

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**DE GRIÔS¹ À CAPOEIRA: UMA BREVE ANÁLISE DO LIVRO HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**Liliam Teresa Martins Freitas²**1 INTRODUÇÃO**

Este estudo que está sendo apresentado sintoniza-se com as pesquisas que têm apresentado a infância como uma construção social, destacando-se as crianças como atores ativos de direitos sociais. Integra os estudos da recente Sociologia da Infância, que tem visto a infância como uma construção social, para além de determinantes e fatores biológicos que interferem no desenvolvimento de todos os seres humanos, assim como diálogo com a Psicologia. Esse novo olhar sobre a infância suscita, por um lado, o debate sobre a formulação de leis e diretrizes que incluam este nível de ensino e, por outro, abre espaço para a relação com as questões de raça, etnia, econômicas, culturais, etc. Nesse prisma se concebe as crianças como seres em desenvolvimento do seu próprio corpo, da fala e de direitos, e se defende uma educação que dialogue com elas, sua história social e suas diferentes representações culturais.

Para realizar uma breve análise desta obra podemos pensar as duas perguntas, feitas pelas próprias autoras do livro, para nortear essa apreciação: como essa publicação poderá contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino da história e

¹ A palavra *griô* designa os contadores de histórias, genealogistas, mediadores políticos, cantores e poetas populares que vivem em alguns países africanos, no Sudão e em parte da zona guineense.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense. Professora efetiva do Instituto Federal do Maranhão. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Neabi, Campus Codó – Instituto Federal do Maranhão, IFMA. E-mail: liliam.freitas@ifma.edu.br. Graduada em Pedagogia e especialista em Cultura Afrobrasileira.

da cultura afro-brasileira e africana, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004?³ E como tornar acessível, para as(os) docentes de todas as etapas e modalidades da educação básica, um livro de tamanha densidade teórica voltado para o campo da pesquisa científica? Entre as questões que justificam este trabalho de pensar as relações étnico-raciais e a educação infantil estão: que representações permeiam o universo escolar de crianças que estão em formação? Como estas representações são assimiladas no cotidiano da educação infantil? Como trabalhar a problemática racial neste nível de ensino? Este trabalho, assim, integra e acompanha este campo de estudos, centrando-se na criança, especificamente a criança negra, no seu pertencimento racial e no reconhecimento em uma sociedade marcada por um racismo velado. Nessa análise é fundamental a reflexão das concepções de infância, identidade e educação presentes na publicação.

Este estudo tem o propósito de investigar e aprofundar conhecimentos, na perspectiva de contribuir com novas discussões e trabalhos em desenvolvimento, tendo em vista também a pouca produção acerca de temas relacionados a questões étnico-raciais e educação infantil defendido aqui, principalmente na região nordeste (ROSEMBERG, 2012). Há uma exclusão da educação infantil e os sujeitos que dela fazem parte da pesquisa acadêmica, dando o mesmo tratamento excludente e discriminatórios, que por vezes, a sociedade dispensa as crianças, e conseqüentemente, a educação infantil.

Desse modo, este artigo busca apresentar uma breve análise do livro que traz a história e cultura africana afro-brasileira para docente da educação infantil. Para tanto, este trabalho está estruturado em dois momentos: a análise do livro e relação desta publicação com a lei 10.639/03 e as crianças negras.

2 APRESENTANDO A ANÁLISE: O LIVRO “HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

O livro *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* foi lançado esse ano, 2014, e faz parte das ações realizadas no escopo do Programa BrasilÁfrica: Histórias Cruzadas, desenvolvido por meio da parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e conta com a *expertise* (experiência e especialização) da Universidade Federal de São Carlos.

³A resolução citada refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para o exame desta publicação, os estudos sobre a “infância” são fundamentais. Em Gondra (2013) que a concebe como artefato social e produto histórico, contrapõe-se ao viés de naturalização da vida e da infância. Essa concepção deste autor coaduna com a perspectiva da Sociologia da Infância encontrada em Moruzzi (2010) que compreende a infância como produção histórica-social e vem cunhando os termos infâncias e crianças, no plural para designar a multiplicidade de possibilidades de infâncias e crianças no mundo, indo contra as categorias universais e únicas.

Nesse prisma sociológico, a compreensão de criança e a infância devem ser entendidas e estudadas partir do contexto em que vive, isto é, localizá-la num espaço e num tempo, devendo ser considerada a diversidade e as desigualdade promovidas pela posição social, gênero, etnia e geografia, dentre outros que produzem a pluralidade de infância. Essa sociologia concebe que a questão racial é constituinte da sociedade brasileira, por isso entende a especificidade da socialização das crianças negras nas instituições de cuidado e educação à pequena infância (0 a 6 anos), que data desde o período da colonização no Brasil. Mabel Farias (2013) afirma que a população infantil era dividida em criança da casa-grande e escrava. E essas crianças na condição de filhos de negros escravizados perdiam a infância, o aconchego do colo da mãe e da família. Esta pesquisadora escreve sobre esta questão:

A sociedade colonial usurpava da criança negra o direito a infância. Logo que nascia, ela não tinha direito ao leite e aos cuidados maternos. Assim como na Europa, senhoras da casa-grande não amamentam seus filhos, entregavam-nos aos cuidados de uma ama de leite⁴, que era obrigada a retirar tal sustento da boca de seus próprios filhos (FARIAS, 2013, p. 51).

Esse espaço onde as crianças já iniciam a construção da identidade, a étnica, muitas vezes esquecido e negligenciado por pesquisadores e políticas públicas (ROSEMBERG, 2012). A representação do negro na sociedade brasileira está intrinsecamente relacionada à ideia de raça, de inferioridade e em contraposição aos padrões intelectual, moral e de estética eurocêntrico e branco, o que reflete nas instituições sociais, inclusive as escolas do nível superior à educação infantil.

A Psicologia vai respaldar uma concepção de infância que surge no final do século XVII e início do XVIII, em que meninos e meninas passam a ser tratados como indivíduos que merecem consideração especial para que não morram precocemente e tenham formação intelectual. Essa faixa etária diferenciada é um dos baluartes do modelo burguês

⁴O uso da Ama de leite depois foi contestado pelo surgimento movimento higienista em meio a grande mortalidade infantil, que defendia que a mãe deveria alimentar seus próprios filhos.

“[...]particularização da condição pueril enquanto faixa etária e estado existencial” (ZILBERMAN, 2003, p.44). É uma construção dos tempos modernos em que a burguesia ascende como classe dominante. A criança passa a ter um novo papel na sociedade. A instituição escolar é importante no desenvolvimento infantil pois o começo da escolaridade desenvolve aspectos complexos da vida psíquica como inteligência, vida afetiva e relações sociais (PIAGET, 1999).

Esta publicação é constituída de quatro partes: Introdução, projetos griô e capoeira e quintada. Na introdução são trazidas diversas questões para se discutir as relações étnico-raciais na educação infantil como: Educação, África e história e cultura afro-brasileira; Infância e luta por direitos; a proposta do livro; Tecendo projetos, cruzando histórias; organização dos projetos; algumas recomendações; bibliografia; Em seguida, os projetos Griô e capoeira em cada capítulo problematizado com questão dos espaços e desenvolvimento dos projetos; Aprendizagem neles; o conhecimento prévios das crianças; Atividades que tratam para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos; bibliografia de material infanto-juvenil e Bibliografia usada nesta publicação; Na Quitanda, encontram-se muitos materiais para ajudar no desenvolvimento dos projetos como sugestões de livros, *sites*, canções, entre outras fontes de consulta para professores e professoras.

O objetivo dessa publicação é de contribuir com os sistemas de ensino para a inserção de conteúdos que relacionem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da educação básica, para reforçar o compromisso com o fortalecimento dos laços existentes entre o Brasil e a África. Esta obra é um dos desdobramento da promulgação da Lei nº 10.639/2003 que é “*um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país*” (BRASIL, 2014, p.7) e é uma produção de conteúdos e matérias pedagógicos voltados para formação de professoras⁵ através de projetos pedagógicos com a temática africana e afro-brasileira para as crianças de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 5 anos (pré-escolas).

Nessa publicação são eleitas duas práticas culturais com as quais os trabalhos pedagógicos privilegiem a expressão africana e a realidade afro-brasileira serão realizados. Essas práticas se expressam por meio de dois projetos pedagógicos: o *Projeto Espaço Griô* e o *Projeto Capoeira*. Ambos os projetos contemplam dimensões (BRASIL, 2014, p.18) do desenvolvimento humano muito presentes na educação infantil: a oralidade, a corporeidade, a

⁵ Utilizaremos o termo professora em consonância com Santana (2006) por considerar que as mulheres são maioria na educação infantil.

musicalidade, o ritmo e a sociabilidade. Esta obra está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que determinam que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais e, com as novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial: “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, p. 28, 2010).

A concepção de infância, nesse livro objeto de análise, dialoga com a criança compreendida como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva numa ideia de educação que foge do tradicionalismo e conversa com os saberes das crianças e seus familiares buscando articular com as práticas na educação infantil afim de promover o desenvolvimento da criança. Essa publicação relaciona-se muito aos fundamentos das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, publicada em 2009, com concepções, atividades, recursos e propostas pedagógicas.

É durante a infância que se inicia o processo de formação da identidade e o descobrimento do “eu”, onde a criança se vê permeada por referências. Na literatura infantil no Brasil há ainda influencia da matriz europeia, predomina o arquétipo branco em reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas e mocinhos, enfim, os personagens principais são de cabelos lisos e loiros, olhos azuis ou verdes, assim como na Historiografia Oficial (CAVALLEIRO, 2012; LIMA, 2001).

2.1 PROJETOS

2.1.1 PROJETO GRIÔ

Nesse projeto, a oralidade, que é característica nas sociedades africanas, é central nas ações que envolvem crianças e professoras em contação e escuta histórias, comentário e produção de outras, conhecimento do mundo, de si mesmo e dos seus antepassados. Além disso, a oralidade está diretamente relacionada ao processo de apropriação da escrita. Assim como a comunicação oral envolve outros elementos como mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade e performance corporal daqueles que estão em interação (BRASIL, 2014).

São sugeridas três atividades que se desdobram em diversas etapas bem interessantes para as crianças da educação infantil, com sugestões de livros e recursos para as professoras. Ações que envolvem um ambiente aconchegante e lúdico para a leitura de narrativas

ficcionais, fábulas e contos africanos que atribuem aos personagens (animais, plantas, frutos etc.), escuta, roda de conversa, produção de desenhos que vai de encontro à literatura infantil no Brasil com a supremacia do arquétipo branco. É durante a infância que se inicia o processo de formação da identidade, do descobrimento do “eu”, onde a criança se vê permeada por referências. Para as crianças negras é um processo mais doloroso:

A diferença para uma criança não-negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens poucas dignas para se reconhecer [...] (LIMA, 2001, p. 103)

De acordo com Costa (1983), identidade configura-se como o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual se defronta a criança negra desde o nascimento, é o de um fetiche do branco e da brancura, no viés psicológico. Esse conceito é pensado dentro de uma perspectiva antropológica, utilizada neste estudo, não é pronta, acabada, fixa ou estável, e já que o sujeito é formado por várias identidades que se somam e que podem ser contraditórias de acordo com Hall (1999): de gênero, sexual, étnica dentre outras.

As atividades envolvem o uso de fotografias de crianças e de familiares, assim como gravações de histórias ou cantigas contadas ou cantadas por pessoas mais próximas das crianças que contenham algo sobre elas, ou canções que elas costumam ouvir em casa para estimular a reconhecer a si mesmas e a perceber seus colegas de grupo, as suas respectivas famílias e as dos colegas, identificando-os por seus nomes e características físicas e experienciem ouvir vozes familiares. Esse reconhecimento envolve a oralidade e a percepções auditiva e visual.

Quando se trabalha família é recomendado “explorar a diversidade que compõe as famílias: homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, negros, brancos ou outros segmentos étnico-raciais, pessoas com deficiência, brasileiros e estrangeiros, entre outros (BRASIL, 2014, p.48)”, assim como também ressaltar outros tipos de arranjos familiares existem, as monoparentais e homoafetivas.

Segundo Fleuri (2006), a emergência da temática da questão da diferença e da identidade sociocultural é recente, e veio através da luta dos movimentos sociais e educacionais pela inclusão das pessoas com necessidades especiais, de uma escola que respeite a cultura indígena, a negra, as crianças como produtoras também de culturas, dentre outros. Esses movimentos propõem uma convivência democrática entre grupos e culturas

baseada no respeito à diferença e no reconhecimento de que o outro- o diferente também tem direito, ou seja, uma proposta de educação para alteridade, aos direitos do outros, à igualdade de dignidade e oportunidades. Nas pesquisas sobre as diferenças socioculturais, as primeiras preocupações que apareceram diz respeito ao racismo e à discriminação. As seguintes questões foram abordadas: entendimento, e enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminação e racismo, assim como a exclusão numa sociedade racista arraigada no *mito da democracia racial*⁶.

Ao tratar de diferença é preciso ressaltar alguns aspectos sociológicos e questionar: O que é diferença? Quem constrói a diferença? Diferença de que e a partir de quê? As diferenças são construídas socialmente a partir de alguma referência que é estabelecida como normal numa sociedade adultocêntrica, de homem branco, heterossexual e católica e ser diferente é se criança, mulher, negro, de outros valores religiosos. A criança negra por não ser adulta e nem branca, no geral, sofre mais estigmatizações, se for do sexo feminina e de classe baixa mais ainda. Moruzzi (2010)recorre ao autor Miskolci que coloca a diferença como categoria de análise que surge como proposito de interrogar valores e os preceitos que servem como critérios para a constituição do outro na nossa sociedade. O estudo das diferenças surge como o proposito de questionar a norma estabelecida e, da mesma forma, positivar o que foi historicamente inferiorizado.

2.1.2 PROJETO CAPOEIRA⁷

O objetivo não é ensinar a criança pequena a jogar capoeira, embora essa atividade possa fazer parte do projeto, e sim buscar as contribuições dessa prática cultural nos processos

⁶ Até metade do século XX, o Brasil figurava mundialmente como país que não tinha problema do preconceito racial. A sociedade brasileira era diferente nas relações entre brancos e negros. Essa imagem aparente dedemocracia racial foi rechaçada e refutada por pesquisas patrocinadas pela UNESCO (Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Hansebalg aquilata que parece possível afirmar que o Brasil elaborou *o dogma mais forte da democracia racial*. Nos outros países há uma versão fraca do mito racial brasileiro (HANSEBALG, 1996, p. 237). Com a existência de um firme mito da democracia racial, aparentemente não há problemas de ordem racial, portanto a discussão deve ser suprimida. Na conceituação de Bosi, “o mito é uma instância mediadora, uma cabeça bifronte. Na face que olha para a História, o mito reflete contradições reais, mas de modo a convertê-las e a resolvê-las em figuras que perfaçam, em si, a *coincidentia oppositorum*” (BOSI, 1992, p. 180)

No senso comum, a crença no mito da democracia racial está arraigada e se cristaliza pela idéia de que a ausência de um sistema legalizado de segregação racial no Brasil pós-abolição, como nos Estados Unidos da América, é sinal da falta de discriminação de ordem racial. O raciocínio é de que EUA é um país racista. O Brasil não. Todavia, Hansebalg assere que a falta de um apartheid legal não inviabiliza uma ideologia racial nas formas de discriminação racial. Com efeito, tem-se uma das formas mais sutis e disfarçadas de uma ideologia de democracia racial brasileira⁶.

⁷Neste projeto segue a mesma estrutura do que foi elaborado para as crianças de 0 a 3 anospara as crianças de 4 a 5 anos, a mudança não está na estrutura do projeto, mas nas formas de interação entre educadores e crianças.

de formação. O fundamental é que as crianças possam ampliar seus padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial que compõe a sociedade brasileira, participando de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais.

Nesse projeto duas atividades propostas que envolvem um ambiente agradável para leitura, roda de conversa, produção de desenho, além da musicalidade, corporeidade inerente à capoeira. Um recurso interessante, que foi sugerido e auxilia no planejamento é *um caderno de diálogo* para começar projeto Capoeira, que falará com as famílias na construção da proposta de trabalho com a capoeira a partir de várias perguntas-chave que vão anotar informações e impressões, colar fotos ou gravuras, desenhar e fazer outras atividades junto com as crianças. É importante que as professoras estejam atentas para as manifestações familiares em relação à cultura afro-brasileira, pois podem surgir também preconceitos. A recomendação é que caderno percorra todas as famílias com o objetivo de retorno no dia seguinte.

A apresentação dos instrumentos musicais que compõem uma roda de capoeira é significativo para trabalhar a percepção auditiva, o ritmo e a mobilidade corporal, assim como trabalhar os fundamentos das regras da capoeira: lealdade, respeito aos mais velhos, saber ouvir, observar e aprender, relação adulto/criança, relação criança/criança.

Neste projeto há a proposta de se trabalhar com as famílias, o mestre de capoeira, a integração das crianças de creches e pré-escolas e a de desconstruir imagens preconceituosas ou distorcidas que as crianças possam ter sobre a prática da capoeira.

3A LEI FEDERAL 10.639 E A HISTÓRIA E CULTURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CRIANÇAS NEGRAS

A Lei Federal nº 10.639, 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/19⁸ torna obrigatório o *ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana* apenas para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, de conteúdos programáticos como o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra Brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

⁸ Outra mudança na legislação para as relações étnico-raciais na educação é a lei 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Essa nova lei colocou como princípio do ensino “consideração com a diversidade étnico-racial” e incluiu a pré-escola na educação básica, tornando a educação de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos obrigatória. Com efeito, a diversidade étnico-racial é um princípio também da educação infantil.

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a História do Brasil colocando a educação infantil como coloca Rosemberg (2012). No entanto, nessa publicação que traz a temática negra para educação infantil o discurso é de amenizar essa lacuna da lei 10.639, e a argumentação é de que educação infantil, mesmo que não esteja contemplada inicialmente no texto da Lei nº 10.639/2003, foi paulatinamente incorporada com o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, e o Plano Nacional dela. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil conseguem abarcar as relações étnico-raciais, ou seja, inserindo a pequena infância. Percebemos que nenhuma política, inclusive a lei 10.639, se dá de maneira isolada por isso a relação das leis com os documentos. Mas sobre essa omissão da lei federal Rosemberg (2012, p.33) analisa:

Uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, a mudança curricular, foi, finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico.

A educação infantil vai se inserida na legislação que trata as relações étnico-raciais um ano depois na legislação complementar, pois o texto da principal da lei não aparece, mesmo depois da alteração desse dispositivo pela lei 11.645⁹ que insere a temática indígena. O Parecer CNE/CP nº 03/2004, 10 de março de 2004, regulamenta a lei 10.639 e a coloca para a educação básica, no qual a educação infantil é a primeira etapa e faz menção aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de Educação Básica nos níveis de Educação infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e educação superior, assim como a Resolução CNE/CP nº 01/2004 17 de junho de 2004.

E a publicação ora analisada aqui vem na perspectiva de contribuir com a inserção da temática negra nas creches e pré-escolas no qual a criança já está em um processo de construção da identidade. Pois o que havia era um silenciamento maior na educação infantil sobre as questões étnico-raciais, que na maioria das vezes corrobora com o preconceito, o

⁹ A nossa proposta é que haja a inclusão da educação infantil na lei federal 10.639, pois esta etapa só encontrada na legislação complementar a esse disposto legal, que a educação infantil constasse no texto principal da lei.

racismo ou/e a discriminação contra as crianças negras. Os estereótipos¹⁰ são reforçados na literatura infantil, ou nos contos de fadas e no próprio livro didático nas práticas e posturas de professoras que não tiveram na sua formação inicial e ou continuada para trabalhar a temática negra e o racismo em sala de aula. (CAVALLEIRO, 2012).

O que está em questão também é o direito das crianças à educação que contemple a pluralidade cultural brasileira, não só a branca. Esse reconhecimento da criança como um sujeito de direitos é uma conquista recente e dos movimentos sociais que lutaram por tal estatuto. Para entendimento deste momento é fundamental estudar as décadas de 1980 e 1990 no qual há uma ampliação da rede pública de educação infantil, mas com caráter compensatório e uma legislação educacional que vai contemplar a marginalizada educação infantil, principalmente as creches.

A educação pré-escolar começou a receber atenção especial a partir da década de 70 do sistema público: O Ministério da Educação criou a Coordenação Nacional de Pré-escola que produziu diversos documentos e, o Conselho Nacional de Educação pareceres sobre este nível de ensino. Em 1981 alterações no Programa Nacional de Educação da Pré-escola fazem críticas as concepções anteriores de viés preparatório e compensatório, mas não explicita função política e formadora. A pré-escola expandiu-se fundamentalmente no âmbito dos sistemas de ensino, as creches cresceram as margens deles. As creches se ampliaram um pouco depois, no início dos anos 1980 fruto da luta dos movimentos sociais que exigiam creches públicas e gratuitas, principalmente nos bairros periféricos. Essas últimas crescem a medida que as mulheres trabalhadoras vão exigindo do poder público. Mesmo com visão compensatória mas que vai além do modelo predominantemente assistencialista.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a reconhecer a educação de 0 (zero) a 6 (seis) anos como direito das crianças e da família e dever do Estado (art. 208), e considerado um marco no que tange a política social para a infância pois determina a absoluta prioridade (art. 227), e a educação infantil se insere nesse contexto. No texto constitucional, há uma ausência da integração entre creches e pré-escolas. A responsabilidade de oferta do ensino deste nível é dos municípios.

Dois anos depois da Constituição Cidadã que foi um avanço na legitimação da função educativa das creches e pré-escola e que reconhece a criança como sujeito de direito, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reforça a cidadania da criança

¹⁰ “estereótipo é uma espécie de fotografia que a nossa imaginação faz. É uma ideia preconceituosa, uma suposição, que se cria, de um grupo de pessoas, a partir do comportamento de um ou mais indivíduos daquele grupo” (LOPES, 2007, p.14)

no país com absoluta prioridade. Este estatuto é importante na manutenção e na especificidade da cidadania de jovens e crianças. O ECA supera o ranço assistencial e judicial do Código dos Menores de 1929 e traz o reconhecimento da infância e da juventude como uma etapa específica na qual a experiência escolar como fundamental para o desenvolvimento do segmento infanto-juvenil.

Quase uma década depois, é aprovada 2ª e atual LDB que coloca a política educacional infantil num novo patamar, como parte integrante e primeira etapa da educação básica (art. 29), e reafirma a CF e o ECA. Mas vários obstáculos a universalização, principalmente das creches, já que as verbas não são suficientes e a União não se responsabiliza por esta etapa, deixando somente os municípios.

A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos (ROSEMBERG, 2012, p.12).

Esse livro que traz sugestões de temáticas negras para educação infantil foi publicado no ano de 2014, e surge um pouco mais de dez anos depois da aprovação da lei 10.639 e é importante para a implementação de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nesse etapa da educação básica. É um material escrito por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos, inclusive que traz uma discussão teórica acessível às docentes, com uma linguagem simples e sem ser rebuscada, com várias sugestões de livros e recursos, com orientações didáticas para varias atividades endereçadas aos professoras. Mas é necessária, além de material como esse livro, uma política de formação docente, de distribuição de mais materiais didáticos e paradidáticos e escolas com uma infraestruturas adequada para a pequena infância para esse nível e que tragam experiência e praticas de profissionais que atuem na educação infantil.

5 CONCLUSÕES

O livro *História e cultura africana e afro-brasileira* brevemente analisado apresenta no seu bojo as temáticas negras via projeto para as crianças de 0 a 6 anos, de creches e pré-escolas sejam inseridas no trabalho pedagógicos das professoras da educação infantil, e que especialmente as crianças negras tenha contato com a sua cultura e história, além de outro

referencial estético para poderem construir uma imagem positiva de si. Milhares de crianças negras estão todos os dias nas creches e pré-escolas e precisam ter sua identidade étnica e a sua cultura respeitada e valorizada, pois já estão no processo de construção do seu “eu”, da sua identidade, e as crianças brancas precisam deste conhecimento para que sua percepção sobre o negro não seja de inferiorizar. Esta publicação é importante para a implementação de práticas pedagógicas que trabalhem o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, inclusive que traz uma discussão teórica acessível às docentes. No entanto mesmo sendo um bom material sua contribuição vai depender da implementação e divulgação das políticas educacionais antirracista das formas de interpretação dos atores envolvidos. Embora esse livro seja iniciativa do governo federal o documento integra as reivindicações históricas dos movimentos negros que sempre tiveram a educação como foco de luta.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=11>. Acesso em: 12 Março de 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003**: Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura afro-brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10639.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contextos, 2012.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio: Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições graal, 1983.

GONDRA, José G. prefácio da 1ª edição. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (Org.) **Educação da infância: história e política**. 2.ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 199.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Entre o Mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MARCOS CHOR, Maio (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 235-249.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 2001.

LOPES, Ney. **O racismo**: explicado aos meus filhos. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. 2.ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 2001.

MORUZZI, Andrea Braga. Introdução. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdFUSCar, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio. 24. ed. Rio de Janeiro, Forense, Universitária, 1999.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012.

SANTANA, Patricia Maria de Souza. Educação infantil. In: BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.