhar a si e a seus pares de forma conjunta, com grupos de até três crianças. Depois ela disse: PROFESSORA - Vocês conseguiram se ver?

CRIANÇAS COLETIVAMENTE - Sim.

PROFESSORA - Então agora vocês têm que desenhar na folha que eu vou entregar o que vocês viram no espelho. Quem vocês viram da primeira vez?

CIBELE - A gente.

PROFESSORA - Isso mesmo. Cada um vai desenhar a si próprio. É para desenhar o amigo ou você?

JONATAS - Eu.

PROFESSORA - Isso mesmo.

A professora entregou uma folha sulfite para cada criança e elas iniciaram a produção do desenho. Enquanto os/as mesmos/as estavam desenhando, a professora Laudelina me informou que esse desenho seria integrante do portfólio que iria ser entregue para as famílias na reunião final. Ao longo da elaboração dos desenhos, as crianças conversaram entre si tanto sobre o que estavam fazendo quanto sobre desenhos animados e brincadeiras que pretendiam brincar após finalizar a atividade. Percebi que as crianças escolheram diferentes cores para se desenhar e que algumas reproduziram os seus cabelos e outros traços (diário de campo, 30/11/2006).

Sobre as análises dos desenhos, verificamos que alguns meninos optaram por utilizar uma única cor para representar os traços, porém não realizaram a pintura dos rostos, nem ilustraram os seus cabelos.

FIGURA 131: DESENHO 1.



FIGURA 132: DESENHO 2.

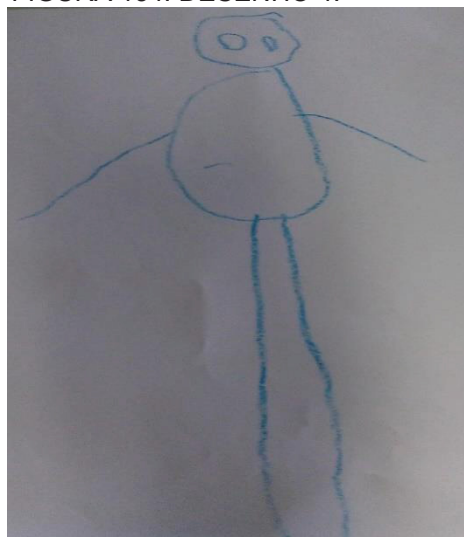


FONTES: Diário de campo, 30/11/2016.

FIGURA 133: DESENHO 3.



FIGURA 134: DESENHO 4.



FONTES: Diário de campo, 30/11/2016.

Apenas uma menina e um menino realizaram a pintura nos rostos. Ela, utilizando a cor azul, e ele, um lápis de cor laranja.

FIGURA 135: DESENHO 5.



FIGURA 136: DESENHO 6.



FONTES: Diário de campo, 30/11/2016.

Vale pontuar que o menino (Martin) que optou por pintar o rosto com lápis de cor laranja é um menino que foi heteroclassificado como negro. Consideramos tal informação relevante, pois em muitas situações diversas crianças negras, ao representar a si ou as suas famílias ou, ainda, personagens negras, utilizam lápis de cor rosa claro ou preferem não realizar a pintura. Ponderando a organização da dinâmica, a qual contou com um momento para visualização no espelho, inferimos que o desenho de Martin pode indicar que ele tem noções com relação a sua cor de pele, porém não estamos aptos a afirmar os motivos que levaram o menino a ter elencado o lápis de cor laranja para auto representar-se, tendo em vista que não obtivemos a oportunidade de conversar com as crianças a respeito das suas ilustrações

Os cabelos também foram elementos importantes nas ilustrações. Esses foram destacados tanto por meninas quanto por meninos, em alguns casos, por meio de topetes e cabelos lisos.

FIGURA 137: DESENHO 7.



FIGURA 138: DESENHO 8.



FONTES: Diário de campo, 30/11/2016.

Ou, ainda, a reprodução dos cabelos lisos com a utilização de coroas de rainhas e/ou princesas, algo que, conforme apontamos anteriormente, é vivenciado no CMEI através de certas ilustrações e personagens nos momentos das amostras de filmes.

FIGURA 139: DESENHO 9.



FONTE: Diário de campo, 30/11/2016.

Permanecendo no realce dos cabelos, apresentamos as ilustrações da menina Lavínia e do menino Jacson, que possuem cabelos cacheados.

FIGURA 140: DESENHO 10.



FIGURA 141: DESENHO 11.



FONTES: Diário de campo, 30/11/2016.

Analizamos que a proposta desenvolvida pela professora Laudelina pode ser apontada enquanto uma das possibilidades de trabalhos que buscam contemplar questões referentes às identidades e identificações. Essa ação, que não é integrante do rol de exercícios da apostila, pode ofertar para crianças momentos em que elas consigam reconhecer a si e a seus pares. Caso abordada de forma consistente e tendo continuidade, pode vir a contribuir nos processos de construção das identidades de forma valorizada, ampliando, inclusive, as perspectivas das crianças com relação às cores, cabelos, traços, entre outros.

Em acordo com as nossas análises, as três turmas<sup>73</sup> contaram com situações que envolveram as características étnico-raciais, entre elas salientamos o diálogo que ocorreu entre duas meninas a respeito da cor a ser escolhida para realizar a pintura de uma determinada atividade.

[...] Por volta das 10h20, as crianças finalizaram a atividade da apostila integrada e foram entregando-a para a professora. Logo em seguida, a mesma iniciou uma conversa sobre as letras do alfabeto. Ela fez com as crianças a leitura das letras no alfabeto ilustrado que está exposto na sala. Após, entregou a apostila de linguagem escrita e solicitou que as crianças localizassem a página que continha as atividades referentes à letra P. As mesmas folhearam a apostila e encontraram a página sem dificuldades. Em seguida, iniciaram a realização do pontilhado. Ao finalizarem, a professora solicitou que as crianças trocassem a página. Nesta, a proposta era a pintura da letra P que estava próxima às imagens e depois a colorir a letra P com giz de cera. Ao longo da pintura, presenciei a seguinte situação:  
 EMÍLIA - Deixa eu escolher, deixa eu escolher.  
 NAIARA - Eu estou escolhendo, espera!

<sup>73</sup> Consideramos que essas ocorreram com maior frequência nas turmas das professoras Geninha e Zena.

Emília espera. Em seguida, Naiara escolhe o giz de cera da cor preta e repassa o pote de giz de cera para Emília. Então Emília, com expressões faciais que sinalizavam que Naiara não deveria escolher aquela cor, diz:

EMÍLIA - Você é branca.

Naiara olha para amiga representando não estar compreendendo o motivo de a menina estar fazendo aquele comentário e logo segurando o giz de cera na mão ela olha para mim e diz:

NAIARA - Ela disse que é branco (referindo-se ao giz de cera). Esse é preto?

PESQUISADORA - Sim.

Emília me olha e diz:

EMÍLIA - Eu não disse isso.

No momento em que iria perguntar para Emília o que ela havia dito a professora solicitou que as meninas focassem na atividade e que depois teriam mais tempo para brincar e conversar. Toda a situação aconteceu de forma rápida e eu não obtive tempo de conversar um pouco mais com a menina no mesmo dia, pois ao encerrarem a atividade por volta das 10h45 min., as crianças foram ao banheiro acompanhadas da professora, retornando à sala depois para a entrega das agendas e, logo, foram almoçar (diário de campo, 18/10/2016).

Tais comentários revelam questões referentes à auto e heteroclassificação, bem como a complexidade das relações raciais brasileiras, já que o critério de cor da pele como impeditivo foi usado como impedimento para a utilização de uma determinada cor de giz de cera. Além disso, o olhar e o comentário que Emília direcionou para a pesquisadora enunciaram que a menina tem percepções a respeito das diferenças raciais, inclusive, sentindo-se confiante em heteroclassificar a sua amiga, a qual apresentou uma postura que remetia à não compreensão da situação.

O diálogo entre as meninas demonstra que esses assuntos estão presentes no cotidiano das crianças, tornando-se relevante a discussão, sobretudo ao considerarmos o modo peculiar de diversos sujeitos que, ao mesmo passo que discriminam negros/as em âmbitos profissionais, convivem harmoniosamente na dimensão das afetividades ou vice e versa. Fato que contribui para as dificuldades de compreensão e superação das desigualdades raciais no país. No entanto, em suma, vale ressaltar que, embora essas questões não fossem pontuadas nas atividades estruturadas e nem nos demais momentos, elas eram recorrentes na unidade educativa.

Dando continuidade às análises, cabe realçar as informações sobre as obras de literatura infantil. Conforme comentamos, não foram presenciados com frequência momentos que envolvessem a contação de histórias nem a oferta de livros de literatura infantil para que as crianças tivessem a oportunidade de explorar de diferentes formas. No entanto, conforme relatamos, os livros foram citados ao



longo das entrevistas com as professoras e com a coordenadora pedagógica da unidade educativa, as quais indicam que eles podem ser um dos recursos para o trabalho com a diversidade étnico-racial nas turmas de educação infantil. Assim sendo, realizamos um levantamento<sup>74</sup> quantitativo do acervo existente na instituição. Constatamos que o CMEI conta com um acervo significativo, com aproximadamente 735 (setecentos e trinta e cinco) títulos, sendo que muitos têm mais de um exemplar. Eles são fruto do Programa Nacional Biblioteca na Escola, doações e compras da unidade. Localizamos obras de diferentes gêneros textuais: contos, fábulas, adivinhas, informativos, entre outros. As mesmas apresentaram como tema questões relacionadas às rotinas; animais e demais elementos da natureza; personagens bíblicos; reis, rainhas, príncipes e princesas; atitudes e valores de gratidão, amizade, generosidade, solidariedade, entre outros.

Foram feitos cruzamentos entre os títulos, ilustrações das capas com a descrição das histórias disponíveis online e constatamos uma quantidade inexpressiva de obras de literatura infantil que não reproduzissem a ideia do branco como norma.

Adiante iremos expor as percepções das crianças a respeito de algumas personagens que estão presentes nas apostilas.

### 5.1.2 Percepções das crianças sobre imagens presentes nas apostilas

Conforme relatado no capítulo inicial da presente tese, uma das etapas do estudo consistiu na realização de uma conversa direcionada com as crianças das turmas participantes da pesquisa, tendo como tema as suas opiniões a respeito de algumas personagens presentes em imagens que haviam sido selecionadas previamente. Ao total, foram 37 (trinta e sete) crianças, as quais dialogaram com a pesquisadora a respeito de seis imagens<sup>75</sup>.

No tocante à experiência, vale destacar o quão desafiante foi esse processo em que uma pesquisadora negra de cabelos crespos, ao conversar com crianças

---

<sup>74</sup> Este levantamento foi realizado considerando as obras de literatura infantil que ficam expostas na sala das professoras e coordenação pedagógica, não contabilizando, portanto, os possíveis livros existentes nas salas dos grupos de crianças.

<sup>75</sup> Ao longo dessa etapa, apresentaremos as imagens que integraram os momentos de conversa com as crianças, porém, cabe destacar que algumas já foram expostas durante as análises realizadas no quarto capítulo.

pequenas com as quais conviveu durante alguns momentos de um semestre e das quais repetidas vezes recebeu carinhos e elogios, verifica que as assimetrias raciais agregadas à complexidade das relações raciais estão marcadamente presentes naquele espaço, tanto por meio da propagação de um padrão branco de beleza, quanto pela ausência de ações que contemplem aspectos sobre a diversidade étnico-racial.

A intenção inicial ao adentrar às turmas do CMEI era compreender como o trabalho com a diversidade étnico-racial era abordado a partir da utilização de materiais padronizados. A ausência de uma unidade dedicada à temática já apontou indícios de que as ações não integravam o rol de prioridades, todavia, em acordo com a literatura da área, por vezes o assunto é tratado através de projetos pontuais. Assim, cogitamos que essa estratégia também poderia ocorrer na unidade. Com o passar dos dias de observação participante, constatou-se que as apostilas do sistema privado de ensino não eram apenas suportes pedagógicos, e sim estabeleciam todas as atividades a serem realizadas com as crianças. Então supomos que, considerando a ausência do tema distribuído nas unidades gerais, bem como a não existência de unidades específicas, conseqüentemente esses aspectos não seriam contemplados.

Tal hipótese confirmou-se, haja vista que, de fato, o desenvolvimento de ações que abrangessem aspectos da diversidade étnico-racial em geral, ou particularmente sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não aconteceu. Diante desse cenário e realizando o cruzamento com os dados coletados na entrevista com a supervisora do SPE, a qual reiterou o fato da temática ser abarcada através das imagens, os olhares direcionaram-se para a apreensão da percepção das crianças sobre as personagens. Ao longo das atividades, foram nítidas as ênfases para a execução das atividades, sem muitas possibilidades para a ampliação dos diálogos. Entretanto, em diferentes momentos questões que remetem às características das crianças e de seus pares, em particular aos cabelos, perpassaram o cotidiano do CMEI. Essas falas, conforme relatado, eram secundarizadas perante a carga de atividades a serem completadas.

Assim sendo, com inspiração em pesquisas (CLARK e CLARK, 1947; CRUZ, 2004; 2015a; 2015b GARNER, 1983 apud CROSS JR, 1991; JARRETT, 1980 apud CROSS JR, 1991; PORTER, 1971 apud CROSS JR, 1991; WRIGHT, 2000) que

buscaram compreender as percepções das crianças<sup>76</sup> sobre assuntos selecionados por meio da utilização de diferentes técnicas e mecanismos para dialogar com elas, organizamos uma conversa orientada com as crianças das três turmas observadas, a partir de imagens das personagens presentes nas apostilas que estavam em uso. Sobre a experiência em escuta com crianças, Cruz (2015a) conta que em sua pesquisa:

[...] a escuta das crianças acerca da discriminação nos espaços educativos que elas frequentam foi apoiada no pressuposto de que as suas falas revelam ao mesmo tempo as suas apropriações sobre esse tema e como ele está presente nos ambientes mais significativos para elas; na crença de que as crianças são capazes de discriminar os seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhes dizem diretamente respeito e, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, elas podem comunicar suas experiências, inclusive as relativas a situações de discriminação; por fim, foi considerado que esse exercício de escuta poderia ampliar o conhecimento e a compreensão acerca do tema discriminação, pois acrescenta informações novas, oriundas de outro ponto de vista (CRUZ, 2015a, p. 260).

Em especial em nossa pesquisa, a organização desse momento direcionado com as crianças se deu impulsionada pelos seguintes motivos: constatação da ausência de ações intencionais que contemplem a diversidade étnico-racial, fato que limita os referenciais e conhecimentos; a presença de conversas entre as crianças em situações que envolvem a reprodução de determinados padrões e a afirmação da supervisora da editora que a estratégia usada para contemplar a diversidade étnico-racial é através da inserção de imagens.

A primeira imagem exibida destaca um menino negro que está segurando alguns objetos em suas mãos.

---

<sup>76</sup> Cabe explicitar que não temos a pretensão de realizar comparações entre as respostas das crianças tendo como parâmetros os possíveis comportamentos esperados com base nas idades das mesmas. Apenas pretendemos compreender quais são as leituras das crianças acerca de determinadas personagens da apostila.

FIGURA 142: MENINO NEGRO.



FONTE: A Editora (2009)

A partir da mesma, uma das questões a serem compreendidas é se esse menino, o qual apareceu na apostila com frequência de três vezes, foi marcante para as crianças. Assim sendo, a indagação inicial foi: Você já viu a imagem desse menino alguma vez? Dentre as 37 (trinta e sete) crianças, apenas 13 (treze) afirmaram ter visualizado o menino anteriormente. Entre os locais mencionados estão: próximo à casa, na rua, na escola, foto no computador, no mercado, no centro, na casa do avô e na cidade de Brasília. Ou seja, a primeira pergunta demonstra que a maior parte das crianças não recordava a personagem.

A partir da mesma imagem, a próxima pergunta foi sobre as características do menino: Você pode me contar como ele é? O que você está vendo dele? As respostas das crianças da turma da professora Geninha versaram sobre diferentes aspectos, um deles teve como foco somente as ações que o menino estava fazendo e os objetos que ele estava segurando.

QUADRO 26: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 1.

(continua)

NOME	RESPOSTA
<b>ALINE</b>	Estou vendo ele com um papelzinho e uma coisa na mão amarela. Parece um celular (diário de campo, 07/12/2016).
<b>EMANUEL</b>	Eu estou vendo ele com papelzinho aqui, um negócio, só (diário de campo, 07/12/2016).
<b>GIOVANE</b>	Está com papel na mão, depois ele foi pintando e vai fazer a bola (diário de campo, 07/12/2016).

QUADRO 26: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 1.

(conclusão)

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>JOSÉ</b>	Ele está mexendo num papel e ele está com mais um papel (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MONALISA</b>	Ele está tirando um papel e tirando um negócio (diário de campo, 08/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Tais depoimentos demonstram que na imagem analisada as questões fenotípicas não foram algo de destaque para as referidas crianças. A ausência de ênfase para esses aspectos também foi pontuada por Wright (2000) e Cruz (2015b). O mesmo ocorreu com algumas crianças da turma da professora Laudelina, as quais identificaram o menino como:

QUADRO 27: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 2.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>CIBELE</b>	Ele pegou um papel e depois ele pegou um pacotinho (diário de campo, 08/12/2016).
<b>DAVI</b>	Um papel. Um papel amassado (diário de campo, 08/12/2016).
<b>ESTER</b>	Uma esponja, um sabonete (diário de campo, 08/12/2016).
<b>JONATAS</b>	Estou vendo ele fazendo bola (diário de campo, 08/12/2016).
<b>MARTIN</b>	Livro, papel (diário de campo, 08/12/2016).
<b>MAURO</b>	[Silêncio]. Ele está segurando uma coisa. Um papel (diário de campo, 08/12/2016).
<b>THAIANA</b>	Uma esponja e um paninho (diário de campo, 08/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Já dentre as crianças da turma da professora Zena nenhuma, ao descrever o menino, elencou apenas questões referentes aos objetos que o mesmo estava segurando. Algumas destacaram isso, porém, de forma conjunta, falaram sobre as características físicas da personagem.

QUADRO 28: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 3.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ELIAS</b>	Ele tem cabelo e tem papel na mão (diário de campo, 29/11/2016).
<b>EMÍLIA</b>	Ele é com cabelinho de cacheadinho e ele é negro e ele está com um papel e uma coisinha na mão dele (diário de campo, 01/12/2016).
<b>GILBERTO</b>	Ele é preto. E também tem um papel e está jogando bola com aquele negócio (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LEANDRO</b>	O cabelo dele é igual o meu. Ele tem camiseta igual a minha, camiseta do Huck e uma blusa só (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LETÍCIA</b>	Ele é com cabelo preto enrolado e a pele dele é roxa (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MARCELA</b>	Ele tinha uma espuma na mão e um sabão. E tinha um cabelo preto e uma camiseta e tinha um pescoço e uma boca (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MAURO</b>	MAURO: Ele tem um cabelo igual esse (apontou para a imagem) e ele é igual a esse daí (novamente indicou a imagem). PESQUISADORA: E como é o cabelo dele? MAURO: Ele é igual esse. PESQUISADORA: E como é esse cabelo? MAURO: É tudo enroladinho. PESQUISADORA: Hum, mais alguma coisa? MAURO: A orelha dele é igual a minha (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MELISSA</b>	Ele era cacheado. Ele estava usando camisa alaranjada (diário de campo, 01/12/2016).
<b>NAIARA</b>	NAIARA: Corpo, cabelo, orelha e olho. PESQUISADORA: Hum, e como é o corpo dele? NAIARA: Redondo. PESQUISADORA: E o cabelo? NAIARA: Cacheado. (Diário de campo, 01/12/2016).
<b>RAQUEL</b>	RAQUEL: Ele está com lixo que ele pegou do lixo. PESQUISADORA: Hum. RAQUEL: Porque ele sorriu. PESQUISADORA: Mais alguma coisa? RAQUEL: Ele tem uma camisa e uma cabeça com cabelo. PESQUISADORA: Sim, como é o cabelo dele? NAIARA: Um cabeludo assim (apontando para a imagem) (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Similarmente a pesquisas (AMARAL, 2013; FARIAS, 2016; GAUDIO, 2013; TRINIDAD, 2011, entre outras) que se dedicaram à escuta de crianças em diferentes situações e espaços de unidades educativas, as devolutivas das crianças da turma da professora Zena demonstram uma ênfase para os cabelos, no caso em específico para os cabelos do menino, que foi caracterizado como: preto, cacheado,

cacheadinho, enrolado e enroladinho. Além disso, sinalizam a utilização de diferentes termos para heteroclassificação segundo raça/cor, apontando, portanto, que algumas sabem determinados aspectos sobre raça/cor (Clark e Clark, 1947), assim como que o uso paralelo de categorias para classificação dos sujeitos também é integrante do vocabulário e vivências dessas crianças. O mesmo movimento ocorreu nos depoimentos de algumas crianças da turma da professora Laudelina.

QUADRO 29: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 4.

(continua)

NOME	RESPOSTA
<b>BRUNO</b>	[Silêncio]. BRUNO: A mão. PESQUISADORA: Hum e como é a mão dele? BRUNO: Preta. PESQUISADORA: Hum e mais alguma coisa? BRUNO: Ele é bonito. PESQUISADORA: E o cabelo dele, como é? BRUNO: É bonito (diário de campo, 30/11/2016).
<b>GLAUBER</b>	GLAUBER: Cor de pele, camisa dele é amarela. PESQUISADORA: Hum, qual é a cor da pele dele? GLAUBER: Branca. PESQUISADORA: Branca? Hum, mais o que você está vendo dele? GLAUBER: O olho e o cabelo preto (diário de campo, 30/11/2016).
<b>JACSON</b>	JACSON: Cabelo dele. PESQUISADORA: Hum, cabelo dele, o que você achou do cabelo dele? JACSON: Bonito. PESQUISADORA: Hum, parecido com o seu, bem lindo. Mais o que você está vendo dele? JACSON: O rosto dele. PESQUISADORA: O que você achou do rosto dele? JACSON: Bonito. PESQUISADORA: Você achou ele bonito então? JACSON: Sim (diário de campo, 08/12/2016).
<b>JESSICA</b>	JÉSSICA: Estou vendo uma blusa dele, uma cabeça e um cabelo. PESQUISADORA: Como é o cabelo dele? JÉSSICA: É cacheado (diário de campo, 30/11/2016).

QUADRO 29: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 4.

(conclusão)

NOME	RESPOSTA
LAVÍNIA	Ele é preto, também com cabelo preto, com um lixo na mão e um papel (diário de campo, 30/11/2016).
ROBERTO	ROBERTO: O corpo inteiro. PESQUISADORA: E como é o corpo inteiro dele? ROBERTO: De cor de pele. PESQUISADORA: Mais o que você está vendo? ROBERTO: Camiseta dele (diário de campo, 08/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

As referidas crianças apresentaram respostas que seguem um viés semelhante aos da turma da professora Zena, ou seja, citaram questões a respeito dos cabelos da personagem, assim como utilizaram categorias que podem ser identificadas como oficiais com destaque para os termos branco e preto. Estes que também foram recorrentes em estudos sobre identidades e identificação étnico-racial com crianças que frequentavam a educação infantil (AMARAL, 2013; TRINIDAD, 2011).

Dentre as opiniões das crianças, destacamos a de Glauber e Roberto. O menino Glauber, ao afirmar sobre a cor da pele da personagem ser branca, demonstra a complexidade do tema, gerando múltiplas análises, entre elas citamos a possibilidade de o menino desconhecer as normas de classificação racial ou, ainda, o fato dele ter recorrido a estratégia da etiqueta das relações étnico-raciais, na qual propaga a ideia de que não mencionar aspectos sobre a caracterização e pertencimento étnico-racial dos sujeitos é a atitude mais adequada. Além disso, interpretamos que a resposta de Glauber pode ser consequência de um ambiente permeado pela branquidade normativa, a qual age de tal maneira que personagens negras passam a ser vistas de forma embranquecida e, assim, inclusas no padrão até o ponto de serem identificadas como brancas.

A resposta de Roberto confirma a heterogeneidade das percepções das crianças, pois a opção do menino em identificar a cor da pele negra como “cor de pele” remete a ampliação dos padrões que propagam o branco como norma da humanidade.



Já na turma da professora Geninha, apenas a menina Ingrid remeteu-se à heteroclassificação do menino segundo raça/cor, denominando-o “moreno”. No entanto, não foi possível identificar se a mesma estava utilizando o termo enquanto sinônimo de negro ou se ela se refere às pessoas como morenas, tendo em vista que a mesma menina também heteroclassificou um menino branco de cabelos castanhos claros e um indígena como morenos. Tal situação confirma a amplitude e ambiguidade do termo, fato que gera tensionamentos sobre a sua utilização, já que em muitos casos ele é mencionado para embranquecer os sujeitos, em outros para se referir a pessoas brancas dos cabelos pretos ou, ainda, em substituição ao termo negro, por considerarem o mesmo ofensivo. Isso remete às discussões sobre termos e conceitos.

As análises das falas das crianças da professora Geninha reiteram que um ponto em comum entre as turmas é a questão dos cabelos.

QUADRO 30: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 5.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>BETINA</b>	BETINA: Uma roupa e um papel. E o cabelo dele. PESQUISADORA: Como que é o cabelo dele? BETINA: Preto (diário de campo, 07/12/2016).
<b>GILSON</b>	GILSON: Eu estou vendo o olho. PESQUISADORA: Hum, o olho e mais o que? GILSON: O cabelo. PESQUISADORA: E como é o cabelo dele? GILSON: Enrolado (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MICHELE</b>	Ele tem o cabelo enroladinho (diário de campo, 08/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

A respeito das percepções de beleza e feiura da personagem, os dados da turma da professora Zena são relevantes, pois esta foi a única turma em que todas as crianças mencionaram algum aspecto referente à identificação fenotípica e também foi o único grupo em que todas as crianças consideraram o menino bonito. Na turma da professora Geninha, chama atenção o fato de somente as meninas terem apontado o menino como feio. A maioria das crianças da turma da professora Laudelina falou que o menino é bonito. Assim, considerando as três turmas, 8 (oito) crianças o categorizaram como feio e 25 (vinte e cinco) crianças o acharam bonito. Conhecer as percepções das crianças sobre esse assunto é relevante, pois:

[...] as interpretações sobre a beleza ou a feiura corporal podem ser consideradas julgamentos coletivos. Essa afirmação poderá nos afastar do campo dos julgamentos pessoais e nos colocar no âmago das questões históricas e sociais, explicitando como o “apresentar-se” diante do outro e o olhar sobre o corpo foram sendo construídos ao longo da História. Corpos negros e brancos, de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos sofrem leituras e interpretações distintas de acordo com os contextos culturais, o processo histórico e as relações de poder (GOMES, 2006, p. 316).

Nessa direção, embora considerando que as crianças têm o direito em identificar o menino como feio ou bonito, o problema está em essa escolha estar baseada correntemente seguindo a reprodução de ideais de beleza impostos. Wright (2000) também verificou nas respostas das crianças a presença da influência de padrões de beleza que são propagados na mídia. “In addition to young children learning that there is a societal preference for a certain kind of hair texture (straight), they will also eventually become aware that there is a preferred hair color”<sup>77</sup> (p. 45). Assim, reafirmamos que a discussão sobre a beleza de personagens em diferentes ilustrações e espaços é relevante, tendo em vista a ruptura de determinados padrões.

A respeito da imagem a seguir, também buscamos saber se a personagem havia sido marcante. Dessa forma, novamente realizamos a pergunta: Você já viu a imagem desse menino antes? 17 (Dezessete) crianças responderam que sim. Sobre os lugares citados estão: apostila<sup>78</sup>, perto de casa, televisão, escola, parque, sala dos bebês, zoológico e centro. A personagem é a seguinte:

---

<sup>77</sup> "Além disso, as crianças pequenas estão aprendendo que existe uma preferência social para um certo tipo de cabelo (liso), eles também acabarão por perceber que existe uma cor de cabelo preferida". (Tradução livre).

<sup>78</sup> Cinco crianças mencionaram ter visto o menino na apostila.

FIGURA 143: MENINO BRANCO.



FONTE: A Editora (2009)

Com o intuito de realizar possíveis comparações entre as características elencadas pelas crianças para identificar um menino negro e outro branco, fizemos uma pergunta bem ampla: Como ele é?

Verificamos que, com exceção das crianças da turma da professora Zena que permaneceram enfatizando as características físicas do menino, as crianças das turmas das professoras Geninha e Laudelina não recorreram a identificações da cor da pele com frequência e apresentaram mais facilidade em intitulá-lo como um menino bonito. Ou seja, os elogios para o menino branco foram anunciados de forma mais imediata, sugerindo a confirmação do mesmo enquanto um padrão. Sobre as respostas que citaram a beleza do menino na turma da professora Geninha conhecemos que:

QUADRO 31: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 6.

(continua)

NOME	RESPOSTA
ALINE	ANA: É lindo. PESQUISADORA: Hum e o que você achou dele? ANA: Porque ele está com a mão assim. PESQUISADORA: Hum a mão e você está vendo mais alguma coisa dele? ANA: Tô vendo uma sobrancelha, uma boca e o cabelo dele é assim (indicando que é liso). E ele está com um sapato azul e aqui branco (diário de campo, 07/12/2016).
ANELISE	Ele está com uma blusa com foguete. Ele é bonito (diário de campo, 07/12/2016).

QUADRO 31: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 6.

(conclusão)

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>BETINA</b>	Bonito (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MONIQUE</b>	Bonito (diário de campo, 07/12/2016).
<b>EMANUEL</b>	Ele tem um cabelinho aí, com uma blusinha de foguete. Ele é bonitinho (diário de campo, 07/12/2016).
<b>GIOVANE</b>	É lindo (diário de campo, 07/12/2016).
<b>KELY</b>	Bonito (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MONALISA</b>	Eu vi lá na minha televisão, ele estava jogando bola. Ele é bonito (diário de campo, 08/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Na turma da professora Laudelina, obtivemos três respostas que remetem à beleza da personagem. E no grupo da professora Zena, apenas um dos meninos (Elias) citou essa questão através da seguinte expressão: “Ele é mais bonito”. Diante das demais frases utilizadas para identificar o menino, destacamos a seguinte: “Ele é assim que nem as pessoas e também tem uma roupa verde com um foguete” (LAVÍNIA, diário de campo, 30/11/2016). Essa afirmação demonstra uma concepção que traz o/a branco/a como referencial de humanidade. O mesmo movimento pode ser visualizado no depoimento de Gilberto, da turma da professora Zena: “Verde, também azul e branco também. O cabelo dele é marrom e aqui é cor de pele. Aqui tem cinza e também roxo e só” (diário de campo, 01/12/2016). A discussão sobre o termo cor de pele atrelado majoritariamente aos/as brancos/as confirma o quanto a branquidade normativa está incorporada nas relações sociais cotidianamente e como a raça, como vimos expondo, é estrutural e estruturante da sociedade brasileira (GOMES, 2012b), estando presente nos diferentes espaços e circulando nas falas e atos de sujeitos com diferentes idades.

Os cabelos do menino também foram citados pelas crianças, inclusive, algumas que não haviam direcionado comentários sobre essa característica do menino negro, apresentaram para o menino branco. Na turma da professora Geninha, esse movimento ocorreu com Emanuel, quem destacou apenas informações referentes aos objetos que a personagem do menino negro estava segurando, porém, em relação ao menino branco, ele ampliou a sua resposta. Na mesma direção, ressaltamos a fala de uma das meninas da turma da professora

Laudelina: “Ele é com cabelo loirinho. Ele tem blusa de frio e ele gosta de blusa de frio com blusa de calor por cima e uma calça e um tênis” (CIBELE, diário de campo, 08/12/2016). Portanto, percebemos que essas crianças se apresentaram mais confiantes e confortáveis em mencionar as características dos cabelos lisos, os quais aparecem representados constantemente nas salas de aula, em detrimento dos crespos.

Já as crianças da turma da professora Zena permaneceram destacando questões referentes às características físicas do menino de diferentes formas, como, por exemplo, as explicações de Naiara e Raquel, que trazem esses elementos de uma maneira mais genérica:

QUADRO 32: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 7.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>NAIARA</b>	Corpo, nariz, boca, braços, pernas e tênis (diário de campo, 01/12/2016).
<b>RAQUEL</b>	Ele tem cabelo, olhos, nariz, sobrancelhas, orelha e uma boca (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Ou dispondo indicações mais detalhadas, como a cor da pele, cor e formato dos cabelos.

QUADRO 33: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 8.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>EMÍLIA</b>	Ele é com cabelo assim, igual do Cebolinha. Ele está feliz, ele está com uma camiseta verde. Ele é branco e ele também está com uma calça azul e com tênis cinza com branco (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LETÍCIA</b>	A cor dele é, é, hum, branca e também o cabelo dele é roxo (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MARCELA</b>	Tinha o cabelo preto, orelhas, nariz, boca, olhos, uma calça azul, uma blusa, uma camiseta verde e sapatos e short azul (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MAURO</b>	Ele tem cabelo assim (sinalizando serem lisos) e ele tem um rosto, um sorriso bem lindo e ele tem uma roupa bem legal (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MELISSA</b>	MELISSA: Desse jeito. PESQUISADORA: Qual jeito? MELISSA: O cabelo dele é assim, a roupa dele é assim, a blusa dele é assim e a calça dele é assim e o tênis dele é assim. PESQUISADORA: Hum e o cabelo dele como é? MELISSA: Solto (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

A partir das descrições realizadas pelas crianças da turma da professora Zena, inferimos que algumas delas, todas na faixa etária entre quatro e cinco anos, têm dimensão das diferenças étnico-raciais e as utilizam para caracterizar determinadas personagens. No caso das crianças da referida turma, não foram usados termos específicos que remetem a variações do *continuum* de cores.

Na turma da professora Laudelina, a cor da pele da personagem foi citada de forma mais direta nos comentários de Glauber: “Tem foguete na camisa, o braço é branco e a camisa é amarela. O cabelo dele é branco. Pele dele é branca” (diário de campo, 30/11/2016), e nos de Jéssica de maneira mais genérica: “Ele é moreno” (diário de campo, 30/11/2016). Dentre as três turmas, algumas crianças falaram apenas sobre a forma em que o menino estava retratado.

QUADRO 34: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 9.

<b>TURMA</b>	<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
Professora Geninha	<b>JOSÉ</b>	Ele está parado para foto (diário de campo, 07/12/2016).
Professora Geninha	<b>MICHELE</b>	Ele tem uma roupa verde e ele está com uma calça (diário de campo, 08/12/2017).
Professora Laudelina	<b>ROBERTO</b>	Ele tem uma calça e eu já vi na outra escola também. E a camiseta (diário de campo, 08/12/2016).
Professora Laudelina	<b>DAVI</b>	Foguete e a roupa dele (diário de campo, 08/12/2016).
Professora Laudelina	<b>ESTER</b>	Ele é assim! [Apontou para a mão na cintura] (diário de campo, 08/12/2016).
Professora Laudelina	<b>MARTIN</b>	Ele tem roupa de foguete (diário de campo, 08/12/2016).
Professora Laudelina	<b>MAURO</b>	O braço dele parece um braço de ferro (diário de campo, 08/12/2016).
Professora Laudelina	<b>VINÍCIUS</b>	Ele é legal (diário de campo, 30/11/2016).

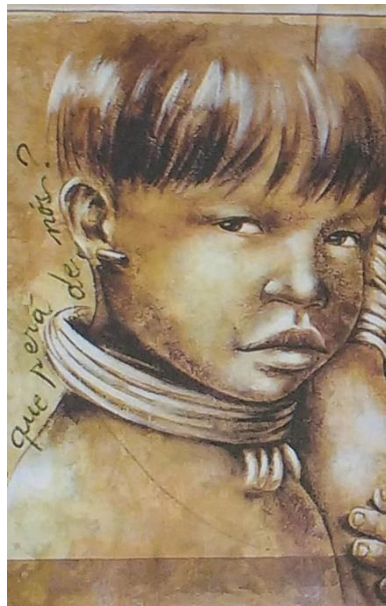
FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Portanto, considerando a imagem da personagem heteroclassificada como branca, é possível ressaltar a heterogeneidade das respostas das crianças, sendo que umas tenderam a atribuir mais características de beleza para o menino, outras

mantiveram a identificação de aspectos referentes aos cabelos e cor da pele e houve, ainda, as que elencaram questões a respeito da vestimenta.

Outra imagem exposta para as crianças tem como protagonista um menino indígena. A pergunta sobre essa imagem foi: Como esse menino é?

FIGURA 144: MENINO INDÍGENA.



FONTE: A Editora (2009)

A partir dessa, também buscamos compreender se as crianças lembravam da personagem, a qual estava presente em uma unidade que havia sido trabalhada recentemente. Dentre as crianças das três turmas, onze disseram que haviam visto a imagem anteriormente e as demais afirmaram que o viram: na apostila, na creche, no mato, na televisão, no livro do irmão, no mercado e em casa.

Ao contrário dos outros meninos, em que aspectos relacionados às roupas, objetos e ações foram elencados para a caracterização, para a personagem indígena as crianças optaram por salientar as informações a respeito da descrição física do menino, em especial, termos que remetem a heteroclassificação segundo cor/etnia. O grupo da professora Geninha expôs:

QUADRO 35: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 10.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ALINE</b>	Ele é um índio (diário de campo, 07/12/2016).
<b>ANELISE</b>	[Silêncio]. ANELISE: Ele tem um cabelo diferente. PESQUISADORA: E como é o cabelo diferente dele? ANELISE: Ele é bem curtinho. (Diário de campo, 07/12/2016).
<b>BETINA</b>	Feio (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MONIQUE</b>	Feio (diário de campo, 07/12/2016).
<b>EMANUEL</b>	Cabelo é cacheadinho e preto (diário de campo, 07/12/2016).
<b>GIOVANE</b>	Um preto (diário de campo, 07/12/2016).
<b>INGRID</b>	Moreno (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MONALISA</b>	Tem um monte/ Ele é índio e tem um monte de branco lá <sup>79</sup> (diário de campo, 08/12/2016).
<b>MICHELE</b>	Ele é um índio (diário de campo, 08/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Algumas crianças da turma da professora Laudelina emitiram comentários a respeito do cachecol do menino, contudo os destaques maiores foram para as questões fenotípicas.

QUADRO 36: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 11.

(continua)

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>BRUNO</b>	Ele é bonito (diário de campo, 30/11/2016).
<b>ROBERTO</b>	Ele tem um cachecol (diário de campo, 08/12/2016).
<b>CIBELE</b>	Ele é com, é com, com cabelo na frente, ele tem um cachecol no pescoço e ele tem uma blusa embaixo do cachecol (diário de campo, 08/12/2016).
<b>ESTER</b>	Cachecol (diário de campo, 08/12/2016).
<b>GLAUBER</b>	Marrom, cabelo preto (diário de campo, 30/11/2016).
<b>JACSON</b>	É bonito (diário de campo, 08/12/2016).
<b>JESSICA</b>	Parecido com um bebê, mas não é (diário de campo, 30/11/2016).

<sup>79</sup> A menina olhou para imagem e fez esse comentário, porém ela representava estar lembrando de alguma situação já vivenciada.



QUADRO 36: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 11.

(conclusão)

NOME	RESPOSTA
<b>JONATAS</b>	JONATAS: Ele é muito feio. A cara dele é feia. PESQUISADORA: Hum, você achou o rosto dele feio? JONATAS: É que ele fica assim oh, parece que está olhando para as pessoas. PESQUISADORA: Ah, muito sério, não está sorrindo. JONATAS: Parece que ele está bravo. E o cabelo dele vem até aqui (diário de campo, 08/12/2016).
<b>LAVÍNIA</b>	Ele é preto e ele é um índio (diário de campo, 30/11/2016).
<b>MARTIN</b>	Ele é feio e o cabelo dele é feio (diário de campo, 08/12/2016).
<b>MAURO</b>	Ele tem um cachecol (diário de campo, 08/12/2016).
<b>THAIANA</b>	Pelado, com cachecol (diário de campo, 08/12/2016).
<b>VINICIUS</b>	Ele é chato! Um pouco. Ele tira a roupa e ele fica com uma roupa (diário de campo, 30/11/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Essas respostas remetem tanto à utilização de categorias do IBGE (preto e indígena) quanto do *continuum de cores* (marrom). Os destaques de todas as crianças, em especial dos meninos Jonatas e Vinicius, demonstram a importância do processo de escolha das imagens para que não sejam reproduzidos estereótipos perante as diversas culturas.

Nessa direção, o depoimento do menino Gilson da turma da professora Geninha traz tais questões: “Sabia que todos os índios andam pelados? Eles andam sem isso, isso, isso, sem tudo. Sem a roupa, sabe aquelas que andam assim na floresta e anda toda sem, então é esse” (diário de campo, 07/12/2016). Tal afirmação demarca a necessidade de ampliação do ensino acerca da história e cultura indígena.

A respeito da forma como o menino está retratado, Emília apresenta:

EMÍLIA: Ele é de cabelinho assim. Ele não está feliz.  
PESQUISADORA: Hum, ele está sério.  
EMÍLIA: Sim, tem que pôr uma cara feliz nele.  
(Diário de campo, 01/12/2016).

A indicação da menina sinaliza que a mesma está atenta não somente a questões fenotípicas ou relativas às vestimentas, mas também às expressões e condições em que a personagem é exposta. As outras crianças da turma de Emília relataram as seguintes características para o menino.

QUADRO 37: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 12.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ELIAS</b>	A cabeça, o olho, o cachecol e a roupa (diário de campo, 29/11/2016).
<b>GILBERTO</b>	Ele é todo marrom e o cabelo dele é preto (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LETÍCIA</b>	Ele é roxo e também tem cabelo na testa e também aqui (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LEANDRO</b>	LEANDRO: Ele tem o cabelo igual ao do Mauro. PESQUISADORA: Hum, é mesmo e mais alguma coisa? LEANDRO: Ele está sem camiseta e está com isso na orelha (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MARCELA</b>	Tinha uma () no pescoço, (), boca, nariz e cabelo e orelha e olho (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MAURO</b>	MAURO: Ele tem um cabelo igual o meu. PESQUISADORA: Hum é mesmo, que lindo! E mais alguma coisa? MAURO: A mão é igual o meu pescoço (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MELISSA</b>	Ele é assim (diário de campo, 01/12/2016).
<b>NAIARA</b>	NAIARA: Parecido. PESQUISADORA: Hum, parecido com quem? NAIARA: Com a minha mãe. PESQUISADORA: Ah, com a sua mãe, que legal. NAIARA: A minha mãe tem cabelo cacheado (diário de campo, 01/12/2016).
<b>RAQUEL</b>	Cabelos, orelhas, nariz, olhos e uma boca (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

De modo geral sobre a beleza do menino indígena, 15 (quinze) crianças o consideraram feio, entre elas 10 (dez) meninas e 5 (cinco) meninos. Assim, verificamos que entre as três personagens, a que mais foi identificada como feia foi o menino indígena. Além disso, as crianças expressam uma maior consciência sobre a categoria indígena do que negro.

As indagações realizadas na próxima imagem deram continuidade ao assunto beleza, o qual perpassou os momentos de observação participante e, por isso, foi enfatizado nas conversas orientadas com as crianças. A imagem foi a seguinte.

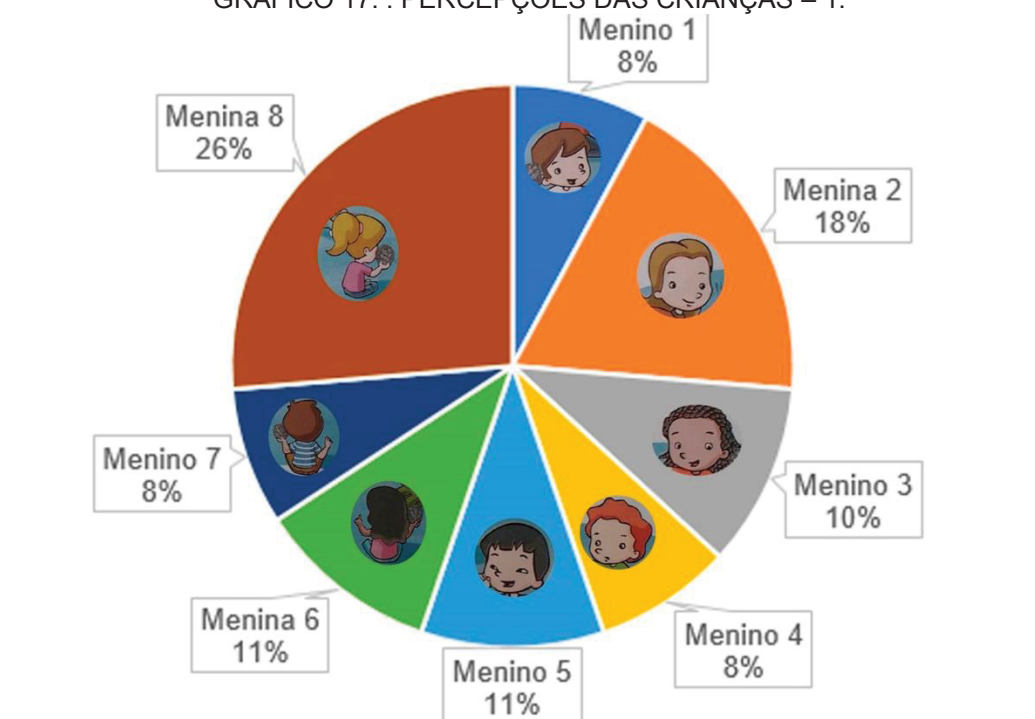
FIGURA 145: CRIANÇAS BRINCANDO COM BOLAS.



FONTE: A Editora (2009)

Diante dessas personagens, a primeira solicitação realizada foi que as crianças visualizassem e buscassem observar os detalhes de cada um/uma. Após a pergunta foi: Qual dessas crianças você considera a mais bonita? As crianças da imagem foram enumeradas e a criança que estava participando do diálogo anunciava a mais bonita apontando na tela do computador e falando o número. A saber, a contagem foi realizada no sentido horário, sendo a criança número um o menino branco de cabelos castanhos que está vestindo uma blusa branca com uma listra laranja e está segurando uma das bolas. O gráfico adiante retrata as opiniões das crianças das três turmas:

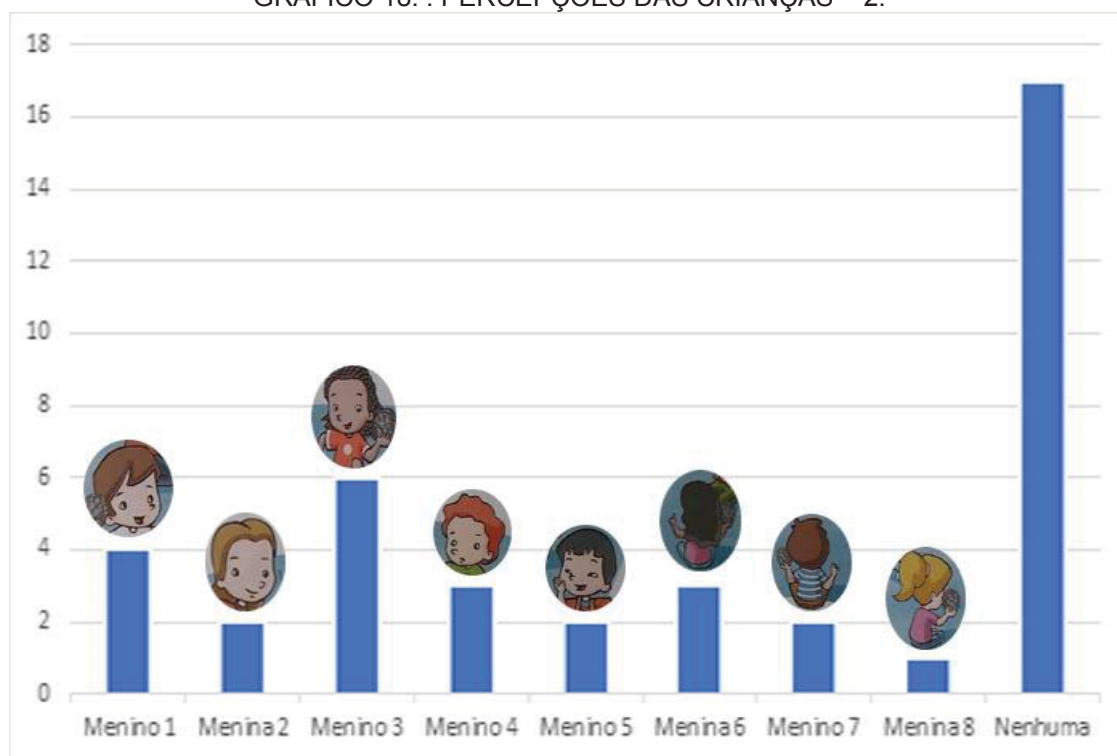
GRÁFICO 17: : PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 1.



FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Como podemos perceber, a menina branca de cabelos loiros que está de costas, destacando-se apenas a sua imagem de perfil e não o seu rosto, foi a mais citada pelas crianças enquanto a mais bonita da imagem. Considerando que a referida menina vinha sendo escolhida com frequência e tendo em vista as condições em que a mesma está representada, isto é, sem destaques para os traços dos seus olhos, nariz e boca, resolvemos perguntar para as crianças o que elas consideravam mais bonito na menina e o porquê a escolheram. Algumas crianças responderam que selecionaram a menina por acharem ela bonita ou por gostarem da cor da blusa dela, no entanto, a maioria deu ênfase para as características dos cabelos da personagem, citando como características de beleza a cor, o tipo e a forma como está penteado. Mais uma vez é explicitado o papel importante que os cabelos ocupam para determinadas crianças, seja como definidor de beleza ou de feiura. O gráfico a seguir trata dos posicionamentos das crianças a respeito de personagens feias.

GRÁFICO 18: : PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 2.



FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Os dados do gráfico demonstram que a maioria das crianças não elencou personagens feias. Todavia, dentre as que indicaram, o menino negro foi o citado com maior frequência. Os cabelos do menino foram citados como motivo para essa escolha.

QUADRO 38: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 13.

(continua)

TURMA	NOME	RESPOSTA
Professora Geninha	<b>ALINE</b>	Porque ele tem cabelo enroladinho assim. (Apontando para as tranças do menino e em seguida olhando para as tranças do cabelo da pesquisadora) (diário de campo, 07/12/2016).
Professora Geninha	<b>BETINA</b>	BETINA: Porque ele tem cabelo preto. PESQUISADORA: Você não acha bonito cabelo preto? BETINA: Não (diário de campo, 07/12/2017).
Professora Geninha	<b>MONALISA</b>	MONALISA: Porque ele tem cabelo de trança. PESQUISADORA: Você não gosta? MONALISA: Não (diário de campo, 08/12/2016).

QUADRO 38: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 13.

(conclusão)

TURMA	NOME	RESPOSTA
Professora Zena	<b>LEANDRO</b>	Porque ele tem um cabelo que é de piá, parece (diário de campo, 01/12/2016).
Professora Zena	<b>NAIARA</b>	Porque tem cabelo feio (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

No tocante aos elementos mencionados a respeito das outras personagens, as questões mais citadas estão relacionadas aos rostos e movimentos realizados pela criança. Contudo, novamente chama atenção os destaques para os cabelos. Essa discussão é complexa e também envolve questões subjetivas e simbólicas. Segundo Gomes (2006), o cabelo da população negra pode ao mesmo tempo ser: “[...] símbolo de beleza e, incoerentemente, de inferioridade racial. As tensões e os desencontros entre essas representações refletem a presença de relações sociais autoritárias, hierárquicas e conflituosas [...]” (p. 373).

Prosseguindo, a próxima imagem e indagação foram elaboradas com foco na compreensão das relações raciais em âmbito vertical, ou seja, nas relações que envolvem afetividades. Nessa direção, a pergunta da figura a seguir foi: Imagine que esses dois meninos chegaram ao CMEI e você precisa escolher um deles para brincar primeiro, qual você escolheria?

FIGURA 146: MENINOS BRINCANDO.



FONTE: A Editora (2009)

Nenhuma das crianças expôs que não brincaria com um dos meninos. Dentre o que elas brincariam primeiro, 10 (dez) optaram pelo menino negro<sup>80</sup>, entre essas: 7 (sete) meninas e 3 (três) meninos. O menino branco<sup>81</sup> foi escolhido por 27 (vinte e sete) crianças, sendo 13 (treze) meninas e 14 (quatorze) meninos. Em contexto diferente, a preferência por brancos/as no que se refere à cor da pele, beleza e bondade foi apontada por Clark e Clark (1947).

Por meio da imagem 146 as crianças também falaram sobre as possíveis diferenças existentes entre os dois meninos. Dentre as 37 (trinta e sete) crianças, somente 5 (cinco) consideraram que os meninos são parecidos. A respeito das diferenças, mais uma vez foram explicitados conhecimentos a partir das vestimentas e das características físicas. Na turma da professora Geninha, a maior parte das crianças recorreu às diferenças relacionadas às roupas.

QUADRO 39: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 14.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ANELISE</b>	A blusa, o sapato e a calça (diário de campo, 07/12/2016).
<b>BETINA</b>	A roupa (diário de campo, 07/12/2016).
<b>EMANUEL</b>	Porque esse aqui tem uma calça azul e ele uma calça roxa. E ele tem uma blusa verde e ele tem uma blusa amarela (diário de campo, 07/12/2016).
<b>GIOVANE</b>	Esse está com a bola (diário de campo, 07/12/2016).
<b>KARINE</b>	A roupa e o tênis (diário de campo, 07/12/2016).
<b>MICHELE</b>	A blusa desse é amarela e a blusa desse é verde (diário de campo, 08/12/2016).
<b>MONIQUE</b>	A camiseta (diário de campo, 07/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Na turma da professora Laudelina, apenas o menino Jonatas elencou as vestimentas como diferenças entre os meninos: “Eu achei esse daqui diferente desse, porque esse aqui tem o desenho do foguete e esse daqui não tem nada” (Jonatas, diário de campo, 08/12/2016). Entre a turma da professora Zena, as crianças que focaram nas vestimentas e movimentos foram:

<sup>80</sup> A turma que mais selecionou o menino negro foi a da professora Zena (cinco crianças).

<sup>81</sup> A turma que mais escolheu o menino branco foi a da professora Laudelina (doze crianças).

QUADRO 40: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 15.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ELIAS</b>	Porque eles têm roupas diferentes (diário de campo, 29/11/2016).
<b>GILBERTO</b>	É, porque eles estão jogando bola, bolinha de gude (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LEANDRO</b>	As camisetas (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MARCELA</b>	Dois sapatos iguais e cabelos parecidos (diário de campo, 01/12/2016).
<b>RAQUEL</b>	Estão jogando bolinha para chegar até aqui (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Por meio dessas informações, verificamos que muitas crianças têm noção das diferenças étnico-raciais, inclusive fazem uso de determinados termos para caracterizar personagens, porém, ao elencar as diferenças entre um menino negro e outro branco, a maioria optou por focar em questões referentes às vestimentas.

Dentre as crianças que enfatizaram a cor da pele e cabelos, novamente localizamos algumas respostas, dentre as três turmas, que remeteram tanto às categorias oficiais, através dos termos preto e branco, quanto às extraoficiais, com ênfase para o termo roxo. Na da professora Geninha:

QUADRO 41: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 16.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>ALINE</b>	O outro é branco e o outro é moreno (diário de campo, 07/12/2016).
<b>GILSON</b>	O rosto (diário de campo, 07/12/2016).
<b>KELY</b>	Um outro é preto e um outro é branco (diário de campo, 07/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

As crianças das turmas das professoras Laudelina e Zena apresentaram com maior frequência as diferenças entre os cabelos, confirmando que este é um assunto relevante nas três turmas.



QUADRO 42: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 17.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>BRUNO</b>	Cabelo e a cara (diário de campo, 30/11/2016).
<b>CIBELE</b>	É que um tem cabelo loiro e o outro tem cabelo diferente daquele. O outro tem cabelo marrom (diário de campo, 08/12/2016).
<b>GLAUBER</b>	Rosto e cabelo (diário de campo, 30/11/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Sobre a turma da professora Zena:

QUADRO 43: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 18.

<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>EMÍLIA</b>	É por causa que esse aqui parece de cabelinho de Cebolinha e esse aqui não (diário de campo, 01/12/2016).
<b>LETÍCIA</b>	Aquele menino ali tem cor de pele roxa e também cabelo preto (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MAURO</b>	Cabelo/ E a blusa e a calça (diário de campo, 01/12/2016).
<b>MELISSA</b>	O cabelo deles é muito diferente (diário de campo, 01/12/2016).
<b>NAIARA</b>	Olho, nariz, boca, sobrancelhas e cabelo (diário de campo, 01/12/2016).

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Seguindo, ressaltamos a análise da menina Lavínia, a qual foi a única que utilizou as duas formas para identificar as diferenças, a saber: “O preto tem um laço aqui no corpo e o outro tem um desenho ali no foguete” (diário de campo, 30/11/2016). Ou seja, ela cita a heteroclassificação do menino negro para distinguir sobre quem ela estava falando, contudo, destaca os detalhes da roupa como a diferença entre ambos.

A última imagem apresentada foi:

FIGURA 147: CRIANÇAS EM BRINCADEIRA DE RODA.

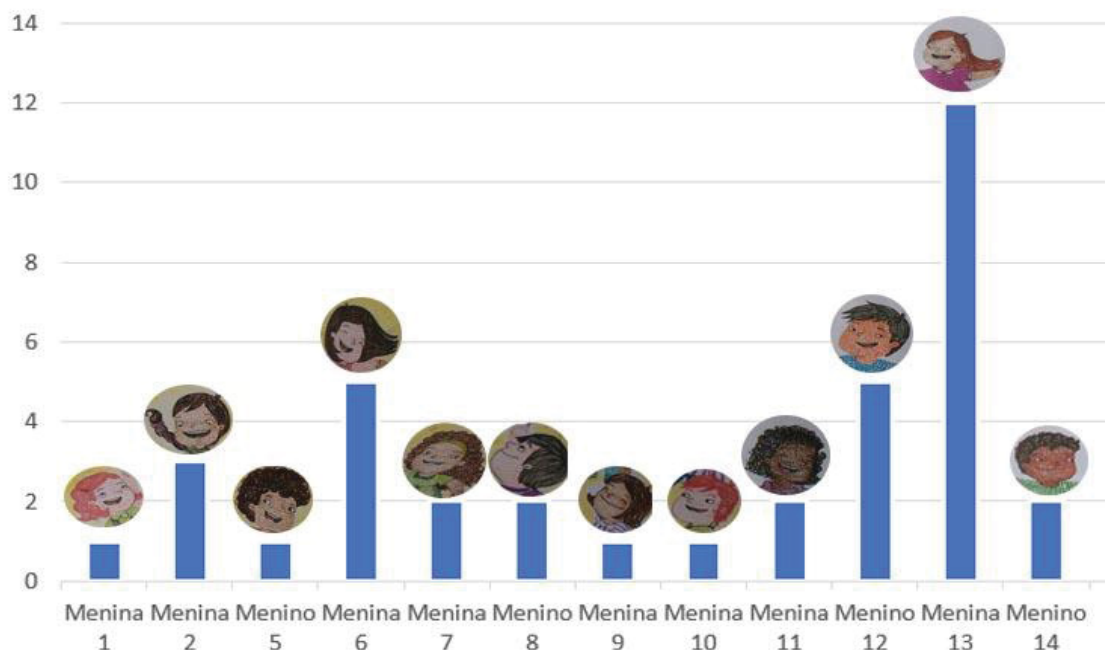


FONTE: A Editora (2009)

Conforme comentamos no quarto capítulo, a composição dessa imagem conta com elementos que contemplam a diversidade étnico-racial, pois expõe crianças com diferentes tons de pele, cabelos e todas estão com condições semelhantes no que se refere às expressões faciais e as vestimentas. Com relação às indagações realizadas, focamos nos quesitos de beleza, com o intuito de observar se crianças que são pintadas com a pele mais escura são elencadas como bonitas diante de um grande grupo. Além disso, considerando a quantidade e características das crianças retratadas, investigamos sobre a identificação das crianças para com as personagens.

Outra vez, foi realizada a contagem das personagens para escolha dos/as mesmos/as. A saber, essa também foi realizada no sentido horário, sendo a criança número um a menina branca de cabelos ruivos que está vestindo uma blusa verde com um macacão jeans e está acenando com a mão esquerda. Sobre as opiniões das crianças a respeito da criança mais bonita vide gráfico 19.

GRÁFICO 19: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 3.



FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

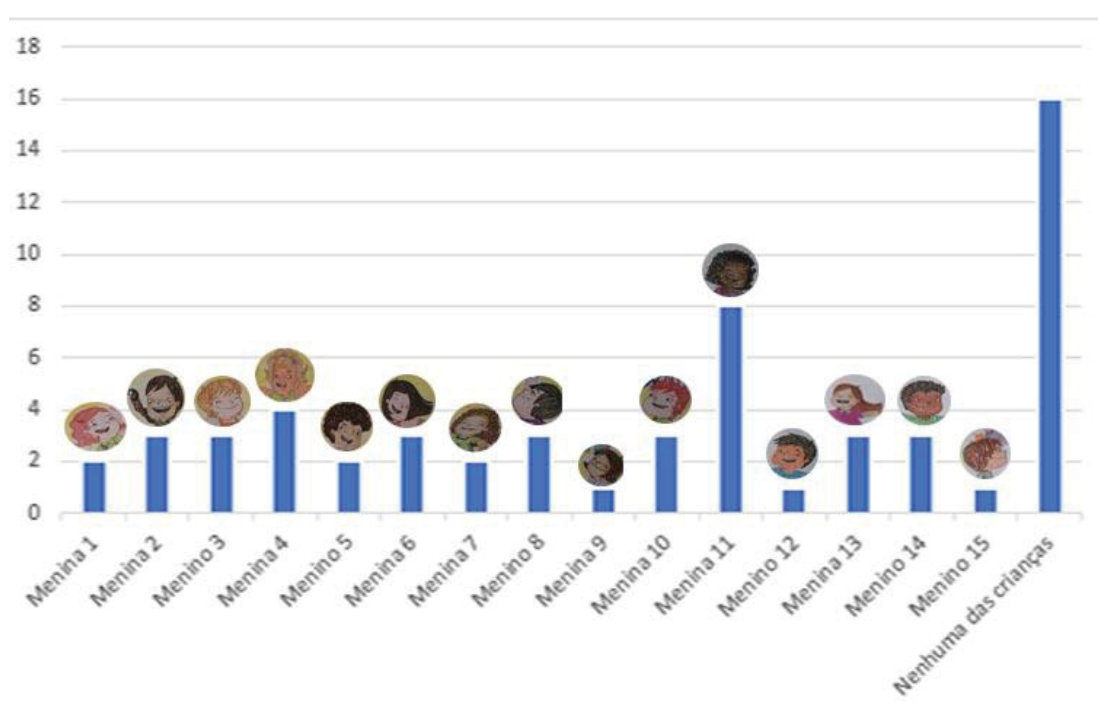
O gráfico retrata que a personagem mais escolhida foi uma menina que está representada com os cabelos soltos, lisos e castanhos e a cor da pele pintada com um lápis de cor marrom claro. A classificação da menina segundo raça/cor provoca ambiguidades, pois ao mesmo passo que ela é pintada com um lápis de cor marrom claro, os cabelos dela têm uma tonalidade que transita entre o ruivo e o castanho. Já as duas personagens que ficaram em segundo lugar empataram no número de votos (cinco) e são heteroclassificadas como brancas. Elas são uma menina, que também está com os cabelos soltos, lisos e pretos e conta com a pele pintada de rosa claro, e um menino que está pintado com lápis de cor rosa claro, porém, os tons de rosa claro são diferentes e os cabelos são pretos e lisos.

Dentre as personagens elencadas pelas crianças, consideramos relevante o fato de todas as personagens que estão pintadas com lápis de cor marrom terem sido selecionadas. Em contrapartida, verificamos diferenças nas escolhas das crianças no que se refere às imagens anteriores, pois recorrentemente as personagens brancas foram apontadas como mais belas, inclusive com enfoque nas características do cabelo loiro, no entanto, as duas crianças loiras da imagem (menino número 3 e menina número 4) não foram mencionadas como as mais

bonitas. Tal cenário sugere que o aumento na oferta de personagens para as crianças pode acarretar em ampliação no referencial de beleza.

Contudo, o fato das personagens terem sido heteroclassificadas como bonitas não expressa que as desigualdades raciais não estejam presentes no debate sobre beleza e feiura. Sobre esta, verificamos que a maioria das crianças indicou que nenhuma das personagens eram feias, porém, dentre as que foram mencionadas, a menina de pele mais escura, cabelo crespo e curto foi a mais citada.

GRÁFICO 20: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 4.



FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Contando com variações nos índices, todas as personagens foram elencadas. Sobre os motivos que levaram as crianças a indicar a personagem como feia, nem todas explanaram, entretanto, dentre as justificativas, as que estão direcionadas às crianças heteroclassificadas como pretas e pardas sinalizam que o cabelo crespo e cor da pele permanecem sendo motivos para identificação da feiura.

QUADRO 44: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 19.

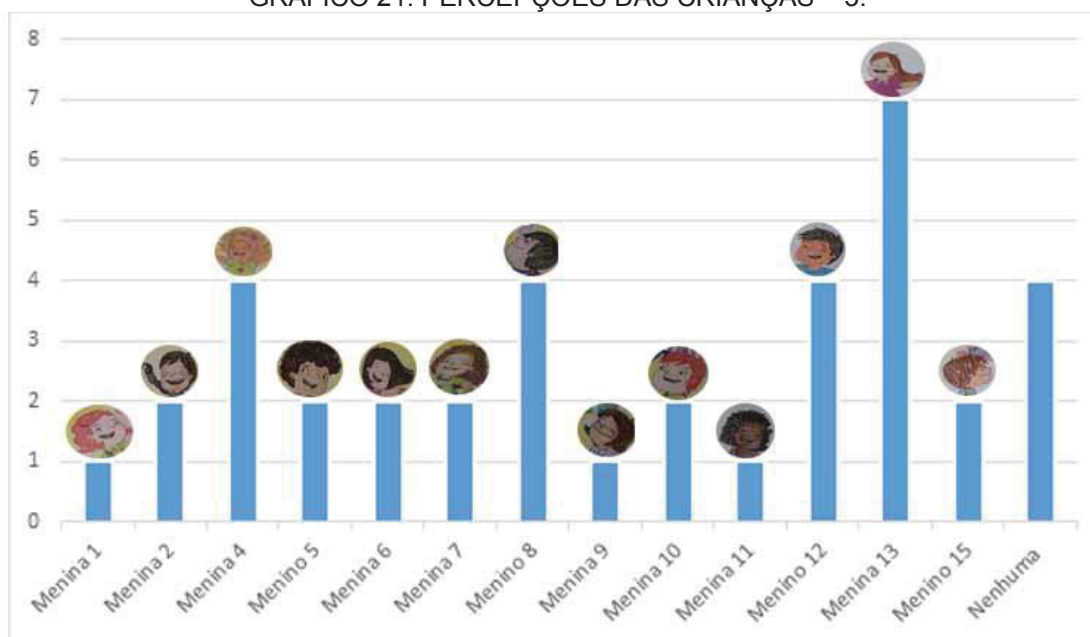
<b>TURMA</b>	<b>NOME</b>	<b>RESPOSTA</b>
Professora Geninha	<b>BETINA</b>	Porque ela é preta (diário de campo, 07/12/2016). Obs.: Escolha: menina número 11.
Professora Geninha	<b>MONALISA</b>	Porque ela tem cabelo enrolado (diário de campo, 08/12/2016). Obs.: Escolha: menina número 11.
Professora Geninha	<b>MICHELE</b>	Porque ele tem roupa quadrada e tem um cabelo enroladinho (diário de campo, 08/12/2016). Obs.: Escolha: menino número 5.
Professora Laudelina	<b>DAVI</b>	[Silêncio]. Em seguida apontou para o braço e rosto (diário de campo, 08/12/2016). Obs.: Escolha: menina número 11.
Professora Laudelina	<b>GLAUBER</b>	O cabelo (diário de campo, 08/12/2016). Obs.: Escolha: menina número 11.
Professora Zena	<b>LETÍCIA</b>	Porque ela é roxa (diário de campo, 01/12/2016). Obs.: Escolha: menina número 11.
Professora Zena	<b>LEONARDO</b>	Porque ela tem o cabelo... (Menino olhou para a pesquisadora e não finalizou a frase) (diário de campo, 01/12/2016). Obs.: Escolha: menina número 11.

FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Dessa forma, através das informações do quadro 44 é perceptível que os aspectos que envolvem as características negróides apresentaram-se como elementos demarcadores da beleza e/ou da feiura.

Por fim, considerando a mesma imagem, focamos nos aspectos relacionados às semelhanças entre as crianças e as personagens, sendo assim, realizamos a indagação: Qual dessas crianças você acha que mais parece com você? Dentre as mais citadas estão:

GRÁFICO 21: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS – 5.



FONTE: A autora (2017), com aportes dos diários de campo.

Somente os meninos números 3 e 14 não foram listados. A menina número 13, que foi mencionada como a mais bela, também o foi no que se refere às identificações. Durante esses momentos, tornaram-se relevantes as características que as crianças elencavam para realizar a escolha da criança, entre elas os cabelos foram os elementos mais importantes, inclusive algumas crianças não realizaram a escolha com foco no gênero da personagem, mas enfatizaram a seleção alegando que os cabelos eram similares. Observamos que as crianças heteroclassificadas como pretas e pardas não tenderam a se identificar com as personagens pretas e pardas.

As leituras das crianças a respeito de determinadas personagens anunciam que grande parte das mesmas tem noção das características étnico-raciais e a utilizam como elemento de identificação. Alguns posicionamentos descrevem aspectos relacionados aos fenótipos de forma imediata e sem cargas pejorativas. Não obstante, outros retratam a existência da disseminação de um padrão de beleza que tem o/a branco como referencial e relega aos outros sujeitos a condição de feiura. Consideramos o protagonismo das crianças e os diversos espaços e formas de interação que elas vivenciam, no entanto, é possível apontar que muitos dos depoimentos estão imersos à branquidade normativa que está expressa tanto nas

apostilas quanto nos demais elementos que compõem o cotidiano da unidade educativa e que, conseqüentemente, intensificam as desigualdades raciais.

Ainda a respeito das respostas das crianças, é notável algumas devoluções que expressaram apenas os elementos evidentes. Atréamos esse fato a diminuição dos momentos diálogos e interações e aumento do preenchimento de respostas prontas que é uma situação gerada pelo uso das apostilas, nas quais determinadas atividades prescritivas não favorecem o processo criativo das crianças.

Por fim, cabe salientar que as informações abordadas demonstram que os estudos sobre as identificações por parte das crianças são complexos e demarcados pela heterogeneidade das respostas e experiências (Clark e Clark apud CROSS JR, 1991).

A seguir, iremos expor as ponderações das docentes, coordenadora pedagógica da unidade e gestora do sistema de ensino a respeito da diversidade étnico-racial e utilização de apostilas na educação infantil.

### 5.1.3 Visões de docentes e coordenadoras perante a inclusão da diversidade étnico-racial: Indicativos das desigualdades étnico-raciais.

Em acordo com os dados abordados no quarto capítulo, é possível afirmar a ausência nas apostilas de unidades que se dediquem ao trabalho com a cultura africana e afro-brasileira, bem como a representação expressiva de crianças negras. Visto isso, ao entrevistar as docentes da unidade educativa, realizamos tanto perguntas de cunho mais geral sobre as opiniões das mesmas acerca da utilização de livros didáticos na educação infantil, quanto informações mais específicas sobre as imagens e conteúdos, principalmente a respeito da diversidade étnico-racial, com foco nas crianças negras.

Por meio das análises das entrevistas, um dos pontos evidentes é que, ao se tratar dos assuntos de forma mais ampla, como as opiniões das mesmas sobre o material apostilado no que se refere aos temas; organização dos conteúdos; correspondência com a faixa etária; e relação com o cotidiano, a discussão sobre a diversidade étnico-racial não é apontada. Consideramos os silêncios nessas percepções como indicativos da sustentação dos privilégios dos/as brancos/as que se propaga, dissimula as desigualdades e não abrange a categoria como raça, como estruturante das relações sociais (TELLES, BAILEY, 2013). Nesse sentido, “os

imaginários estão conformados com a ideologia do branqueamento” (ARAÚJO, 2017), de tal modo que a não representação de determinadas personagens é algo silenciado e não questionável.

Em contrapartida, diante das indagações relacionadas diretamente com a temática da diversidade étnico-racial, as docentes são enfáticas e convergem sobre as lacunas que o material apresenta com relação a esse assunto anunciando a importância de inseri-lo.

Sobre os materiais da editora contemplarem a diversidade étnico-racial, a professora Laudelina aponta que:

Raramente, eu não achei que contemplou. Eu achei que não tivemos a oportunidade de dar ênfase e eu acho muito importante, mas não tivemos a oportunidade, porque eu achei que foi muito vago, muito raro. Nós como professores que temos que estar ali incluindo, mas foi bem raro (LAUDELINA, entrevista concedida em 15/12/2016).

A fala da professora Geninha vem ao encontro com a da Professora Laudelina, porém, apresenta maior ênfase na responsabilidade da editora em apresentar tais temas nas apostilas.

Teria que ter mais, porque é uma coisa que como a apostila tem temas atuais que estão visando a longo prazo com temas que às vezes não tem no cotidiano das crianças, mas isso a longo prazo, porque eles vão crescer com aquilo. Eles são crianças que agora são crianças de cinco anos, mas eles vão crescer e vão ter que aprender. E eu acho que a X é uma empresa que tem possibilidade de fazer isso. Eu acho que devia ter. Trazer mais (GENINHA, entrevista concedida em 13/12/2016).

A professora Zena identificou uma das unidades como componentes do trabalho com a cultura indígena, porém relata que:

ZENA – Teve um conteúdo na Mata Atlântica que foi sobre a cultura indígena. Lá explicava, mas eu achei pouco uma só. É pouco, porque não tem só a indígena, é pouco, porque nós teríamos que estar falando, mas eu observei só em uma atividade que foi na Mata Atlântica.

PESQUISADORA – Em sua opinião foi de uma maneira mais geral?

ZENA – É, bem subentendido, bem subentendido (Entrevista concedida em 15/12/2015).

Diante desses depoimentos, cabe retomar as informações referentes à elaboração dos livros didáticos, lembrando que as editoras contam com longos e detalhados processos de produção e avaliação para então os materiais serem



aprovados. Porém, mesmo passando por diferentes etapas, é possível verificar que a diversidade étnico-racial não aparece como prioritária em nenhuma delas, sobretudo, tendo em vista a ausência de unidades, bem como o fato da frequência de negros/as não ser intensa. Ambas as situações comprovam que as desigualdades raciais estão intrínsecas na estrutura da organização da editora, a qual redesenha, reproduz e mantém a branquidade normativa. Esta que, devido a múltiplas estratégias para conservação, por vezes não é identificada e gera dúvidas em diferentes sujeitos no tocante da sua existência. A fala da professora Zena, ao explanar sobre as apostilas contemplarem a diversidade étnico-racial, retrata indícios da importância da promoção de debates e avaliações tendo como elemento essa temática.

[...] ZENA – Não é claramente dito, mas subentendido. Mas, eu não observei isso na apostila.

PESQUISADORA – Então você considera que é contemplada: plenamente, parcialmente, raramente ou não é contemplada?

ZENA – Vou dizer. /. É subentendido, porque eles. //. Não sei agora se não ou raramente. Deixa eu pensar, deixa eu lembrar.

PESQUISADORA – Fica à vontade.

ZENA – Porque não tem nenhuma. Tem as brincadeiras de roda que. //. Não teve nenhum específico falando sobre isso.

PESQUISADORA – Uhum.

ZENA – Nenhum, nenhum, nenhum. Seria cor né, raça?

PESQUISADORA – Isso.

ZENA – Eu acho que contempla, eles tentam unificar né, mas não é claramente dito. Eu acho que raramente (Entrevista concedida em 15/12/2016).

O termo “subentendido” utilizado pela professora Zena revela que esse assunto aparece de forma inconsistente nos materiais. Assim, é possível identificar personagens negras nas apostilas, no entanto, o padrão permanece branco.

É, nessa primeira unidade e em Mata Atlântica também, mas as outras não. Pode ser que esteja subentendido. Aqui nem pensar (folheando), mas é como eu te falei, é subentendido. // (A professora foi folheando página a página da apostila integral e aos poucos foi observando que não haviam tantas personagens negras). Oh aqui tem, mas a maioria não. É, se fosse parar para olhar imagem por imagem sim, mas a maioria (não). Porque assim, não tem um japonesinho, não tem baixinho, não tem gordinho. Então não é uma coisa assim que vai predominar, que predomina. Não é uma coisa que eles chegam por si só ter essa noção. Não é uma coisa muito, muito, muito não. É uma coisa bem sutil, bem sutil, não é muito claro não (ZENA, entrevista concedida em 15/12/2016).

A professora Laudelina, ao avaliar as ações da editora, traz esses elementos a partir da seguinte interpretação:

[...] Pode olhar a apostila aí que é tudo, mas nem a imagem não quer dizer nada. Acho que você tem que ver é o dia a dia com a criança, porque eles convivem com os coleguinhas de diversas situações, raças, mas o professor tem que trabalhar no dia a dia com eles. Imagem eles veem na televisão que é uma farsa também, que a gente vê que é uma farsa, mas é raro também, mas é o dia a dia que você tem que trabalhar. São as atividades pedagógicas, mas não houve uma ênfase (LAUDELINA, entrevista concedida em 15/12/2016).

A mesma apresenta uma postura veemente sobre a necessidade da presença de atividades e inclusive afirma que:

LAUDELINA – Então só imagem, imagem. Imagem é porque eles são obrigados entendeu? É uma coisa muito forçada, porque não é a imagem que vai fazer uma criança viver com situações, é o dia a dia, são as atividades. E o que o professor fala, o que o professor passa e quando não tem para você dar ênfase ao assunto você passa despercebido. Você não concorda?

PESQUISADORA – Com certeza.

LAUDELINA – Passa despercebido, porque você já tem muita coisa para você falar e você vai, vai. A não ser que aconteça alguma situação e aí você chama, conversa, mas as atividades, a apostila em si não, não contempla, não adianta (Entrevista concedida em 15/12/2017).

As contribuições da professora Laudelina são relevantes para a nossa discussão, pois englobam aspectos referentes à representação simbólica e as obrigatoriedades. A literatura da área indica para a importância da apresentação da diversidade étnico-racial através de imagens em diferentes momentos e ambientes, pois esses movimentos contribuem para o processo de construção das identidades de todas as crianças. Contudo, o destaque da referida docente para a realização de atividades intencionais também é fundamental nesse processo, principalmente no sentido de ampliação dos referenciais de todos os sujeitos.

No tocante à obrigatoriedade, podemos perceber que o debate carrega complexidades, pois isso envolve as formas de tradução dos textos do artigo 26-A da LDB, o qual, ao explanar sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino, traz sobre a necessidade do trabalho de conteúdos de forma consistente e não esporádica, ou seja, a temática é integrante dos currículos e não está atrelada apenas ao acontecimento de situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação

racial. A nosso ver, abordar os referidos conhecimentos somente após essas ocorrências pode reduzi-los ao desenvolvimento de ações pontuais e não considerar a dimensão mais ampla do problema.

Em acordo com as análises das entrevistas, os pacotes e serviços propostos por parte da editora são marcados pela ausência do tema, seja nas apostilas e, conseqüentemente, nos espaços de formação continuada, conforme relatamos em seções anteriores. Tal ausência perdura-se nas práticas da rede municipal:

PESQUISADORA - Para além das apostilas o município propõe outras ações com foco na diversidade étnico-racial?

NANÉM – Olha, nós sabemos que nós temos uma grande falha nessa questão. Na educação infantil esse ano eu coloquei para elas a Semana da Diversidade que eu vou trabalhar com dois projetos que eu achei que ficaram falhos no ano passado que é a questão ambiental, então nós vamos falar no primeiro semestre, vamos trabalhar com a “Semana Verde” e no segundo semestre nós vamos fazer a “Semana da Diversidade” justamente para nós trazermos um pouquinho mais desse trabalho para dentro das unidades, estarmos mostrando a necessidade desse trabalho para começar a conversar sobre isso. Claro que não é ainda o ideal, mas é o real que nós temos hoje (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Ainda sobre esse assunto a mesma relata que “[...] São pontos isolados, não é algo que faz parte ali do contexto. Mas, eu acho que é um avanço, porque a partir do momento que você começa a conversar sobre isso” (NANÉM, entrevista concedida em 23/02/2017). Enfatizamos o avanço, contudo, tendo em vista que o artigo 26-A da LDB foi alterado no ano de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foram publicadas no ano de 2004, além da elaboração de diversos documentos de orientações anteriores ao ano de 2017, concordamos com a gestora do sistema municipal de ensino que o cenário não é o ideal. Inclusive, torna-se evidente que o município não está cumprindo os princípios e demais disposições da LDB a contento. A respeito das atividades, a professora Laudelina sintetiza:

PESQUISADORA – E pensando agora na apostila. Você acha que a apostila favorece a realização de trabalhos que contemplem a diversidade étnico-racial?

LAUDELINA – Não, não achei não. Nada, nada. Eu comentei sobre isso também, mas... Você viu os temas, brincadeiras de roda, profissões, Oscar Niemayer que é uma vida fora do entendimento deles, foi um arquiteto próspero, famoso, rico e depois passamos para a Mata Atlântica, falamos sobre horta. Então nada, não tem nada. [...] (Entrevista concedida em 15/12/2017).

Portanto, sabendo que o município adquire serviços e pacotes de empresas privadas por aproximadamente quinze anos, podemos constatar que, embora a diversidade étnico-racial seja apresentada pela secretaria municipal de educação e pela editora enquanto um dos critérios na produção e escolha, a mesma não está incorporada nesse rol. A gestora do sistema municipal de ensino afirma que: “Não. Não favorece. Sobre isso você não vai ver nenhum capítulo ou unidade” (NANÉM, entrevista concedida em 23/02/2017). Ponderando que o município se propõe a cumprir as disposições da LDB, surgem indagações sobre os motivos que levam à adoção de serviços e pacotes de sistemas privados de ensino mesmo reconhecendo que esses não estão seguindo todas as normativas educacionais. Ancorados/as no referencial teórico anunciado, as nossas análises inferem que esses são resquícios das relações raciais brasileiras, as quais de forma explícita e/ou implícita definem quais assuntos e conhecimentos são preteridos e/ou limitados a adequações, conforme expõe a coordenadora pedagógica do CMEI.

ADELAIDE – Então, alguns ele contempla, mas alguns nós tentamos adaptar com a realidade. Que nem os animais, nós trabalhamos a diferença dos animais e já pensamos: “Tem os animais que são diferentes, mas nós também somos diferentes”. Então eu já puxo, então tem sim.

PESQUISADORA – Mas, mais do protagonismo da professora?

ADELAIDE – Sim, do que da apostila.

PESQUISADORA – Uhum, mais as relações que a professora...

ADELAIDE – Isso, que a professora proporciona (Entrevista concedida em 12/12/2016).

O desenvolvimento de relações considerando as diferenças a partir de diversas perspectivas pode ser apontado como uma das estratégias para contemplar o trabalho com a diversidade étnico-racial, entretanto, o mesmo torna-se complexo quando a realização das ações se reduz à execução de possíveis adaptações.

A avaliação da professora Laudelina traz que esses movimentos de ajustes ao tema não são suficientes, enfatizando assim que o trabalho intencional é fundamental. A respeito dos livros didáticos que ela utilizou ao longo do ano letivo contemplarem a diversidade étnico-racial ela menciona que:

LAUDELINA – A minha avaliação é que eu particularmente acho que não houve. Não houve assim, eles teriam que rever essa situação. Como eu falei mesmo sendo em literatura, parte literária. Mas, eu acredito que eles colocaram o primeiro tema brincadeira de roda. Ali é que mais dá um pouco

de ênfase, mas em relação a trabalhar o racial nada, nada, nada. Não teve nada, para mim faltou, bem vazio e é uma coisa que eles deveriam rever.

PESQUISADORA – Sim.

LAUDELINA – Não sei qual é o critério deles lá. Você olhou os temas?

PESQUISADORA – Olhei.

LAUDELINA – Não tinha. Não sei o Pré II como que é.

PESQUISADORA – Eu cheguei a dar uma folheada e é no mesmo estilo.

LAUDELINA - Então eu acho que quanto a isso ficou muito vago. Muito, muito mesmo [...] Então, deveria ter insistentemente na escola assim com muito, com muito cuidado, com muito respeito, muita ênfase em cima desse problema, porque a criança as vezes chega lá e fala o quer para o outro. Então, na minha avaliação quanto a isso eles deixaram a desejar (Entrevista concedida em 15/12/2017).

Em acordo com o exposto pela docente, o trabalho ainda é pouco expressivo. Diante desse contexto, retomamos ao debate sobre os elementos dos processos licitatórios, os quais evidenciam contradições no que se refere à inserção de aspectos da diversidade étnico-racial. Os trechos a seguir mostram que esse assunto não está consolidado, visto que ora ele é apontado como relevante e definidor no processo de escolhas das empresas e ora ele é apresentado como algo que não é contemplado.

PESQUISADORA – Então a diversidade étnico-racial é um dos componentes avaliados nos momentos de escolha das apostilas?

NANÉM – Sim, sim! [...] E não só o personagem negro, mas outras questões como também os orientais, o índio, todas as etnias elas têm que estar ali permeando e oferecendo atividades com elas. Não isoladas, ah não, hoje é o dia do índio então aquela página vai ser só para ser trabalhada, hoje é dia da consciência negra...não! Nós não olhamos dessa maneira, ela tem que estar ali no dia a dia. De forma normal vamos dizer assim, não intencional (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Corroboramos com a gestora do sistema de ensino sobre a importância da não redução das ações ao desenvolvimento de trabalhos isolados e, dessa forma, acrescentamos a obrigatoriedade de práticas intencionais, visto que esses conhecimentos estão previstos na LDB.

Salientado as análises das apostilas, é possível apontar divergências na fala da gestora municipal, pois os dados a respeito das frequências das personagens e inclusão dos conteúdos evidenciam que as propostas apresentadas nos materiais não contemplam os conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira a contento. Diante desse cenário, as indagações sobre a introdução de conteúdos também revelam dissensos.

PEQUISADORA – Vocês consideram tanto no conteúdo quanto nas imagens?

NANÉM – Sim. E o que é difícil, quando você vai olhar o material, quando você vai escolher, é pouco. É bem pouco, ele não está presente. Nós percebemos que é ainda./ “Vamos colocar, porque tem que colocar, mas não há...”

Não há um trabalho, não há sabe, é complicado. Nós gostamos do material, mas observamos que não está contemplado. Por exemplo, o segundo colocado do nosso último edital que eu estava olhando o material agora eu vi que está pecando nisso, que ainda não está bem do jeito que nós gostaríamos. Então para nós enquanto escolha também fica difícil.

PESQUISADORA – E vocês acabam tirando o material? Como que vocês vão solucionando? Pede alteração? Pode fazer isso?

NANÉM – Nós colocamos nos itens de reprovação por que foi reprovado.

PESQUISADORA – Ah sim, esse é um dos itens que pode reprovar o material?

NANÉM – Sim, ele tem que estar ali, tem que estar disposto, tem que estar.

PESQUISADORA – E já está posta no edital também essa questão?

NANÉM – Sim (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Cotejando, novamente, as informações dos livros didáticos com a entrevista, torna-se possível apontar outra contradição. Esta diz respeito às formas que as editoras elencam para contemplar a diversidade étnico-racial nas apostilas.

Trazem em imagens. Ou, por exemplo, assim, no momento da data comemorativa, então tem algo mais específico sobre o tema, mas em geral é referente às imagens mesmo. A participação das personagens. A apostila da educação infantil ela trabalha com essa criação de personagens, dos amiguinhos (NANÉM, entrevista concedida em 23/02/2017).

Isto é, o mesmo argumento indicado como um dos itens que não contemplam suficientemente a inclusão da diversidade étnico-racial, a saber, a execução de propostas isoladas através do desenvolvimento de ações nas datas comemorativas, é também apontado como uma das estratégias utilizadas pelas editoras que são selecionadas.

Por fim, conquanto que alguns argumentos iniciais indicassem que a referida temática é um dos critérios de avaliação, gerando inclusive a reprovação da empresa, outros enunciados sugerem que ela não é validada enquanto um dos elementos que compõe a qualidade.

PESQUISADORA – [...] elas (as editoras) são reconhecidas pela qualidade e ainda não contemplam.

NANÉM – Não, não sei se isso atingi a qualidade, mas ainda/. Até, porque a X é um material totalmente destinado a rede particular e dentro de uma rede particular se você for fazer uma análise étnico, quantos alunos você tem negro dentro de uma sala? (Entrevista concedida em 23/02/2017).

A reflexão da gestora nos remete a outro questionamento: A presença majoritária de crianças negras nas escolas isenta docentes de ministrar os conteúdos a respeito da história e cultura europeia e, além disso, a representação de brancos/as torna-se desnecessária? Seguramente a resposta é negativa, então o que faz com que essa lógica de pensamento seja utilizada quando o foco são as representações de personagens negras e o ensino dos conhecimentos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira? Evidentemente, tal depoimento revela que o racismo à brasileira se redesenha constantemente, de tal modo que o argumento de que determinadas unidades educativas não contam com números expressivos de alunos/as negros/as passa a ser utilizado como uma das justificativas para o não cumprimento de uma lei educacional de âmbito nacional. Esse fato sinaliza que as propostas e perspectivas permanecem sendo guiadas por um padrão branco.

A entrevistada continuou explanando sobre esse assunto, inclusive, pontuando uma visão complexa sobre o público ao qual o material é direcionado.

NANÉM – Então, eles escrevem para um público específico, um público classe média alta. Não escrevem destinados, nós que estamos de intrometidos ali, nós que estamos buscando esse material, mas eles não escrevem destinados a classe mais pobre que é aonde o negro está inserido, é onde está a grande massa.

PESQUISADORA – Interessante pensar na obrigatoriedade e como isso está na produção dos materiais.

NANÉM – Por isso que eu sou a favor mesmo, tem que ter cotas raciais mesmo, tem que ter política destinada mesmo, tem que ter, tem que cobrar, porque se não cobrar não vai ter, eu falo francamente. Não sei se você concorda ou não.

PESQUISADORA – Com certeza.

NANÉM – Eu fico indignada (Entrevista concedida em 23/02/2017).

Ressaltamos a importância das discussões sobre as políticas de ações afirmativas nas universidades, concursos públicos e demais locais, bem como consideramos essencial o posicionamento da gestora do sistema municipal de ensino, no entanto, vale pontuar que esses tensionamentos também podem ser realizados nos espaços da gestão dos sistemas públicos de ensino, tanto através de embates, questionamentos e reconhecimento sobre os privilégios (BAUMAN, 2011) quanto da apresentação de ações propositivas.

Ainda na entrevista com a referida gestora, a mesma relata que no município as escassas ações que contemplam a diversidade étnico-racial se dão por parte

dos/as docentes. Algo interessante do ponto de vista da importância do protagonismo do/a profissional que atua cotidianamente com as crianças, entretanto, cabe lembrar que não são ofertados para os/as mesmos/as cursos de formações continuadas sobre a temática, já que os únicos cursos oferecidos são os da editora. Isto é, são gastos recursos financeiros com a contratação de empresas privadas que não vêm contemplando todas as exigências, em detrimento de investimentos diretos no aperfeiçoamento do corpo docente, na sua maioria funcionários/as de carreira.

Sobre a oferta de cursos para além dos ofertados pela editora, as professoras da unidade educativa informaram que eles ocorrem tendo como público alvo as docentes que não utilizam materiais apostilados. A respeito do recorte étnico-racial, segundo a entrevistada Naném (2017), este não foi realizado de maneira específica. Sendo assim, confirmamos que esse assunto é abordado de forma superficial no município, já que a mesma indica que esse perpassou outras discussões, porém, não elenca quais e nem as estratégias de abordagem. No tocante às iniciativas de ações, ela mencionou o trabalho realizado em uma escola, não focando nas práticas pedagógicas dos CMEI's. Dentre as entrevistadas, apenas a professora Laudelina mencionou a realização de uma atividade que a mesma desenvolveu no ano de 2015.

[...] Ano passado eu trabalhei, mas foi por minha conta, por minha conta. Eu fiz os bonequinhos, trabalhei raça, cor, a convivência e nesse lugar é desse jeito e na favela, então eu trabalhei. Criei os bonecos, criei a história (LAUDELINA, entrevista concedida em 15/12/2016).

Como podemos perceber, a docente enfatiza que a ação se deu a partir dela e não por conta de orientações presentes nas apostilas ou propostas pela própria instituição.

A respeito do debate sobre as práticas pedagógicas, a coordenadora pedagógica do CMEI traz que:

ADELAIDE – Olha eles (remetendo-se aos membros das editoras) poderiam elaborar uma questão, uma apostila a parte só sobre a questão, só sobre isso, porque é um tema que está a todo momento, está aí nos jornais e nas revistas, eles mesmos. E eu acho que eles poderiam fazer assim a questão de cultura, uma questão que está, que eles mesmos (referindo-se as crianças) as vezes ficam.

PESQUISADORA – Hum.

ADELAIDE – Uma vez eu tinha uma aluninha que era japonesa. E ela queria mostrar a cultura japonesa para as crianças. Eu acho isso



importante, então eles conhecerem outras culturas. Então talvez se a apostila tivesse assim uma produção a parte, porque é uma questão que eles mesmos nos cobram. As vezes que têm festas, tem as vezes que nós deixamos isso um pouquinho de lado.

PESQUISADORA – Hum e caso a apostila trouxesse?

ADELAIDE – Se trouxesse, às vezes até assim como uma questão da história, porque na história você vai e acaba entrando na étnico-racial de uma maneira diferente (Entrevista concedida em 12/12/2016).

A elaboração de uma outra apostila vem de encontro com a concepção anunciada pela gestão do sistema de ensino a respeito da não realização de trabalhos isolados, expressando, portanto, limitações no que se refere a uma política e proposta pedagógica por parte da rede municipal de educação que apresente como um dos princípios a diversidade étnico-racial.

Outro ponto enunciado pela coordenadora pedagógica do CMEI diz respeito ao desenvolvimento de ações a partir da contação de histórias. Essa também foi uma indicação citada pela professora Geninha ao realizar a sua avaliação sobre as apostilas.

A diversidade cultural eu acho que tinha que ter um pouquinho dentro da apostila, incluindo a etnia. E eu acho que a contação de história falta muito na apostila deles e eu acho que a criança assimila mais os conteúdos com a contação de história. E junto na unidade, poderia ter uma unidade de contação de história, eu não sei se as outras unidades têm, mas a nossa que vem para G4, ela não tem a contação de história e poderia incluir as etnias raciais, as necessidades especiais também. Que também eu acho bem interessante (GENINHA, entrevista concedida em 13/12/2016).

Destacamos os apontamentos da docente, pois diante dos dados quantitativos acerca do acervo bibliográfico da instituição, bem como do fato de que a editora não se compromete com a distribuição de livros de literatura nem com a inserção dos mesmos nas propostas das unidades, torna-se pulsante a relevância de análises dos critérios elencados nas políticas de aquisição de obras de literatura infantil, inserindo a diversidade étnico-racial como um dos componentes a serem contemplados.

Diante das informações expostas, observamos a existência de hierarquias étnico-raciais entre os conhecimentos a serem ministrados e personagens a serem representadas. Estas desigualdades étnico-raciais perpassam os materiais, processos e ações propostas pela editora e, conseqüentemente, o cotidiano da unidade educativa, tanto no que se refere à estrutura, à formação continuada, aos materiais e, por conseguinte, às práticas pedagógicas.

Sobre esse assunto, é perceptível que as entrevistadas têm dimensão dessa disparidade, principalmente com relação às lacunas que os materiais apresentam acerca da temática.

#### 5.1.4 Comparações com resultados dos estudos da revisão bibliográfica.

Dedicamos esta parte do trabalho para tecer alguns comentários a respeito dos destaques da revisão de teses e dissertações (2012 - 2016) atrelados aos resultados coletados nos momentos de observação participante na unidade educativa. Os pontos a serem debatidos seguem os elementos dispostos na classificação em que as pesquisas sobre educação infantil e relações étnico-raciais selecionadas foram organizadas, a relembrar: construção das identificações/identidades/autoestimas; formação inicial e continuada e percepções de professores/as; literatura infantil; práticas educativas, representações e relações entre as crianças e docentes; políticas públicas educacionais.

Em meio às anotações referentes às múltiplas situações vivenciadas no CMEI, é possível afirmar que o uso de apostilas atua como um processo de antecipação (CORREIA e ADRIÃO, 2012; 2014), restringindo o desenvolvimento de determinadas ações e provocando a perda de ludicidade em diversos aspectos. Tal contexto se diferencia dos mencionados nos estudos com foco na educação infantil e relações raciais e também limitou a verificação de inúmeras informações ressaltadas em outras pesquisas, como, por exemplo, as brincadeiras nos parques das instituições (GAUDIO, 2013; TRINIDAD, 2011).

No tocante às brincadeiras que ocorreram no interior das salas das turmas, tivemos a oportunidade de presenciar, na maioria dos dias de observação participante, as crianças brincando após o término das atividades dos livros didáticos. As mesmas brincavam em média vinte a trinta minutos e, dentro desse tempo lhes foram oferecidas, na maior parcela das vezes, peças de lego ou outros objetos da sala, como fantasias, bolsas, peças de madeira, entre outros. Considerando as relações entre as crianças heteroclassificadas como brancas e negras, nas três turmas não verificamos hierarquizações dos papéis nas brincadeiras que tivessem como critério raça/cor. Esse dado diverge das pesquisas de Amaral (2013) e Gaudio (2013), as quais identificaram diferenciações nas ocupações dos papéis de crianças negras e brancas, sendo que as últimas

costumeiramente eram protagonistas. Todavia, nossa pesquisa também aponta semelhanças com os trabalhos das pesquisadoras, haja vista que as divisões das brincadeiras a partir do gênero foram frequentes, dando-se tanto por organização própria das crianças quanto pelas docentes.

Ainda sobre as brincadeiras, notamos que, embora as assimetrias raciais não estivessem presentes nas divisões das ocupações dos papéis nas brincadeiras, as mesmas foram percebidas nas escolhas dos brinquedos, conforme relatado no episódio ocorrido com a boneca negra no dia dez de outubro de 2016.

Passando para as práticas pedagógicas, obras de literatura infantil e formação continuada, diferentemente de estudos que apontaram a realização de ações (ARAÚJO, 2015; BISCHOFF, 2013; FEITAL, 2016; MOTA, 2015; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2015; QUEIROZ, 2012; SILVA, 2016; VANZUITA, 2013), a nossa pesquisa, mesmo tendo identificado alguns movimentos que remetem à representação da diversidade étnico-racial em determinadas ilustrações das apostilas, revelou apenas o silêncio e a reprodução de um padrão que traz o branco como norma no que se refere à realização de atividades.

Analizamos que um dos motivos para essa ausência diz respeito à utilização massiva das apostilas, sendo essas, conforme vimos sinalizando, definidoras do trabalho pedagógico com as crianças. Assim, a carga excessiva de exercícios, sendo alguns, segundo relatos das docentes, com um grau alto de dificuldade, gerava situações em que as professoras despendiam mais tempo e atenção com a realização das atividades do livro didático do que para propor momentos diferenciados ou, ainda, para observar as percepções e falas das crianças a partir das diversas propostas das unidades. Estas que não contemplaram a diversidade étnico-racial em seus conteúdos. Fato que demonstra que o contexto experienciado pelas crianças do CMEI tem proximidades com o elencado por Mendes (2016); Rocha (2015); Soares (2013), isto é, supervalorização de uma estética eurocêntrica, em detrimento das características negras.

Em contrapartida, a ocorrência de tratamentos diferenciados por parte das docentes e crianças com base na cor da pele (SANTIAGO, 2014) não foi observada no CMEI pesquisado. Contudo, essa diferenciação esteve presente considerando os tipos de cabelos, havendo uma notável preferência pelos cabelos lisos.

Os cabelos, assim como em outros estudos (AMARAL, 2013; CARVALHO, 2013; FARIAS, 2016; GAUDIO, 2013; SANTIAGO, 2014, entre outros), integraram o

rol de elementos a serem destacados. Eles foram frisados nos momentos de conversas entre as crianças e seus pares e nas análises das personagens foram enunciados tanto como definidores de beleza quanto de feiura.

Sobre as informações citadas pelas crianças no que se refere à caracterização de personagens, verificamos e destacamos a heterogeneidade nas respostas. Algumas remetem a identificação do contexto em que a personagem está inserida, como, por exemplo, vestuário e objetos, e outras a utilização de categorias étnico-raciais para classificação. O uso por parte de crianças de termos que se reportam a raça/cor também foi citado nos registros de Amaral (2013); Farias (2016); Gaudio (2013); Santiago (2014), entre outros.

Retomando as informações sobre as obras de literatura infantil, não realizamos análises qualitativas de todos os materiais, no entanto, a partir dos títulos do acervo que é composto majoritariamente por contos bíblicos, vislumbramos indícios<sup>82</sup> de correspondências com o estudo de Branco (2012), o qual aponta para a desconsideração da laicidade.

Por fim, a respeito dos avanços salientados por pesquisas no que se refere à inserção da diversidade étnico-racial em documentos municipais orientadores da educação infantil (ARAÚJO, 2015; CARVALHO, 2013), bem como nos projetos político pedagógicos das unidades educativas (FREITAS, 2016), o mesmo movimento não ocorreu nos materiais do município pesquisado, no qual a temática está posta de forma ampla e superficial. Já no projeto político pedagógico da instituição, o assunto aparece em seção específica, porém não está incorporado ao longo do documento.

Concluindo, as informações abordadas neste capítulo apresentaram como foco os aspectos presenciados no cotidiano de uma unidade de educação infantil a partir de análises de situações ocorridas na instituição, percepções de crianças a respeito de imagens selecionadas e visões de professoras e coordenadoras sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial.

Verificamos que as desigualdades étnico-raciais estão presentes na instituição manifestando-se de forma implícita, principalmente através da reprodução da branquidade normativa. Dessa maneira, observamos que algumas crianças na faixa etária entre quatro e cinco mencionam determinados termos em suas falas que

---

<sup>82</sup> Remetemo-nos a indícios, pois não presenciamos a contação de histórias dos referidos livros nas turmas que utilizam apostilas.

remetem aos seus conhecimentos perante as diferenças étnico-raciais. Essas denominações, por vezes, não são citadas de forma depreciativa, e sim somente visando a caracterização de personagens, entretanto, em outros casos, demonstram a reprodução de um padrão que tem como referência os/as brancos/as.

A respeito das visões das três docentes e da coordenadora pedagógica, constatamos que todas são enfáticas em apontar a necessidade de intensificação dos trabalhos que contemplem a diversidade étnico-racial, sobretudo em relação às responsabilidades da editora em abranger esse assunto. Já no que se refere à gestão do sistema de ensino, as contradições são evidentes, tornando-se relevantes a promoção de espaços que discutam a elaboração de uma política de diversidade étnico-racial a nível municipal, sobre a qual a gestora do município entrevistada não referenciou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa nos propomos a analisar aspectos relacionados às ações e processos de uma editora particular com fins lucrativos que produz materiais didáticos e sistemas educacionais para as redes públicas de educação. Realizamos estudos sobre os procedimentos e materiais direcionados à educação infantil, elencando como recorte as formas e estratégias de inserção da diversidade étnico-racial.

A partir do referido objetivo, nosso estudo se deu em três etapas. A primeira foi a abordagem das informações sobre as diferentes demandas do sistema privado de ensino, considerando desde a organização editorial até dinâmica da formação continuada. A segunda foi a verificação de dez apostilas integrantes de três coleções, a saber: cinco livros destinados à rede pública, três para ambas as redes (editorial) e, por fim, dois direcionados à rede privada. E a terceira e última fase ocorreu durante o período de um semestre, e foi o acompanhamento da utilização de um dos livros didáticos em um Centro Municipal de Educação Infantil em três turmas, as quais contavam com crianças entre quatro e cinco anos de idade.

A pesquisa buscou compreender o seguinte problema: Qual o tratamento dado em um sistema privado de ensino no que se refere às políticas de diversidade étnico-racial? Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com uma funcionária do sistema privado de ensino, com uma gestora do sistema municipal de educação, com três professoras e uma coordenadora pedagógica de uma unidade de educação infantil. Também, desenvolvemos análises documentais e de conteúdo, observação participante, registros fotográficos e em diário de campo, almejando compreender as vivências a partir da utilização de apostilas em uma instituição da primeira etapa da educação básica.

Ancorados/as em Gomes (2012b), compreendemos a categoria raça enquanto estrutural e estruturante nas relações da sociedade brasileira e utilizamos como referencial teórico os estudos críticos sobre relações raciais no Brasil, em especial os conhecimentos sobre educação e relações raciais, considerando que as mesmas se redesenham constantemente e geram as desigualdades raciais que se manifestam através de diferentes facetas. Entre elas, citamos os mecanismos utilizados para a manutenção dos privilégios dos brancos e propagação desses como norma, além do silêncio perante as discriminações e preconceitos raciais,

tanto de forma horizontal quanto vertical (TELLES, 2003), que no Brasil ocorrem majoritariamente a partir das características fenotípicas. Essas são discussões que perpassaram o trabalho, inclusive sendo destacadas nas análises e organização dos dados coletados.

Os debates apontados nas pesquisas do campo da educação infantil também compõem as problematizações realizadas ao longo da tese, principalmente considerando os impasses suscitados pela utilização de materiais apostilados na primeira etapa da educação básica. Materiais que, conforme a literatura da área, provocam tanto a homogeneização quanto a antecipação de conteúdos e, por vezes, não favorecem o cumprimento das responsabilidades que são próprias da educação infantil, negando-se assim alguns princípios da primeira etapa da educação básica.

Apresentando esses embasamentos teóricos como preponderantes em nosso estudo, discutimos questões no tocante à organização da pesquisa considerando tanto as delineações e caminhos metodológicos quanto o referencial teórico e a revisão de teses e dissertações que contribuiu para a identificação das lacunas e posterior aprofundamento da proposta. Sobre as aproximações e distanciamentos dos resultados da presente pesquisa com os mencionados nas teses e dissertações (2012 - 2016), apontamos a manutenção da branquidade normativa; a ênfase do assunto cabelo nos diálogos entre as crianças e nas representações, reforçando um padrão de cabelos lisos; a ausência de ações que contemplem a diversidade étnico-racial; além da não hierarquização segundo raça/cor nas divisões dos papéis nas brincadeiras.

Diante das discussões a respeito das políticas e práticas para a educação infantil, um dos pontos relevantes refere-se ao aumento significativo de redes públicas de educação que vêm aderindo aos serviços dos sistemas privados de ensino. Estes contam com pacotes de serviços que incluem os livros didáticos para crianças e docentes, formação continuada com base no material, acompanhamento da utilização do mesmo, portal eletrônico e, em alguns casos, formações para gestores/as e famílias. Devido ao crescimento e permanência da adoção desses sistemas, bem como dos diferentes espaços que os mesmos estão passando a ocupar nas secretarias municipais de educação, eles vêm sendo apontados pelos/as pesquisadores/as da área (ADRIÃO e DAMASO, 2012; PERONI, 2015) como uma forma de política educacional, a qual pode ser interpretada como mercantilização da educação, pois o recurso financeiro público passa a ser gasto com entidades

privadas. Esse processo também é mencionado como uma das estratégias para privatização da educação pública, de tal modo que as redes públicas de ensino, contando com os materiais padronizados, diminuem os seus investimentos em seus/suas funcionários/as de carreira delimitando as formações continuadas e demais ações das instituições ao uso dos referidos materiais e causando assim uma dependência perante a utilização desses.

Cabe ressaltar que os sistemas privados de ensino, embora sejam reconhecidos pela oferta de ações de qualidade, contam com múltiplas limitações. Estas se tornam evidentes ao elencarmos alguns dos pressupostos que compõem a qualidade na educação infantil, como, por exemplo, a prerrogativa de que os momentos de formação continuada, elaboração das propostas pedagógicas e práticas educativas sejam permeados pela participação, avaliação, negociação e diálogo. Tendo em vista a padronização imposta através dos conteúdos, unidades e atividades das apostilas, bem como o fato das restrições dos temas abordados nos cursos de formação continuada, é possível identificar lacunas no que se refere à qualidade.

Ainda sobre esse assunto, cabe mencionar as ausências a respeito da relação entre os conteúdos e atividades presentes nas apostilas e as normativas dispostas nos documentos que subsidiam a educação infantil, como, por exemplo, os que abordam sobre qualidade.

Também questionamos o tratamento sobre as formas de inserção da diversidade étnico-racial. Ao longo do segundo capítulo, com o aporte do princípio XII da LDB, o qual dispõe sobre a consideração da diversidade étnico-racial enquanto um dos princípios da educação, abordamos a respeito da importância de a diversidade étnico-racial estar presente nas discussões sobre as especificidades da primeira etapa da básica enquanto um dos componentes que constitui a sua qualidade. De modo geral, argumentamos que a diversidade étnico-racial, juntamente com o debate a respeito de gênero, sexualidade, questão etária e condições sociais, precisa estar presente nos espaços de formação inicial e continuada de docentes, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, estrutura e relações com as famílias.

No tocante às informações sobre a organização da editora na elaboração das apostilas, verificamos a existência de diferentes etapas até a apresentação do produto final para a participação do processo de licitação. Conforme a entrevistada,



o conjunto de ações direcionadas ao sistema público de ensino é reconhecido como “soluções educacionais”. Tal perspectiva é complexa, considerando que a produção dos materiais é embasada nas normativas dispostas pelo CNE e pelos documentos orientadores do MEC.

No entanto, salientando as formas e estratégias selecionadas para contemplar a diversidade étnico-racial, é possível apontar divergências, principalmente ao constatar a ausência de uma unidade que se proponha a trabalhar aspectos da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena. Portanto, essa ausência denota que um dos princípios da LDB (Princípio XII) vem sendo negado.

Ainda sobre os conteúdos dos livros didáticos, observamos que há uma proposta pedagógica, existem eixos de conhecimentos que vêm ao encontro com os enunciados nas DCNEI (2010) e os materiais expõem instruções a respeito dos planos de aula e avaliações, contudo, em ambos perpassa uma concepção imbuída de particularidades que explícita e/ou implicitamente remetem a práticas de homogeneização, antecipação e padronização.

Ao longo das análises das entrevistas e dos registros dos diários de campos foi possível observar uma necessidade de consolidação sobre quais ações e medidas compõem uma proposta pedagógica que contempla a diversidade étnico-racial de forma consistente, tendo em vista que tanto na fala da supervisora da editora quanto na da coordenadora pedagógica da unidade de educação infantil a afirmação sobre o cumprimento da diversidade étnico-racial esteve presente.

Em diferentes momentos a entrevistada do sistema privado de ensino afirmou que a editora vem abordando tais conhecimentos e que estes se dão por meio da inserção de imagens de crianças negras, brancas, asiáticas e indígenas nas apostilas. Todavia, ao realizarmos análises pormenorizadas, foi possível constatar que, embora haja crianças negras, asiáticas e indígenas, o padrão permanece branco, ou seja, a maioria das crianças são brancas e estas são as que contam com maiores detalhamentos na sua elaboração. A nosso ver, a inclusão de apenas determinadas ilustrações, imersas à branquidade normativa, não pode ser elencada como ações que contemplam a diversidade étnico-racial a contento.

Consideramos que abarcar esses conhecimentos extrapola a inserção esporádica de imagens com personagens negras, bem como o desenvolvimento de atividades isoladas em datas específicas. Contemplar a diversidade étnico-racial na

educação infantil envolve a compreensão das relações raciais presentes na sociedade brasileira, de tal modo que se apreenda a necessidade de modificações estruturais que propagam a desigualdade racial. Tendo dimensão dessa conjuntura, das diversas ações de resistência e lutas dos movimentos negros e intelectuais da área, bem como das deliberações da LDB, a diversidade étnico-racial precisa estar incorporada enquanto um dos eixos das propostas pedagógicas, passando assim a atuar em todas as discussões que abarcam a educação infantil, desde a elaboração de documentos, mantendo-se nas práticas pedagógicas diárias, por meio das ênfases nas imagens nos diferentes ambientes, na proposição de projetos gerais e focalizados, na oferta de brinquedos e jogos, na seleção de obras de literatura infantil, enfim, em todos os aspectos que abrangem as responsabilidades da primeira etapa da educação básica.

Sobre as informações da amostra geral, expomos no decorrer da presente pesquisa detalhamentos sobre o contexto em que as personagens estão representadas. Um dos elementos expressivos que percorreu os resultados de todas as variáveis diz respeito à heteroclassificação segundo raça/cor, a qual revelou que a representação de brancos/as é predominante. Os/as mesmos/as totalizam 859 (oitocentos e cinquenta e nove) personagens, completando cerca de 61%. Apenas 234 (duzentos e trinta e quatro) são negros/as (pretos/as ou pardos/as) - uma média de 16%; 55 (cinquenta e cinco) são amarelos/as - em torno de 3,9%; e 17 (dezessete) são indígenas - aproximadamente 1,2%.

Outro dado relevante abordado no quarto capítulo está relacionado à variável natureza, a qual indicou que 1.243 (mil, duzentos e quarenta e três) das personagens são humanas. Diante dessas informações, salientamos como algo positivo a ausência de negros/as dentre as personagens categorizadas como: fantásticas, antropomorfizadas e indeterminadas. Essas últimas somaram 146 (cento e quarenta e seis) e são majoritariamente robôs.

Os conhecimentos a respeito da individualidade das personagens também indicaram uma das tendências presentes nos materiais das três coleções. Estas demonstraram que grande parcela das personagens negras é retratada de forma individual e apenas 12 (doze) estão entre grupo ou multidão. O mesmo movimento ocorre com brancas, amarelas e indígenas.

Referente ao gênero, verificamos ao longo das análises que as apostilas trazem mais personagens do gênero masculino, somando 746 (setecentos e

quarenta e seis). Dentre esses, 486 (quatrocentos e oitenta e seis) são brancos, isto é, 65%; 153 (cento e cinquenta e três) negros - em torno de 20%; 45 (quarenta e cinco) amarelos - uma média de 6%; e 11 (onze) indígenas, totalizando 1,4%. Entre as personagens do gênero feminino, as desigualdades na proporção de frequência da representação entre mulheres brancas e negras também foram evidenciadas, pois das 487 (quatrocentos e oitenta e sete) mulheres, 355 (trezentas e cinquenta e cinco) são brancas, somando 72%; apenas 79 (setenta e nove) são negras - em torno de 16%; 10 (dez) são amarelas (2%); e 6 (seis) são indígenas - cerca de 1%.

As análises dos dados quantitativos das personagens presentes nos livros didáticos contribuíram para constatar encontros e desencontros com as informações coletadas na entrevista semiestruturada realizada com uma das supervisoras, funcionária do sistema privado de ensino. Sobre as convergências, destacamos que a referida supervisora relatou questões a respeito da representação majoritária de crianças nas ilustrações. Esse dado confirma-se, pois dentre os 1.403 (mil, quatrocentos e três) personagens, 927 (novecentos e vinte e sete) são crianças. A respeito das mesmas, 618 (seiscentos e dezoito) são brancas - 66%; 193 (cento e noventa e três) são negras - aproximadamente 20%; 49 (quarenta e nove) são amarelas, totalizando 5%; e apenas 15 (quinze) são indígenas, somando 1%. Vale ressaltar que em nenhuma das outras categorias sobre a idade/etapa, a saber: adultos, adolescentes, idosos e indeterminados, a presença de negros/as ultrapassou 12% do total.

Os dados sobre as personagens que têm nomes também demonstraram que os/as brancos/as permanecem sendo a maioria. Dentre os 223 (duzentos e vinte e três) personagens com nomes, 82% são brancas (cento e oitenta e quatro personagens); apenas 17% são negras (dezenove personagens); 1% de amarelas (três personagens); e 1% indígenas (três personagens). O mesmo movimento ocorreu a respeito da variável importância das personagens, pois, embora tenhamos observado que grande parte das ilustrações é composta por personagens principais, estas novamente são predominantemente brancas, sendo em torno de 62% (seiscentos e noventa e nove personagens); negras somam 18% (duzentos e oito personagens); e amarelas e indígenas não somam 1%.

Nossas análises nos levaram a inferir que a representação de personagens com deficiências não é algo pontuado nas apostilas, pois apenas uma personagem

amarela foi identificada como cega, e seis com deficiência de motilidade, sendo 2 (duas) brancas, 3 (três) amarelas e 1 (uma) indeterminada.

Outro ponto debatido ao longo desta tese diz respeito à ação em representações de diálogos. Esta também é algo em que as personagens brancas são preponderantes, contando com 187 (cento e oitenta e sete personagens) - totalizando 78%, já as negras somam 35 (trinta e cinco), sendo 14% do total, amarelas são 8 (oito), em torno de 3%; e somente 1 (um) indígena tem fala. Ao analisar os dados sobre a recepção na fala de outros/as, a presença dominante de brancos/as se mantém, todavia, nos chamou atenção o fato de mais personagens negras estarem representadas com a recepção de fala do que com a ação na fala. Essa situação repete-se com as amarelas e indígenas, as quais igualmente têm mais recepção do que ação nas representações dos diálogos.

Relacionado a esse assunto, consideramos os aspectos sobre a execução de narração. A partir desses, constatamos que essa representação não integra o rol de prioridades da editora, já que apenas 81 (oitenta e uma) personagens são narradoras. Dentre essas, 82% são brancas (sessenta e sete personagens); 11% negras (nove personagens); 2% amarelas (duas personagens) e 2% indígenas (duas personagens).

A emissão de ação nas ilustrações é algo que foi identificado enquanto uma das características da amostra, tendo em vista que a maioria das personagens têm ação, isto é: estão brincando, falando, correndo, entre outros. Entre os/as 234 (duzentos e trinta e quatro) negros/as apenas 20 (vinte) não executam algum tipo de ação.

As informações no tocante à relação familiar também foram pertinentes. Constatamos que essas não aparecem com significativa presença, todavia, ao serem retratadas, enfatizam nas imagens relacionamentos entre brancos/as. Considerando as 127 (cento e vinte e sete) personagens que apresentam algum tipo de relação familiar (relação conjugal, ou parentesco com pais, filhos/as, avôs/ós, netos/as, sobrinhos/as, tios/as) somente 17% são negras e, em contrapartida, 80% são brancas.

Diante desses dados, analisamos que a estratégia utilizada pela editora para contemplar a diversidade étnico-racial é por meio da inserção de imagens com personagens brancas, negras, indígenas e asiáticas. No entanto, conforme pontuamos, a branquidade normativa permanece, tendo em vista que grande

parcela das personagens de destaque são brancas. Essa questão se confirma ao verificarmos as taxas de branquidade, as quais retrataram a proporção na frequência entre as personagens brancas e negras.

Reunindo todos os dados da amostra obtivemos uma taxa de branquidade de 3,6, ou seja, em média, a cada três ou quatro personagens brancas temos uma negra. Focando nas informações sobre amarelas e indígenas, observamos que há uma tendência de que amarelas sejam representadas com mais frequência do que indígenas.

Considerando os dez livros das três coleções, cabe apontar que não localizamos estereótipos explícitos, porém, identificamos-as implicitamente, como, por exemplo, no que se refere à ausência de representação de negros/as em situações que remetesse a relações verticais, ou seja, na ocupação de cargos de prestígio, status e poder. O fato de todos os escritores, pintores e demais artistas destacados nas apostilas serem homens brancos e a reprodução apenas de professoras brancas são retratos dessa afirmação.

Em meio às análises, também foram identificadas algumas imagens que categorizamos como movimentos em busca da diversidade étnico-racial. Elas apresentam: diferentes formas de interação entre as personagens; destaque para representação de diferentes tons de pele e cabelos; a humanidade e importância das personagens; dentre outros aspectos.

Passando para as informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação e no Centro Municipal de Educação Infantil, foi notória a ausência de trabalhos intencionais que buscassem contemplar a diversidade étnico-racial e a existência de uma política, justo pela inexistência dela. Interpretamos tal constatação como consequência da utilização de materiais padronizados, tendo em vista que o silêncio sobre a temática que perpassou o processo de seleção e elaboração das unidades das apostilas também é reproduzido nos diferentes momentos nas salas dos três grupos.

No que se refere às práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial, tornou-se evidente as ausências das mesmas, principalmente considerando que as apostilas são definidoras das ações com as crianças e nesses materiais não há unidades que se dediquem a abordar tais questões. Contudo, o mesmo fato não ocorre nos diálogos entre as crianças, nos quais questões referentes à cor da pele e cabelos foram recorrentes.

Tais enunciados também foram verificados nos momentos destinados a conversas orientadas com as crianças. Nesses, as mesmas tiveram a oportunidade de expor as suas opiniões sobre determinadas personagens que integram o rol de ilustrações das apostilas. A partir desses dados, foi possível identificar a heterogeneidade das respostas das crianças, visto que algumas optaram por mencionar informações sobre as vestimentas e contexto em que as personagens estavam representadas. Já outras, demonstraram ter dimensão das características étnico-raciais, inclusive as utilizando como demarcador de beleza e de feiura. Além disso, tornou-se evidente o papel que os cabelos ocupam nos momentos de caracterização das personagens, sendo predominante a preferência por cabelos lisos. Esse dado é relevante, pois esses são os cabelos mais representados nas ilustrações tanto da sala de aula quanto das apostilas, fato que a nosso ver contribuiu para a reprodução desse ideal de beleza e reforçou a consolidação do mesmo como um padrão a ser seguido.

As imagens expostas nas salas através dos calendários e cartazes de chamadas, bem como as nos corredores também indicaram que a diversidade étnico-racial não vem sendo contemplada ao longo de todo o semestre. Ao mesmo passo, o acervo das obras de literatura infantil é composto majoritariamente por contos bíblicos e não apresentou um número expressivo de títulos que contemplassem a diversidade étnico-racial.

Em contrapartida, localizamos no projeto político pedagógico da unidade educativa um item específico sobre projetos socioeducativos e temas contemporâneos, no qual são citados os aspectos a respeito do trabalho com os conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira. Todavia, o referido documento anuncia o desenvolvimento de ações, porém não as presenciamos e essas não foram citadas pelas docentes.

Os documentos orientadores da educação a nível municipal não apresentam a temática a contento. Os mesmos exibem concepções que elencam a diversidade de forma genérica e superficial, não contribuindo de forma expressiva para o combate das desigualdades raciais em âmbito educativo.

Detectamos convergências nas visões das docentes no tocante à utilização de livros didáticos e o trabalho com a diversidade étnico-racial. As três professoras são enfáticas ao pontuar a não existência de propostas nas apostilas e, por conseguinte, nos momentos de formação continuada, os quais tem como base as

unidades dispostas nos materiais. Em suma, na opinião das profissionais, as apostilas contam com atividades interessantes que promovem o desenvolvimento das crianças, porém algumas têm um grau de dificuldade excessivo em acordo com a faixa etária que são direcionadas. Contudo, focando na diversidade étnico-racial, as mesmas apontam que os livros didáticos apresentam lacunas e não favorecem o desenvolvimento de ações.

Similarmente, os dados coletados na entrevista com a gestora municipal demarcam as limitações em âmbito do sistema municipal de ensino, no tocante ao cumprimento do princípio XII da LDB. A mesma expõe que o município está em fase inicial de realização de medidas que buscam contemplar tal disposição. Além disso, relatou informações sobre o processo de licitação que revelaram divergências sobre a inserção da diversidade étnico-racial enquanto um dos critérios de seleção. A gestora inicialmente afirmou que essa inclusão era um dos fatores de eliminação do processo, não obstante, ao exibir mais detalhamentos, enunciou sobre a ausência de editoras que disponham de materiais que abranjam essas questões a contento.

Assim, em meio às análises, retornamos à nossa hipótese, a relembrar: pelo fato de serem sistemas privados de ensino que precisam se adequar aos editais, pois passam por diferentes etapas e processos de licitação, podem tender a cumprir parcialmente, integrando alguns conteúdos de educação das relações étnico-raciais (ERER), mas mantendo, no geral, formas de hierarquização étnico-raciais. O conjunto de dados que analisamos permite afirmar tal hipótese, visto que formas variadas de hierarquização étnico-racial foram identificadas nas apostilas e nos demais dados analisados. O atenuante expresso na hipótese, sobre o fato de que participarem de licitações poderia ser indicado como um dos pontos que garantiriam a representação e maior elaboração de todas as personagens, em especial as negras, apresentou impacto bastante diminuto. As contradições reconhecidas na fala da gestora do sistema municipal de ensino assinalam que a inserção de conteúdos de diversidade étnico-racial não se configura enquanto um dos critérios de qualidade, a tal ponto que provoque a eliminação dos sistemas privados de ensino que não cumprirem tal normativa.

Diante das informações expostas até o momento, retomamos os componentes do quadro de análise da política de diversidade étnico-racial (quadro 1) propostos no capítulo inicial, a saber: documentos, estrutura, formação continuada, obras de literatura infantil, materiais, participação e prática pedagógica,

com o intuito de sintetizar as percepções de alguns dos itens. Dessa forma, a partir das ações do sistema privado de ensino e dos momentos vivenciados no Centro Municipal de Educação Infantil ao longo do ano de 2016, consideramos os seguintes aspectos:



QUADRO 45: ANÁLISES DOS COMPONENTES DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

(continua)

COMPONENTES	DETALHAMENTO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	ANÁLISES
Documentos	<b><u>Em âmbito municipal</u></b> –	Sim/Não/Parcialmente	<u>Parcialmente</u> : através da inserção de termos genéricos e superficiais.
	❖ Diretrizes Municipais de Educação;	Documentos gerais e/ou específicos	<u>Não contam com documentos específicos</u> que contemplem a temática.
	❖ Plano Municipal de Educação.		
	<b><u>Proposta pedagógica</u></b> –	Sim/Não/Parcialmente	<u>Parcialmente</u> : com maior ênfase nas propostas das crianças a partir do grupo V. Também optam pela utilização de termos amplos.
	❖ Propostas e concepções do Sistema Privado de Ensino		
	<b><u>Projeto político pedagógico</u></b> –	Sim/Não/Parcialmente	<u>Parcialmente</u> : através de um item específico, porém sem conexões com as outras discussões do documento.
	❖ Documento da unidade de educação infantil (2012)		
Estrutura	<b><u>Representação nos espaços coletivos</u></b> –	Sim/Não/Esporadicamente	<u>Esporadicamente</u>
	❖ Unidade de educação infantil	Valorização ou estereotípias	A exposição de imagens nos corredores e pátios não se configurou enquanto uma das práticas da unidade.
	<b><u>Representação nas salas de aula</u></b> –	Sim/Não/Esporadicamente	<u>Não</u>
	❖ Unidade de educação infantil	Valorização ou estereotípias	Os calendários e cartazes de chamadas reproduziram o ideal da branquidade normativa.
Formação Continuada	<b><u>Oferta</u></b> –	Sim/Não	<u>Não</u>
	❖ Sistema Privado de Ensino;	Quantidade	-
		Proporção em relação ao total de conteúdos	-
		Inclusão em conteúdos gerais	-
	❖ Diretoria de Educação Infantil	Sem inserção	Sem inserção
<b><u>Sujeitos envolvidos</u></b> –			
❖ Sistema Privado de Ensino;	Docentes; Equipe pedagógica; Equipe de direção; Equipe das matrículas; Equipe de serviços gerais.		-
❖ Departamento de Educação Infantil			

QUADRO 45: ANÁLISES DOS COMPONENTES DA POLÍTICA DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

(conclusão)

COMPONENTES	DETALHAMENTO	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	ANÁLISES
Obras de literatura infantil	<b><u>Aquisição</u></b> – ❖ Unidade de educação infantil	Sim/Não	<u>Sim</u>
		Quantidade	Menos de dez títulos
		Proporção em relação ao total	Menos de 10% do acervo geral
	<b><u>Qualidade</u></b> - ❖ Unidade de educação infantil	Valorização estereotípias ou	Sem registros
Materiais	<b><u>Brinquedos</u></b> – ❖ Unidade de educação infantil	Sim/Não	<u>Sim</u> : bonecas negras.
		Quantidade	Sem registros
		Proporção em relação ao total	Sem registros
	<b><u>Didáticos e demais recursos</u></b> – ❖ Sistema Privado de Ensino	Sim/Não/Parcialmente	<u>Parcialmente</u> : somente através da inserção de algumas imagens
		Quantidade	Livros didáticos
		Valorização estereotípias ou	Sem a reprodução de estereotípias explícitas, porém mantendo a representação do/a branco/a enquanto referencial de humanidade.
Participação	<b><u>Acordos de Cooperação</u></b> – ❖ Departamento de Educação Infantil; ❖ Unidade de Educação Infantil	Comunidade; Universidade; Movimento Negro; Grupos de valorização afro.	Sem registros de parcerias por parte do Departamento de Educação Infantil;  Sem registros de informações por parte da unidade de educação infantil.
Práticas pedagógicas	<b><u>Ação</u></b> – ❖ Sistema privado de ensino; ❖ Departamento de Educação Infantil; ❖ Unidade de educação infantil	Sim/Não	<u>Não</u>
		Projetos gerais e/ou específicos	-
		Projeto da unidade educativa e/ou da turma	No projeto político pedagógico está presente um projeto, porém este não ocorreu no segundo semestre do ano de 2016 e não foi mencionado nas entrevistas.
	<b><u>Duração</u></b> – ❖ Sistema privado de ensino; ❖ Departamento de Educação Infantil; ❖ Unidade de educação infantil	Pontual	Em entrevista com uma das professoras, a mesma mencionou o desenvolvimento de um projeto com uma turma em anos anteriores, quando não utilizava apostilas.
		Contínua	Sem realização

FONTE: A autora (2018).

No quadro 45 dispomos informações sintéticas sobre componentes da política de diversidade étnico-racial na educação infantil. Relativos aos documentos/normativas, as respostas foram uma negativa e uma parcial no âmbito municipal, e também parcial para o projeto político pedagógico do CMEI e para a proposta pedagógica do sistema privado de ensino analisado.

Sobre a estrutura, a exibição de ilustrações nos corredores e demais espaços coletivos da unidade educativa não foi observada como recorrente. Dentre as representações expostas, a diversidade étnico-racial foi contemplada esporadicamente. O mesmo não ocorreu nas representações nas salas de aula das três turmas participantes, as quais contaram apenas com personagens brancas.

Os dados sobre a oferta de formação continuada retrataram que não há inserção de discussões e aprofundamentos sobre o assunto.

A respeito da aquisição de obras de literatura infantil, os resultados revelaram que existem livros, porém em relação ao acervo geral, esses não compõem uma quantidade expressiva. Não foram analisadas informações sobre a qualidade dos materiais.

No tocante aos materiais, existem brinquedos, em especial bonecas negras, porém não foi possível coletar dados a respeito da quantidade e proporção sobre o total. Ainda referente aos materiais, os dados sobre os livros didáticos apontaram que não há estereótipos explícitos, no entanto, a manutenção da representação do/a branco/a como norma da humanidade permanece.

Com relação à realização de acordos de cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação em geral, e/ou o CMEI em específico com movimentos negros e universidade, não foram localizadas indicações da ocorrência das mesmas.

Os dados sobre as práticas pedagógicas são semelhantes aos da formação continuada e inserção em livros didáticos. Isto é, demonstram a ausência do desenvolvimento de ações intencionais que englobem a diversidade étnico-racial.

Ainda a respeito das práticas pedagógicas, as informações coletadas na pesquisa apontam que os materiais padronizados produzidos pelo sistema privado de ensino ocupam um lugar de destaque no cotidiano da unidade educativa, no sentido de prescrever as atividades que serão desenvolvidas. Estas, remetem a uma escolarização da primeira etapa da educação básica, ou seja, há um contexto escolarizado guiado pela antecipação e preparação através do uso do livro didático.

Portanto, seguindo os princípios da educação infantil, a utilização de apostilas é inadequada.

Finalizando, verificamos que o uso de tais apostilas não possibilitou o desenvolvimento de ações que tenham como objetivo o trabalho com a diversidade étnico-racial. As formas e estratégias utilizadas pelo sistema privado de ensino para contemplar essas questões são a inserção de personagens negras, brancas, asiáticas e indígenas nas ilustrações, porém, mantendo-se a presença majoritária de brancas e não incluindo unidades e conteúdos sobre a temática. Em meio a essas constatações, o presente estudo reafirma a importância da compreensão das relações e desigualdades raciais no Brasil e aponta para a necessidade de a diversidade étnico-racial passar a compor os eixos das propostas de educação infantil, sendo incorporada enquanto um dos elementos de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2011.
- ADRIÃO Theresa; PERONI; Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.
- ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Educação infantil, ensino fundamental: Inúmeras tendências de privatização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-298, jul./dez. 2010.
- ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra. **Indicações sobre o crescimento da oferta de sistemas privados de ensino no estado de São Paulo**. Trabalho apresentado no XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO Lisete. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: Expressão de simbiose? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; CORREA, Bianca; BORGHI, Raquel; BERTAGNA, Regiane. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: O avanço do setor privado sobre a política educacional local (fase 2). 2012. (Relatório técnico – Projeto CNPq – 401431-2010).
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; Bertagna, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. 2015. (Relatório de pesquisa).
- ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: Refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 55 – 66, jan./jul. 2012.
- ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: Reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n. 11, p. 434-460, ago. 2013.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com Crianças: quatro atos de uma vivência. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEd, XI., 2016, Curitiba. **Anais da XI ANPEd SUL**: Educação, Movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: Uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

\_\_\_\_\_. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil.** Tese (Doutorado em educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

ANDRADE, Leandro F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia.** Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC / SP, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 61-67, jan./fev./mar./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: \_\_\_\_\_; COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relatório de Pesquisa Bibliográfica de Literatura Infantil.** Curitiba, 2011. (No prelo).

\_\_\_\_\_. Ideologia e racismo: Análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, p. 85-100, mar./ jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE).** Tese (Doutorado em educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

ARAÚJO, Joel Zito de. **Cinema, Discurso e Relações raciais.** Palestra proferida no Ciclo de Palestras Africanidades e Educação: Seminário Discurso e Relações Étnico-Raciais, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2017.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais.** Tese (Doutorado em educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n.100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: Avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Abril, 2017.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BALL, Stephen. J. **Ciclo de políticas/análise de políticas**. Rio de Janeiro: UERJ, 09/11/2009. (Palestra ministrada para professores e alunos da pós-graduação UERJ).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARRETO, Angela Maria Rabello Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, set. /out. /nov. /dez. 2003.

BARRETO, Rosivalda dos Santos. **Patrimônio Cultural, Infância e Identidade No Bairro Do Bom Juá**: Salvador – Bahia. Tese (Doutorado em educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

BAUMAN, Mark. Discovering Whiteness. **Making Connections: Interdisciplinary Approaches to Cultural Diversity**, v 12,n. 2, p. 31-34, mar. 2011.

BAZILLI, Chirley. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em psicologia social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1999.

BENTO, Maria Aparecida. Proposta da série - Gestão/política pública/política de ação afirmativa e a Lei n. 10.639/03. In: **Gestão educacional para diversidade**. Ano XX Boletim 12 - Setembro 2010.

\_\_\_\_\_. A identidade racial em crianças pequenas. In.: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2011.

BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. **O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade.** Dissertação (Mestrado em educação) – Florianópolis: Universidade Federal do Paraná, 2013.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. Minha cor e a cor do outro: **Qual a cor dessa mistura?** Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

BOITO, Crislane; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Livro didático na Educação Infantil: De que docência estamos falando? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEd, XI., 2016, Curitiba. **Anais da XI ANPEd SUL: Educação, Movimentos sociais e políticas governamentais.** Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Org.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância:** Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2014. (Tradução de Luiz Ernani Fritoli).

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Org.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância:** Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2014. (Tradução de Luiz Ernani Fritoli).

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil: Uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto.** Curitiba: Appris, 2015.

BONILHA, Tamyris Proença. **O Não-Lugar do Sujeito Negro na Educação Brasileira.** Tese (Doutorado em educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRANCO, Jordanna Castelo. **A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias.** Dissertação (Mestrado em educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Bibliografia anotada.** Brasília: MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: CNE, 1996.



\_\_\_\_\_. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Introdução,** vol. 1. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Formação Pessoal e Social,** vol. 2. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de mundo,** vol. 3. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira.** Brasília: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Brasília: CNE, 2006. (a)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Brasília: CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006. (b)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,** vol. 1. Brasília: MEC, 2006. (c)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,** vol. 2. Brasília: MEC, 2006. (d)

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação.** Brasília: MEC, 2006. (e)

\_\_\_\_\_. **Contribuições para Implementação da Lei 10639/03.** Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 19 de dezembro de 2009.** Brasília: CNE, 2009. (a)

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009. (b)

\_\_\_\_\_. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009. (c)

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2009. (d)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial.** Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Brasília: CNE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: CNE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados.** 2011. Centro de estudos de consultoria do Senado - Textos para discussão (92), Jun. 2011.

BRUNI, Adriano Leal. **SPSS: Guia Prático para pesquisadores.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: Relatório técnico final.** São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil Brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: Experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o movimento negro no Brasil In: SPONCHIADO, Inês Justina; SILVA, Vania Beatriz Monteiro (Org.). **Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas Culturais na Educação**. Florianópolis: NEAB/UDESC, 2012. (No prelo).

CARVALHO, Carol Lima de. **Proto-Feminismo Negro em Santa Catarina**: Um Estudo do Ativismo de Mulheres Negras na Luta Antirracista, Segunda Metade do Século XX. Trabalho apresentado no III Congresso de pesquisadores/as negros/as da região Sul, Florianópolis, 2017. (a)

CARVALHO, Sônia Santos Lima de. **Memórias e Histórias**: Conhecendo as biografias das mulheres negras da família. Florianópolis, 2017. (No prelo). (b)

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

CHISTE, Tania Mota. **Aqui é Minha Raiz**: O Processo De Constituição Identitária da Criança Negra na Comunidade Quilombola De Araçatiba/Es. Dissertação (Mestrado em Educação) – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

CIPOLLONE, Laura. (Org.). **Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche**: Um percurso de análise da qualidade. Curitiba: Ed. UFPR, 2014. (Tradução de Luiz Ernani Fritoli).

CLARK, KENNETH; CLARK, MAMIE. Racial identification and preference in negro children. In: NEWCOMB, Theodore M.; HARTLEY, Eugene L. **Readings in social psychology**. New York: Henry Holt and Company, 1947.

COELHO, Marcus Vinícius de Brito. **Educação e política pública**: estudo da efetivação do projeto memória e identidade: promoção de igualdade na educação (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP). Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: Um estudo sobre a presença do negro na formação dos professores, Pará 1970 – 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

COLLONA, Elena. O Lugar das crianças nos estudos africanos: Reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNISUL, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 3-23, jul./dez. 2009.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. Reflexões sobre a adoção de sistemas privados de ensino em escolas municipais de educação infantil. In: ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; Bertagna, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. 2015. (Relatório de pesquisa).

\_\_\_\_\_. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396, mai./ago. 2014.

CORSARO, WILLIAM A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, sociedade e cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Marcele Arruda Cabral. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

COSTA, Regiane de Assunção. **A criança negra: as representações sociais de professores de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em educação) – Belém: Universidade do Estado do Pará, 2013.

COTTON, John L.; O’NEILL, Bonnie S.; GRIFFIN, Andrea E.C. Whiteness of a name: is “white” the baseline?, **Journal of Managerial Psychology**, v.. 29, n. 4, p.405-422.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO Catarina; SOUZA, Gizele de. A pesquisa em rede: Marcas do percurso acerca da avaliação de contexto em educação infantil. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: Políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017.

CROSS JR.. **Shades of black: Diversity in AFRICAN-American Identity**. Philadelphia: Temple University Press, 1991.

CRUZ, Silvia Helena. Ouvindo crianças: Considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. In: REUNIÃO

CIENTÍFICA ANUAL DA ANPEd, XXVII., 2004, Caxambu. **Anais da XXVII ANPEd: Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade?** Caxambu, 2004.

\_\_\_\_\_. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 249-275, 2015. (a)

\_\_\_\_\_. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANUAL DA ANPEd, XXXVII., 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª ANPEd: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.** Florianópolis, 2015. (b)

DADIE, Gilmara Aparecida Guedes dos Santos. **Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil no município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, Afrodescendência e Educação no Arraial do Retiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores, Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial: Saberes e Fazeres neste Processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Currículo na educação infantil e as ciências da natureza: (Re)educando para a diversidade étnico-racial. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p 627-656, set./dez. 2016.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: Conceitos e definições.** Brasília: MEC/INEP, 2007.

DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra.** Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

ELY, Margot; ANZUL, Margaret; FRIEDMAN, Teri; GARNER, Diane; STEINMETZ, Ann McCormack. **Doing qualitative research: Circles within circles.** London; Philadelphia: Falmer Press, 1991.

ESCANFELLA, Célia Maria. **Construção social da infância e literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em psicologia social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1999.

FALAVINHA, Karina. **Livros didáticos de língua portuguesa: escolha, distribuição, uso: discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita!”: Relações entre crianças de uma EMEI de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos**. Dissertação (Mestrado em educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

FEITAL, Lisa Minelli. **A promoção da igualdade racial e a política pública de formação dos professores da educação infantil em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: Caria, Telmo. (Org.). **Metodologias etnográficas em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

\_\_\_\_\_. “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo. **A criança negra na literatura brasileira: Uma leitura educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

FRANCO, Silvandira Arcanja. **Xire – Proposta para Inclusão da Criança Negra na Educação Infantil: o saber nas festas do Terreiro do Cobre**. Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: Avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933 – especial, out. 2005.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: Entre normativas e projetos políticos pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em educação) – Florianópolis: Universidade Federal do Paraná, 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gizele de. **Educar na infância: Perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI JUNIOR, Décio. **Livro Didático e Ensino de História**: dos anos sessenta aos nossos dias. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

\_\_\_\_\_. A escola e a Política da Cultura Empresarial. In: GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensinando o cultural com a Disney. In: GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: A prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

\_\_\_\_\_. Cabelo e cor da pele: Uma dupla inseparável. In: NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (Org.). **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos de identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. (a).

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. (b)

\_\_\_\_\_. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. (c).

\_\_\_\_\_. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011. (a)

\_\_\_\_\_. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v.10, n.18, p. 133-154, abr. 2011. (b)

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: SECADI/MEC; UNESCO, 2011 (No prelo). (c)

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012. (a)

\_\_\_\_\_. Movimento Negro e Educação: Resignificando e Politizando a **Raça. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. (b)

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; KING, Joice; MAIGA, Hassimi. **Diálogos e Debates**: População negra e indicadores de qualidade na educação. Mesa apresentada no IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_; Bernardes, Nara Maria Guazzelli. Roda de Conversas - Excelência Acadêmica e Diversidade. **Educação** (Porto Alegre), v. 30, p. 53-92, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Sonia Stella. Araújo. Achieving quality education for Indigenous Peoples Blacks in Brazil. In: Banks, James A. (Org.). **The Routledge International Companion to Multicultural Education**, Nova York e Londres: Routledge, 2009, v. 1, p. 526-539.

\_\_\_\_\_. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. (a)

\_\_\_\_\_. **Entre Brasil e África**: Construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. (b)



GUARESCHI, Pedrinho A. Ética e ideologia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil**: uma abordagem na perspectiva de gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 - 1988). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ**, v. 13, n. 1, p. 1-19, dez. 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Papirus editora, 2010.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – especial, p. 797-818, out. 2006.

KOSSOI, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Ateliê Ed., São Paulo, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP, n. 1, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015.

MARÇAL, José Antônio. **Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Paraná e a Formação de Intelectuais Negros (As)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2011.

MARQUES, Circe Mara. **Experiências com bonecas anormais no curso de pedagogia**: Construindo modos de ser professora. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife**. Dissertação (Mestrado em educação, culturas e identidades) – Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as Diferenças Etnicorraciais como Processo se Enunção para o Enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. **O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scabrin. Discutindo qualidade em educação infantil: Considerações sobre a potencialidade de instrumentos avaliativos e da metodologia formativa e participativa. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scabrin. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

MOTA, Flavia Filomena Rodrigues. **Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial de crianças negras em uma Unidade de Educação Infantil- UMEI, Belo Horizonte-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. (Tradução de Alain François e revisão técnica de Fernanda Müller).

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, Tania Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA. Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (a)

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. (b)

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

NASCIMENTO, Sergio Luís do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas de ensino religioso e educação das relações étnico-raciais no Brasil**. Tese (Doutorado em educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOULART, Maria Inês Mafra; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Avaliação de contexto na educação infantil: distintas temporalidades que se entrecruzam na construção da ideia de qualidade. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: Instituições, Funções e Propostas. **Cotidiano na Educação Infantil**. Boletim 23, novembro de 2006. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância. MEC.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano: Professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais: Processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Ana Maria Faraco. O brincar e o desenvolvimento infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 22, p. 129-137, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **VOZES DA DOCÊNCIA**: O Desafio da Implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Prática Pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sa. **Cultura Afrocearense**: Um Estudo Sobre Africanidades, Educação e Currículo numa Escola Pública de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p.05-24, abr. 2005.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A Formação De Atitudes Racistas Em Uma Unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte**: O que as Rotinas e as Interações entre as Crianças nos revelam. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica/Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das relações étnicorraciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

OLIVEIRA NETTO, Marcolino Gomes de. **Arte e silêncio**: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2012.

PACÍFICO, Tania Mara. **Relações Raciais no Livro Didático Público do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. **Oficina de Indicadores Sociais (Ênfase em Relações Raciais)**. Rio de Janeiro: LAESER, 2007. (No prelo)

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: Estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. In: NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (Org.). **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

PEREIRA, Erika Jennifer Honório. **“Tia, existe flor preta?”** Educar para as relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PAULA, Elaine de. **“Vem brincar na rua!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil:** Capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado em educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997.

PINTO, Regina Pain. **O livro didático e a democratização da escola.** Dissertação (Mestrado em ciências sociais) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. **De uma chuva de manga ao funk de Lelê:** imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

QUEIROZ, Wilson. **De Docência e Militância:** a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

REDDY, Maureen T. Invisibility/Hipervisibility: The paradox of normative whiteness. **Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy**, v. 9, n. 2, p. 55-64, 1998 (SPECIAL ISSUE: “How Could You Not Hear It?” Writings on Race · Color · Whiteness)

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. **Revista Eletrônica Zero a Seis**, Florianópolis, n. 7, jan-jun. 2003.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar:** um espaço/tempo para práticas anti-racistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil:** Dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. Tese (Doutorado em educação) – Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2015.

ROMÃO, Jeruse Maria. O movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10639/03 é L.D.B! In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (Org.). **Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**. São Paulo, n. 16, p. 69-80, 1981.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL “AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O contexto pós-Durban”**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Brasília: MEC, 2011.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Processos da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.”** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

SANTOS Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **Educação infantil: Os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador/BA: Sooffset Gráfica e Editora Ltda., 2014.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (IN)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. Tese (Doutorado em educação) - Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. (a)

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. (b)

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 119-136, dez. 1999

SILVA, Anna Líssia da. **Somos iguais (?)**: Práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação) - Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 2014.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola**: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

SILVA, Flávia Carolina. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Kátia Vicente da. **A Implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti**: Limites e Possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 110-129, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Gizele. Relações raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35 -50, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA Rosana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre a Hermenêutica de Profundidade e a análise da ideologia nos estudos do NEAB-UFPR. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Racismo, discurso e educação: Estratégias ideológicas**. Curitiba, 2015. (No prelo).

SILVEIRA, Adriana Dragone; MIZUKI, Vitor. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 79-97, out./dez. 2011.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2013.

SOARES, Poliana Rezende. **Infância Negra: Uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SOMERS, Patricia; MILLS, Maryellen; GINSBURG, Diane; VIEBRANTZ, Rosalir. Utilização de métodos qualitativos na avaliação do desenvolvimento profissional na educação continuada. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 507-516, set./dez. 2007.

SOTO, Iskra Pavez. Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. **Revista de Sociología**, n. 27, p. 81-102, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SCHENEIDER, Gabriela. Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e indícios. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. In: SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. (Orgs.). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014.



SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado em educação) - São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SOUZA, Fernanda Moraes de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SOUZA, Gizele de. **Políticas para a Educação Infantil: Caminhos atuais**. Palestra proferida no Seminário Internacional de Educação Infantil (Mesa redonda: Políticas para a Educação Infantil: Caminhos atuais), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

\_\_\_\_\_; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina. Apresentando os fios da pesquisa nas tramas do projeto de avaliação de contexto em educação infantil. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. (Orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **Minha História Conto Eu**: Multiculturalismo Crítico e Cultura Corporal no Currículo da Educação Infantil. Dissertação (mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, Regina Marques. **Sobre crianças no espaço híbrido da esperança**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.

SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a linha vermelha**: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente. Dissertação (mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relumê Dumará/ Fundação Ford, 2003.

\_\_\_\_\_ ; BAILEY, Stanley. Understanding Latin American beliefs about racial inequality. *American Journal of Sociology*, v. 118, n. 6, p. 1559-1595, may. 2013.

\_\_\_\_\_ ; FLORES, René D.; GIRALDO, Fernando Urrea. Pigmentocracies: Educational inequality, skin color and census ethn racial identification on eight Latin American countries. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 40, p. 39-58, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Black lives matter in Brazil. **Ethnic and Racial Studies**, v. 40, n. 8, 2017.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria Social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais**: Orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

VAREJÃO FILHA, Maria da Conceição de Carvalho. **Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. Dissertação (Mestrado em educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: Uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Apresentação. In.: SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. (Org.). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014.

WRIGHT, Marguerite A. **I'm chocolate, you're vanilla**: Raising healthy black and biracial children in a race conscious world. San Francisco : Jossey-Bass, 2000.

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: Uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out./dez. 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. (Tradução de Beatriz Affonso Neves).

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **À Flor da Pele**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA (SISTEMA PRIVADO DE ENSINO)



#### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A FUNCIONÁRIA DO SISTEMA PRIVADO DE ENSINO

As questões abaixo referem-se à pesquisa de doutorado: **Diversidade étnico-racial na educação infantil: Análises de um sistema de ensino**. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

#### PERFIL DA/O ENTREVISTADA/O:

- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- Qual sua raça/cor: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) indígena
- Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Qual sua função na empresa? \_\_\_\_\_
- Tempo de serviço? \_\_\_\_\_

#### 1) Contextualização da empresa:

a) Número de funcionários e divisões de equipes:

b) Data de início da produção de materiais para a educação infantil:

#### 2) Como se constitui a produção e organização dos materiais e demais ações?

3) Quais são as principais normativas educacionais que subsidiam a elaboração dos materiais?

4) Atualmente, considerando a educação infantil, a editora atende a quantos municípios?

6) A adesão costuma se dar:

- ( ) Toda as unidades de educação infantil da rede municipal de educação;
- ( ) Parcialmente, quantidade de instituições?.

7) Como se dá a relação entre vocês e a gestão da rede municipal da educação infantil?

8) Na sua opinião, qual (is) são os principais motivos que levam as redes municipais de educação a adotarem os materiais na educação infantil?

- 9) Sobre as estratégias, acompanhamentos e seleção dos temas para a formação continuada?
- 10) Para as redes municipais aderirem aos sistemas privados de ensino as empresas precisam participar de um processo de licitação. Além da questão orçamentária, quais são os principais elementos exigidos nos editais?
- 11) Abordar os aspectos da cultura africana e afro brasileira se configura enquanto um dos requisitos para a participação no processo de licitação?
- 12) O tema se configura como um dos critérios de qualidade? É integrante do rol de exigências do mercado?
- 13) Na sua opinião, considerando todas as ações da editora, a diversidade étnico-racial vem sendo contemplada? De que forma e quais estratégias são elencadas?

**DESDE JÁ AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!**

## ANEXO II

## ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)



## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A GESTÃO DA UNIDADE EDUCATIVA

As questões abaixo referem-se à pesquisa de doutorado: **Diversidade étnico-racial na educação infantil**: Análises de um sistema de ensino. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

## PERFIL DA ENTREVISTADA:

- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- Qual sua raça/cor: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) indígena
- Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Qual sua função na unidade educativa? \_\_\_\_\_
- Tempo de serviço? \_\_\_\_\_

1) Desde que ano o Cmei vem utilizando os materiais e ações dos sistemas privados de ensino?

R:

2) Dentre as ações ofertadas pelos sistemas, quais a unidade educativa utiliza? (Múltipla escolha)

- ( ) Apostilas para as crianças
- ( ) Apostilas para os/as professores/as
- ( ) Formação continuada para gestores/as
- ( ) Formação continuada para professores/as
- ( ) Formação para as famílias

3) Com qual frequência ocorrem as formações continuadas para os/as gestores/as (coordenação pedagógica e direção)?

- ( ) Quinzenal ( ) Mensal ( ) Semestral ( ) Anual ( ) Outro: Qual? \_\_\_\_\_

4) Qual a sua opinião sobre a formação continuada ofertada pelo sistema privado de ensino?

5) Você considera que a diversidade étnico-racial é contemplada nos momentos de formação continuada?

- ( ) Plenamente ( ) Parcialmente ( ) Raramente ( ) Não é contemplada

Comentário (Opcional):

**6)** Qual a sua opinião sobre os conteúdos dispostos nas apostilas? (Temas, organização das sequências, relações com o cotidiano).

**7)** Na sua opinião, os materiais e demais ações dos sistemas privados de ensino favorecem a realização de trabalhos que contemplem a diversidade étnico-racial na educação infantil?

Plenamente       Parcialmente       Raramente       Não favorecem

Comentário (Opcional):

**8)** Qual a sua avaliação sobre os materiais no que se refere a valorização e (re)conhecimento da diversidade étnico-racial?

**DESDE JÁ AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!**

## ANEXO III

## ROTEIRO DE ENTREVISTA (DOCENTES)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS DOCENTES DA UNIDADE EDUCATIVA**

As questões abaixo referem-se à pesquisa de doutorado: **Diversidade étnico-racial na educação infantil**: Análises de um sistema de ensino. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

**PERFIL DA/O ENTREVISTADA/O:**

- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- Qual sua raça/cor: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) indígena
- Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
- Qual sua função na unidade educativa? \_\_\_\_\_
- Tempo de serviço? \_\_\_\_\_

1) Qual é a sua opinião a respeito do material apostilado?

- Temas;
- Organização dos conteúdos;
- Correspondência com a faixa etária;
- Relação com o cotidiano.

2) Qual é a sua opinião sobre a formação continuada ofertada pela editora?

3) Você considera que a diversidade étnico-racial é contemplada nos momentos de formação continuada?

( ) Plenamente            ( ) Parcialmente            ( ) Raramente            ( ) Não é contemplada

Comentário (Opcional):

4) Na sua opinião, os materiais e demais ações dos sistemas privados de ensino favorecem a realização de trabalhos que contemplem a diversidade étnico-racial na sua turma?

( ) Plenamente            ( ) Parcialmente            ( ) Raramente            ( ) Não favorecem

Comentário (Opcional):

5) Qual a sua avaliação sobre os materiais no que se refere a valorização e (re)conhecimento da diversidade étnico-racial?

**DESDE JÁ AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO**



## ANEXO IV

## ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTORA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO)



As questões abaixo relacionadas referem-se à pesquisa de doutorado: **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DE UM SISTEMA DE ENSINO**. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

**PERFIL DA ENTREVISTADA:**

- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- Qual sua raça/cor: ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) indígena
- Qual sua função na Secretaria Municipal de Educação?  
\_\_\_\_\_
- Tempo de serviço? \_\_\_\_\_

1) Qual (is) sistema(s) privados de ensino o município já adquiriu?

2) Em quais anos os sistemas privados de ensino foram adotados?

3) O município adotou:

- ( ) Apostilas para as crianças
- ( ) Apostilas para os/as professores/as
- ( ) Formação continuada para gestores/as
- ( ) Formação continuada para professores/as
- ( ) Formação para as famílias

4) Esses sistemas foram inseridos abrangendo:

- ( ) Toda as unidades de educação infantil da rede municipal de educação;
- ( ) Parcialmente, quantidade de instituições? \_\_\_\_\_.

5) Qual (is) motivos incentivaram o seu município a adotar os materiais dos sistemas privados de ensino na educação infantil?

6) Quais são os principais critérios que vocês utilizam para escolher as editoras?

7) A diversidade étnico-racial é um dos componentes avaliados nos momentos de escolha das apostilas?

8) Quais as formas e estratégias utilizadas para contemplar a diversidade étnico-racial nas apostilas? (Possibilidades e ausências)

9) Para além das apostilas o município propõe outras ações com foco na diversidade étnico-racial? (Cursos, palestras, apresentações).

**DESDE JÁ AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!**

**ANEXO V**



## ANEXO VI

## CONTEÚDOS, EIXO “IDENTIDADE, AUTONOMIA E INTIMIDADE”, DIVIDIDO POR GRUPOS.

C O N T E Ú D O S	GRUPO 3 e 4	GRUPO 5
	Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano, em situações de interação.	Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas, respeitando as mesmas manifestações das pessoas com as quais convive.
	Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, os espaços e os personagens.	Iniciativa e autonomia para resolver pequenos problemas do cotidiano.
	Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano em que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.	Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos e os espaços, agindo criativamente sobre eles.
	Conhecimento e utilização de algumas regras elementares de convívio social e respeito a elas.	Valorização e incorporação do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
	Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aqueles referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.	Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, cozinha, pular corda, etc.
	Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.	Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
	Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.	Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.
	Iniciativa para desenvolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda, se necessário.	Valorização da limpeza e aparência pessoal.
	Valorização do diálogo como forma de lidar com os conflitos.	Valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos e respeito a ela.
	Conhecimento e utilização de algumas regras elementares de convívio social e respeito a elas.	
	Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.	
	Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.	
	Participação em atividades que envolvam a existência de regras e o respeito ao outro.	
	Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado.	
	Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.	

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).

## ANEXO VII

## CONTEÚDOS, EIXO “CORPO E MOVIMENTO”, DIVIDIDO POR GRUPOS - LIVRO DO PROFESSOR.

C O N T E Ú D O S	GRUPO 3 e 4	GRUPO 5
	Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.	Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
	Percepção de estruturas rítmica para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.	Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades da dança.
	Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades da dança.	Percepção de estruturas rítmica para expressar-se corporalmente por meio da dança, de brincadeiras e de outros movimentos que sejam pertinentes a uma determinada situação.
	Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento.	Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento.
	Valorização de suas conquistas corporais.	Percepção, identificação e expressão das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.
	Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.	Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
	Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.	Manipulação de brinquedos ou outros materiais e produção de objetos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.
	Valorização de suas conquistas corporais e das do outro, identificando e respeitando as limitações de ambos.	

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).

## ANEXO VIII

## CONTEÚDOS, EIXO “LINGUAGENS DA ARTE”, DIVIDIDO POR GRUPOS.

	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
C O N T E Ú D O S	Criação de desenhos, pinturas e colagens a partir de seu próprio repertório	Criação de desenhos, pinturas e colagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.	Criação de desenhos, pinturas e colagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.
	Exploração das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais para o fazer artístico	Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala	Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala
	Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala	Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo	Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo
	Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo	Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral	Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral
	Valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral	Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, etc.	Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de suas atividades
	Apreciação das suas produções e das outras crianças, por meio de observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica	Apreciação das suas produções e das outras crianças, por meio de observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica	Conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, etc.
	Observação e identificação de imagens diversas	Observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz, textura	Apreciação das suas produções e das outras crianças, por meio de observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica
	Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical	Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos	Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos
	Repertório de canções para desenvolver a memória musical	Apreciação de produções artísticas e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais	Apreciação de produções artísticas e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais
	Escuta de obras musicais de diversos gêneros da produção musical brasileira	Dramatização de histórias contadas e músicas, fazendo uso de linguagem teatral	Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais, das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura, duração, intensidade e timbre
	Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical	Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais	
	Repertório de canções para desenvolver a memória musical	Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a	

		dança e/ou a improvisação musical
	Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais, das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura, duração, intensidade e timbre	Repertório de canções para desenvolver a memória musical, o ritmo e a expressão corporal
	Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais	Escuta e interpretação de obras musicais de diversos estilos e de produção brasileira
	Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem, etc	Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem, etc
	Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira	Informações a respeito das obras ouvidas, e de seus compositores, para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical
	Informações a respeito das obras ouvidas, e de seus compositores, para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical	

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).

## ANEXO IX

## CONTEÚDOS, EIXO “NATUREZA E CULTURA: DIVERSIDADE”, DIVIDIDO POR GRUPOS.

	<b>GRUPO 3</b>	<b>GRUPO 4</b>	<b>GRUPO 5</b>
<b>C O N T E Ú D O S</b>	Participação em atividades que envolvam brincadeiras e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras	Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado	Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos, danças e canções que digam respeito às tradições de sua comunidade e de outras, buscando meios de conhecê-las
	Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição	Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural	Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado, identificando características próprias do grupo que está inserido
	Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do ambiente	Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras	Identificação e reconhecimento da importância de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição
	Cuidados no uso dos objetos cotidianos e do ambiente	Valorização e preservação dos espaços coletivos e do ambiente e de atitudes de manutenção desses espaços	Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e conhecimento de diferentes formas de expressão cultural do mesmo
	Conhecimento de algumas propriedades e objetos	Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais	Observação da paisagem local (diferentes moradias)
	Conhecimento de algumas propriedades de alimentos e plantas	Percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente	Utilização, com ou sem ajuda dos adultos, de imagens ou outros registros para observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo, identificando a ação do homem sobre estas
	Percepção dos cuidados com o corpo, com a prevenção de acidentes e com a saúde de forma geral	Reconhecimento da importância da água para os seres vivos	Valorização e prática de atitudes que visem à manutenção dos espaços por onde circula e de outros
	Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar, individual e coletivo	Estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais	Conhecimento do processo de produção de alguns objetos que utiliza no seu cotidiano
	Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas	Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar, individual e coletivo	Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos
	Conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo	Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas	Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais

		Cuidado no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à conservação, manutenção e segurança
		Identificação das características e necessidades vitais dos seres vivos, estabelecendo as relações e diferenças entre eles
		Conhecimento da ação do homem sobre o meio ambiente
		Percepção e prática de alguns cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente
		Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar, individual e coletivo
		Estabelecimento de relações entre os elementos e os fenômenos da natureza, identificando a ação dos mesmos sobre o meio ambiente

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).



## ANEXO X

## CONTEÚDOS, EIXO “RELAÇÕES MATEMÁTICAS”, DIVIDIDO POR GRUPOS.

	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
C O N T E Ú D O S	Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade	Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas	Utilização da contagem oral nas brincadeiras, em situações cotidianas em que faz necessário e em outras nas quais as crianças reconheçam sua necessidade
	Construção das primeiras ideias sobre quantidade	Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais	Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais
	Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas	Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade	Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram
	Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas	Identificação da posição de um objeto numa série	Identificação da posição do número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor
	Introdução às noções de medida de comprimento, por meio da utilização de medidas não convencionais	Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram	Associação e registro de um número, relacionando-o à sua respectiva quantidade
	Introdução à noção de medidas de tempo	Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades	Identificação e registro de números
	Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerem necessária essa ação	Explicitação ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerem necessária essa ação	Utilização de materiais manipuláveis e de noção simples de cálculo mental, como ferramenta para resolver e registrar problemas
	Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, faces, etc.	Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas	Comparação e identificação de grandezas, utilizando diferentes procedimentos
		Representações bidimensionais e tridimensionais	Introdução à utilização de medidas de tempo convencionais (relógio) relacionadas às não convencionais
		Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras	Marcação de tempo por meio de calendários
		Exploração, identificação e representação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces, planas, lados retos, etc	
		Representação da posição de	

			peessoas numa cena, empregando vocabulário pertinente para identificar ambos, nesta e em outras situações que se fizer necessário
			Representação de situações vivenciadas, identificando pontos de referência, em relação aos elementos registrados
			Representação gráfica de produções em que se faça presente o uso de elementos tridimensionais
			Descrição e representação de ambientes, pequenos percursos e trajetos

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).

## ANEXO XI

## CONTEÚDOS, EIXO “CULTURA ORAL E ESCRITA”, DIVIDIDO POR GRUPOS.

	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
C O N T E Ú D O S	Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano	Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano	Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano
	Conhecimento e participação de jogos verbais, poemas, canções, contos e adivinhações	Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa	Relato de experiências vividas e de interpretações pessoais diante de informações recebidas nas diversas situações de aprendizagem
	Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como poemas, contos, adivinhações e, também, textos informativos	Participação em situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista	Narração de fatos em sequência temporal e casual
	Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc	Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, poemas, canções, etc	Elaboração de perguntas e respostas que deem conta de explicar suas dúvidas, compreensão e curiosidade diante das diferentes situações com as quais contata
	Reconhecimento do próprio ADA (ou símbolo) dentro do conjunto de nomes do grupo, em situações em que isso se faça necessário	Relato de experiências vividas e narração de fato em sequência temporal e casual	Participação em situações que envolvam a necessidade de argumentar suas ideias e pontos de vista e de questionar as ideias e pontos de vista do outro
	Participação em situações cotidianas nas quais o professor utiliza a escrita de maneira contextualizada	Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos	Conhecimento, reprodução e interpretação de jogos verbais, como rimas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções
	Expressão de ideias por meio do desenho	Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, parlendas, trava-línguas	Reconto de histórias conhecidas, considerando suas características originais no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, sem a ajuda do professor
	Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe sobre o sistema de escrita em língua materna	Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc., previamente apresentados ao grupo	Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros: poemas, histórias infantis, etc
		Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento	Observação, manuseio e leitura hipotética de materiais impressos, como livros, revistas, gibis, etc.,

		previamente apresentados ao grupo
	Participação em situações em que as crianças leiam, ainda que não façam de maneira convencional	Valorização da leitura como fonte de prazer, de entretenimento, de comunicação e de informação
	Participação em situações cotidianas, nas quais se faz necessário o uso da escrita	Leitura hipotética de palavras, tendo como referência a imagem de algo que a represente e/ou sua letra inicial
	Produção de textos coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins	Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita, apresentando hipóteses a respeito do valor sonoro das letras iniciais de uma palavra
	Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna	Escrita do próprio ADA em situações em que se faça necessária sua identificação pessoal, sem recorrer a um referencial
	Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo, em situações em que isso se faz necessário	Reconhecimento dos nomes de algumas pessoas do grupo e dos elementos que compõem o espaço da sala de aula
	Respeito pela produção própria e alheia	Identificação das letras do alfabeto, associando-as ou não aos valores sonoros convencionais
	Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário	Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna
	Trabalho com as letras do alfabeto	Respeito pela produção própria e alheia

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).

**ANEXO XII****INDICAÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ANO</b>
Histórias africanas para contar e recontar	Rogério Andrade	Editora do Brasil	2003
Aula de Carnaval e outros poemas	Ricardo Azevedo	Ática	2006
Lendas Negras	Júlio Emílio Braz	FTD	2001
Arte indígena	Hildegard Feist	Moderna	2010
Arte africana	Hildegard Feist	Moderna	2010
Japonesinhos	Laura Beatriz Lalau	Petrópolis	2008
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Ática	2002

FONTE: A autora (2016), com base no EDITORA (2012).

**ANEXO XIII**



**ANEXO XIV**



**ANEXO XV****IMAGEM DA CAIXA DE BRINQUEDOS DESTINADA AOS MENINOS**