

# CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CIÊNCIAS DA NATUREZA: (RE)EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

---

*Lucimar Rosa Dias<sup>1</sup>*  
*Maria Clareth Gonçalves Reis<sup>2</sup>*

## Resumo

Neste artigo, analisamos as propostas curriculares da educação infantil dos municípios do Rio de Janeiro-RJ e de Curitiba-PR, e os conhecimentos relacionados às ciências da natureza nelas previstos. Para essa reflexão, tomamos como referência teórica Gomes e Jesus (2013), Dias (2011), Kramer (2007), Silva Junior (2011), Reis (2010), Bento (2011), Silva (2009) e Tiriba (2010). Além dos(as) teórico(as), consideramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Constatamos que, mesmo com mais de 10 anos da alteração da LDB e cinco anos da revisão das DCNEI, as propostas pedagógicas da educação infantil dessas capitais brasileiras não contemplam as proposições legais que recomendam a oferta de aprendizagem

- 1 Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Pedagogia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação na Linha de Políticas Educacionais e coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFPR. Doutora em Educação na Universidade de São Paulo (USP) e mestre na Universidade de Mato Grosso do Sul (UFMS).
- 2 Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Montes Claros (FAFIL), mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UENF).

relativa às culturas afro-brasileira e africana. Com isso, apontamos a necessidade urgente de atualização desses documentos, ao mesmo tempo em que indicamos práticas pedagógicas a serem realizadas de imediato – a fim de garantir às crianças da educação infantil o direito ao conhecimento dessa área, tomando-a sob uma perspectiva plural e que contemple a história e cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma, as determinações legais serão cumpridas.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Infantil. Ciências da natureza. Diversidade étnico-racial. Práticas pedagógicas.

## **CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND NATURE SCIENCES: (RE)EDUCATING FOR ETHNIC-RACIAL DIVERSITY**

---

### **Abstract**

In this article we analyze the curriculum propositions of early childhood education in the cities of Rio de Janeiro – RJ and Curitiba – PR, and the skills related to the sciences of nature that have been stipulated on them. For this reflection, we take as theoretical references Gomes and Jesus (2013), Dias (2011), Kramer (2007), Silva Jr. (2011), Reis (2010), Bento (2011), Silva (2009) and Tiriba (2010). Besides the theorists, the Law of Guidelines and Bases of Education [Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB] and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education [Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI] (2009) have also been considered. We observed that even with more than 10 years of the alteration in the LDB and five years of the review of the DCNEI, the educational propositions of early childhood education in these Brazilian cities do not include the legal propositions which recommend

the offering of learning related to African-Brazilian and African cultures. We point out the urgent need to update these documents at the same time that we indicate pedagogical practices to be carried out immediately in order to ensure to children of early childhood education the right to learn contents that belong to this area, taking it in a plural perspective and in a way that contemplates African-Brazilian and Brazilian Indian history and culture, thus fulfilling the legal requirements.

**Keywords:** Curriculum; Early childhood education; Natural sciences; Ethnic and racial diversity; Pedagogical practices.

## **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CIÊNCIAS DA NATUREZA: (RE)EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

### **INTRODUÇÃO**

Apresentamos neste artigo uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da educação infantil acerca de conhecimentos relacionados à natureza e o diálogo possível e necessário que essa área pode estabelecer com as questões pertinentes à história e cultura afro-brasileira e indígena. Ele está dividido em três partes: na primeira, localizamos a educação infantil no contexto geral; em seguida, expomos um panorama sobre os temas tratados pelas pesquisas educacionais na interlocução com as relações étnico-raciais; por fim, apresentamos possibilidades de práticas pedagógicas que respondam a essa articulação partindo de duas propostas curriculares.

Para essa reflexão, tomamos como referência teórica Gomes e Jesus (2013) nos aspectos que tangem às questões da diversidade e do currículo; Dias (2011), Kramer (2007), Silva Junior (2011), Reis (2010), Bento (2011) na problematização da construção da igualdade racial no âmbito da educação infantil; consideramos que também foram importantes para a reflexão desse tema os estudos de Silva (2009) que, mesmo sem ter dirigido suas reflexões para a educação infantil, tratou das relações raciais e das ciências; por fim, nos orientamos pelas produções Tiriba (2010), ao discorrermos sobre os princípios pelos quais tratamos das relações étnico-raciais, da educação infantil e os estudos da natureza.

Para a discussão do tema proposto, além dos teóricos supracitados, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – nas quais está previsto, no art. 8º, o inciso em que as propostas pedagógicas das instituições dessa etapa devem assegurar “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.23). Nosso caminho metodológico foi a análise documental das propostas pedagógicas de dois municípios brasileiros: Rio de Janeiro-RJ e Curitiba-PR. Nelas buscamos identificar os conteúdos referentes às ciências e à natureza e a partir do que se apresentava como proposta curricular. Tecemos nossas considerações sobre as possibilidades de incluir no trabalho com as crianças a perspectiva da diversidade étnico-racial.

Tivemos como orientadoras da análise e das proposições as indicações legais e as produções teóricas da área, pretendendo evidenciar a necessidade de, nas experiências realizadas com as crianças da educação infantil no campo das ciências da natureza, contemplar aspectos relativos aos saberes afro-brasileiros e indígenas. Sustentaremos, por meio de indicações propositivas, as múltiplas possibilidades de concretizar tal perspectiva, com foco na questão étnico-racial, sem deixar de ressaltar que é muito importante pensar sobre as questões indígenas.

## 1 CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma maior compreensão da proposta deste artigo, consideramos importante apresentar aspectos que marcam o contexto geral da educação infantil no Brasil, destacando algumas mudanças ocorridas nos últimos anos. No dia 04 de abril de 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796/13, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB). Esta nova lei traz no seu 4º artigo a obrigatoriedade de o Estado oferecer a educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, ampliando a oferta do ensino gratuito e obrigatório para a educação infantil e o ensino médio. No art. 6º, é colocado como dever dos familiares matricularem seus filhos na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

A lei diz ainda que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, contempla crianças até 5 anos de idade, sendo oferecida em creches para aquelas que têm até 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos de idade. A partir das mudanças mencionadas acima, ressaltamos que a educação de criança de até 5 anos de idade é um direito constitucionalmente assegurado e deve contemplar os aspectos físico, psicológico e social, sendo esta modalidade de ensino complementar a educação advinda da família e da comunidade nas quais a criança está inserida.

São grandes os desafios a serem supridos a partir das mudanças previstas na Lei nº 12.796/2013: dentre eles, a oferta de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado já no início da educação infantil e a consideração da diversidade étnico-racial também em toda a educação básica. Conforme ainda destaca Salomão Ximenes em entrevista concedida à Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa, no dia 04 de outubro de 2013,

Esses são aspectos qualitativos essenciais, pois não é possível conceber um sistema inclusivo e que reconheça e respeite às diversidades mantendo-se frágil o ponto de entrada das crianças no sistema, que também é geralmente a primeira experiência significativa de atuação das crianças no espaço público, neste caso, a creche ou a pré-escola.

Diante da citação acima, consideramos a educação infantil como um espaço profícuo para a inserção de questões as quais nos fazem refletir sobre a própria sociedade em que vivemos. A formação da criança para a compreensão do mundo, que envolve aspectos da cultura, da natureza e da sociedade, deve partir da mais tenra idade, ou seja, desde os primeiros anos de vida. Os ensinamentos sobre o conhecimento e, especialmente, o respeito à diversidade precisam estar presentes tanto nos planejamentos das creches quanto das pré-escolas. Foi por isso que optamos, neste artigo, pela discussão acerca

da diversidade étnico-racial e educação infantil articulada às ciências da natureza.

Percebemos não apenas por meio da nossa práxis, mas também pelos estudos desenvolvidos sobre o tema, o quanto é necessário tratarmos desse assunto. Acreditamos que tal iniciativa poderá contribuir com a ampliação dos conhecimentos de profissionais que atuam na educação infantil, além de propiciar às crianças dessa faixa etária uma educação mais enriquecedora dos valores de solidariedade e respeito para com o outro. Sabemos que as creches e as instituições que oferecem a pré-escola recebem crianças das mais distintas origens, tanto de classe quanto étnico-racial. Isso nos remete a um dos termos tratado neste texto, ou seja, da diversidade, compreendida por nós como expressões e particularidades culturais, na relação entre o “eu” e o “outro” – diferenças e singularidades de cada grupo social (REIS, 2010).

Ao tratar de diversidade, é necessário que consideremos as complexidades sociais, culturais e políticas na compreensão das infâncias, extrapolando a ideia universal daquelas concebidas a partir da classe média. Kramer (2007), ao discutir estudos produzidos sobre a educação infantil no Brasil, traz questionamentos importantes a esse respeito, tais como: de que infância e crianças falamos? Para a autora, são infâncias e crianças distintas, pois vivemos em uma sociedade desigual e multicultural (REIS, 2010).

Isso nos faz pensar nas crianças que estão na educação infantil: elas possuem origens, classes sociais, cores/raças, gênero etc. diversos. Compreender essas diferenças é imprescindível na construção dos nossos currículos escolares, já que estas crianças recebidas em instituições educacionais trazem consigo histórias vividas em suas famílias, entre amigos e comunidade, sendo marcados, portanto, por tais singularidades.

Diante da complexidade de cada um dos aspectos citados (classe, raça etc.), priorizaremos aqueles relacionados ao pertencimento étnico-racial articulados aos estudos das ciências da natureza. Acreditamos na 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.

Para melhor explicitar esta afirmação, exporemos alguns marcos legais que sustentam a defesa da importância da presença de conhecimentos das ciências da natureza na educação infantil estarem articulados às culturas afro-brasileiras e africanas. Acreditamos que esta opção nos ajude a compreender a diversidade étnico-racial sob nova perspectiva, desmitificando declarações baseadas em preconceitos ou ignorância.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: BREVE RETROSPECTIVA DOS MARCOS LEGAIS

Sabemos que as alterações na LDB nº 9394/96 (por meio da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, nos artigos 26-A e 79-B) provocaram muitas reflexões sobre como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas seria apropriada pela educação.

Outro desafio a partir da alteração foi superar o texto reducionista que não incluiu a educação infantil: “nos estabelecimentos de **ensino fundamental e médio**, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Reforça-se a exclusão desta etapa quando verificamos, ainda no texto da mesma lei, no parágrafo 2º, as indicações das áreas de conhecimento: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de **Literatura e História Brasileiras**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).



Não nos surpreende que a educação infantil e suas especificidades tenham ficado de fora dessas proposições legais. Naquele momento histórico, as bandeiras do movimento negro, de fato, não incluíam a educação infantil. Esse aspecto é perfeitamente compreensível, visto que a luta por políticas educacionais voltava-se para a inclusão da população negra no ensino fundamental e, em seguida, no ensino superior.

Em nossa opinião, um dos motivos que explicam esse fato se deve ao próprio caráter que a educação infantil teve até a aprovação da LDB nº 9394/96, ou seja, prioritariamente essa etapa foi entendida como um lugar de cuidados, e não educativo. Portanto, o movimento negro também como parte da sociedade brasileira compartilhou tal perspectiva. Por isso, ao reivindicar uma revisão curricular, centrou-se nas outras etapas da educação básica, já amplamente compreendidas como lócus de disputa de concepções e de conteúdos apreendidos.

Pois bem, quando a educação infantil adquire o *status* de primeira etapa da educação básica, passa a ser objeto de reflexão de setores do movimento negro o tipo de prática educacional desenvolvida. Além disso, o avanço dos estudos sobre infância, a perspectiva vinda com a LDB do educar e cuidar e também os resultados de estudos apontando que já na educação infantil as crianças enfrentam práticas discriminatórias – como foi o caso das pesquisas desenvolvidas por Cavalleiro (2000) e Rosemberg (1999), que constataram que o pertencimento racial influenciava as práticas da educação infantil, sendo que as crianças negras eram penalizadas de diferentes maneiras. Em outra perspectiva, mas na mesma época, Dias (1997) investiga práticas pedagógicas que demonstram a importância de tratar do tema da diversidade étnico-racial nessa etapa.

Outros estudos vêm crescendo, trazendo abordagens variadas desde a preocupação com a formação de professores e professoras (SARAIVA, 2009) até suas representações sobre a criança negra (TELES, 2010). Além disso, temos pesquisas sobre os modos como as próprias crianças percebem a dinâmica das relações raciais nessa etapa da educação (TRINIDAD,

2011) e as políticas desenvolvidas por secretarias de educação que atendam às indicações legais (CARVALHO, 2013), ampliando a compreensão sobre aspectos fundamentais no processo educacional de crianças da educação infantil e as relações étnico-raciais.

Essa tematização acadêmica e também dos ativistas acaba por repercutir nas produções das prescrições legais que passam a fazer referência a essa etapa: por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) do Conselho Nacional de Educação busca “corrigir” a “falha” que deixou de fora a educação infantil.

A primeira referência aparece no texto das Diretrizes após a apresentação dos seus princípios e desdobramentos para “[...] a mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais.” (BRASIL, 2004, p. 20). Nesta série de recomendações, destaca-se a educação infantil, especialmente quando trata da formação de professores. Segundo as Diretrizes, os sistemas devem garantir a

inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, **tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil**, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23, grifos nossos).

Foram balizadoras as reflexões do jurista Hédio Silva Junior para alargar a incidência da lei e garantir o espaço da educação infantil na aplicação da LDB. A argumentação de Silva Junior dizia o seguinte:

Note-se que os arts. 26-A e 79-B integram as aludidas alterações da Lei 10.639, sendo que os demais artigos transcritos já faziam parte

da antiga redação, mas devem ser, por óbvio, interpretados em conjunto. Vale notar que o art. 26-A situa-se, do ângulo topográfico, no capítulo da educação básica, pelo que abarca a educação infantil, além do ensino fundamental e médio – expressamente referidos, seja do setor público ou privado (SILVA JUNIOR, 2008, n.p.).

As reflexões do jurista e as referências nas Diretrizes foram de suma importância para que o “lapso” do texto da alteração no artigo 26-A da LDB, indicando sua aplicação somente no ensino fundamental e médio, fosse relegado a um segundo plano. Outro aspecto fundamental que contribuiu para a inclusão da educação infantil nas reivindicações da implementação da referida lei foi a articulação entre pesquisadores, pesquisadoras e ativistas que atuavam no movimento negro – assim como pessoas do campo da educação infantil, os quais propuseram que as políticas educacionais contemplassem essa etapa.

A partir da compreensão de que a educação infantil como parte da educação básica também fazia jus às mudanças da LDB, foi dado o primeiro salto para se reconhecê-la como espaço legítimo para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, o marco legal que retira qualquer dúvida sobre a pertinência do tratamento desse tema nessa etapa ocorre após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação infantil, dado seu caráter mandatário, isto é,

são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União ‘estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o

ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum' (MENEZES; SANTOS, 2002, n.p.).

Elas consideram ainda a questão da autonomia e da proposta pedagógica, estimulando-as a organizarem seus currículos, considerando os contextos (locais, regionais etc.) nos quais estão inseridas. As autoras supracitadas explicitam ainda que “as DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis” (MENEZES; SANTOS, 2002, n.p.).

Acrescentemos a essa explicação que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também não tem caráter obrigatório, apenas se constitui como indicativo para a educação se organizar. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são obrigatórias e, de acordo com o art. 8º, inciso IX, as propostas pedagógicas da educação infantil devem contemplar “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, 2009, p. 2), suprimindo assim qualquer dúvida sobre a obrigatoriedade de a educação infantil considerar tal temática ao organizar sua proposta.

No entanto, se não restam dúvidas sobre essa necessidade, a partir dela as questões que se apresentam são em como as experiências desenvolvidas na educação infantil podem contemplar esses conhecimentos. Para colaborar na construção das possíveis respostas a essa indagação, é necessário investigarmos se o previsto nas propostas pedagógicas contribui de fato com a constituição da identidade das crianças de modo positivo – pois sabemos que as escolhas curriculares possuem uma dimensão cultural, política e científica.

Temos que indagar se tais opções apresentam às crianças as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas sem reproduzir preconceitos e estereótipos. E mais: podemos nos perguntar se, ao tratarmos das informações relativas à natureza, estamos considerando os saberes desses povos de modo que as crianças passem a considerá-los como possuidores de conhecimentos científicos que fazem parte dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. E, se isso não está acontecendo, como poderemos dar início a essas mudanças curriculares, cumprindo uma determinação legal e, sobretudo, reconhecendo esse vazio na educação brasileira e mais especificamente na educação infantil?

Procuraremos responder, ainda que parcialmente, a essas questões dialogando com documentos nacionais que orientam as práticas na educação infantil, como o RCNEI e as próprias DCNEI. Utilizaremos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), a Proposta Curricular do município de Curitiba (**Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, de 2006) e a Proposta Curricular do Rio de Janeiro (**Orientações Curriculares do Rio de Janeiro**, de 2010).

### **3 O CURRÍCULO, A NATUREZA E A PERSPECTIVA DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **3.1. Dialogando com propostas curriculares**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, é formado por uma coleção de três volumes: o primeiro trata de questões históricas da creche e da pré-escola, situa e contextualiza a educação infantil no Brasil; já o segundo aborda aspectos referentes à formação da identidade e da autonomia das crianças; o volume três apresenta informações sobre a natureza e a sociedade a

partir do tema “conhecimento de mundo”, formado por seis documentos básicos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Devido à escolha da discussão proposta para este artigo, daremos prioridade aos aspectos tratados no volume 3, especificamente no item Natureza e Sociedade.

Os documentos especificados acima trazem a importância da organização de jogos e brincadeiras, bem como experimentos, problemas que possam ser examinados possibilitando a ampliação de conhecimentos relacionados à natureza, às tradições e à cultura. A articulação do ensino de ciências da natureza às questões sociais é fundamental para as crianças desta faixa etária. É a partir dos primeiros anos de vida, fase inicial de sua formação, que a criança começa a conhecer o mundo que a cerca, a estabelecer relações com outras pessoas, a criar vínculos a partir de sua inserção no espaço escolar.

Por essa fase de extrema importância e marcada por aprendizagens fundamentais para as crianças, trabalharemos as propostas curriculares já anunciadas, analisando-as e, conforme identificarmos os conhecimentos relativos à natureza, buscaremos proposições de práticas em relação à diversidade étnico-racial. Claro que não temos a intenção de estabelecer prescrições fixas, pois sabemos que o currículo da educação infantil é dinâmico. Como as DCNEI indicam, precisamos articulá-las com as experiências e os saberes das crianças, considerando o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de cada região, assim como do Brasil e do mundo. Não nos cabe limitar as possibilidades de aprendizado das crianças nesta faixa etária.

De acordo com as DCNEI, as práticas pedagógicas das creches e pré-escolas devem garantir experiências que

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; 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 (BRASIL, 2009, p. 26).

A partir dessas indicações legais, nos perguntamos: como as Diretrizes Curriculares dos municípios incorporam essas perspectivas e, ao mesmo tempo, como é possível entrelaçar essas experiências com conhecimentos oriundos da história e da cultura afro-brasileira e africana?

Para responder às nossas perguntas, buscamos, como já anunciado, diretrizes de duas capitais (Curitiba e Rio de Janeiro), pois essas são as cidades nas quais nós, autoras deste artigo, atuamos como professoras universitárias e formadoras de futuros(as) profissionais da educação que poderão atuar nessa etapa da educação básica.

Ao analisarmos os documentos, constatamos que as diretrizes de Curitiba datam de 2006, ou seja, três anos antes da revisão das DCNEI; já as do Rio de Janeiro são de um ano depois. Esse fato nos instigou mais ainda a identificar se tais documentos respondiam às demandas das DCNEI relativas ao “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, 2009, p. 21) ou se simplesmente ignoraram essa recomendação legal.

Nossa análise será em torno da discussão da cultura afro-brasileira e africana. Embora saibamos que seja muito importante abordar práticas que contemplem aspectos relativos aos povos indígenas, não iremos fazê-lo nesse momento por dois motivos: a primeira razão se refere aos limites do artigo; a segunda porque ambas temos pesquisas mais densas no campo das relações étnico-raciais.

Nosso foco centrou-se nos temas relativos à natureza. Para isso, lemos integralmente os documentos e selecionamos todas as passagens que faziam referências a esse campo do

conhecimento na perspectiva que as diretrizes lhes dão. Ou seja, os conteúdos que indicavam “[...] conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009, p. 26) e, à medida que os encontrávamos, fomos apresentando possibilidades de que estes contemplassem uma dimensão da cultura afro-brasileira.

### 3.2 O que dizem os documentos sobre o trabalho com a natureza

O primeiro documento que analisamos foram as **Orientações Curriculares do Rio de Janeiro**, por ser o datado de 2010. Nesse material, a questão da Natureza aparece intitulada como Ciências Naturais e Sociais e indica que

O trabalho com natureza e sociedade busca, prioritariamente, a exploração do mundo pelas crianças, do próprio corpo, do espaço a que pertencem, do reconhecimento e conhecimento das relações sociais de convivência (casa/rua/escola/comunidade próxima), das pessoas e dos objetos que estão nele, suas características e usos; dos elementos que compõem seu bairro e cidade, da natureza, plantas, animais, a água, a terra. É um trabalho que se propõe favorecer descobertas das transformações das coisas pela ação da natureza e pelo trabalho do homem (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2010, p. 24).

O documento propõe que os profissionais da educação infantil realizem práticas com as crianças, nas quais a aprendizagem sobre a natureza esteja articulada ao campo social, seja sustentada uma perspectiva sobre esse campo do conhecimento, qual seja, de que não existe uma ciência desarticulada do seu contexto social, de culturas que são produzidas e apropriadas por diferentes grupos. Além disso, inclui, por exemplo, o estudo do corpo, dos objetos que são



constituídos nas relações sociais, da relação com as plantas, os animais, os recursos naturais e com a própria terra.

Ler tais recomendações abre-nos um leque imenso de possibilidades para incluir a história e cultura afro-brasileira nessas práticas, sem que fazê-lo signifique um trabalho extra ao(à) professor(a). De modo algum contemplar essas experiências é alargar os horizontes em relação às indicações que já estão presentes no currículo da educação infantil. Para sermos mais específicas, vamos tomar como exemplo um dos objetivos gerais e uma das habilidades<sup>3</sup> recomendados no documento para esse campo:

**Objetivo geral:** promover situações para a observação de mudanças e transformações, e discussão sobre comparações entre elementos naturais, objetos, pessoas etc.; refletir sobre a intrínseca relação entre o homem e a natureza.

**Habilidade:** comparar características e singularidades das pessoas, objetos/ acontecimentos e fenômenos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2010, p. 34, grifos nossos).

Mesmo que não exista uma recomendação direta para o trabalho com as culturas afro-brasileiras e africanas, os objetivos e a habilidade apresentados podem e devem nos levar a pensar práticas que também deem conta desta dimensão. Neste caso, o que seria possível propor?

Com crianças da pré-escola pode-se, por exemplo, levar imagens que destaquem a vida das pessoas em situações ambientais distintas para que elas reconheçam as diferenças que se apresentam. Nestas imagens, poderíamos privilegiar uma cidade do sertão do Nordeste e uma da Região Sul. Nelas se apresentariam pessoas de diferentes matizes de pele, de cor de cabelo, de modos de vestir e seria uma oportunidade para ir

<sup>3</sup> Estamos utilizando as nomenclaturas que se apresentam nas propostas pedagógicas, e não necessariamente consideramos o seu uso o mais apropriado.

destacando as diferenças, de maneira que as crianças aprendam a não hierarquizar as pessoas a partir dessas marcas.

Também poderia ser utilizada a mesma perspectiva para trabalhar objetos. O estudo dos tambores é uma ótima forma de promover situações de observação entre os elementos naturais e suas transformações. Investigar como são construídos, do que são feitos e os seus usos criam situações de inestimável aprendizagem para as crianças e estabelece os eixos necessários com a cultura afro-brasileira, uma vez que há manifestações culturais em várias regiões do Brasil de origem africana que têm o tambor como parte importante.

Com relação ao segundo objetivo (o qual prevê que se devem levar às crianças uma reflexão sobre a relação do ser humano com a natureza), podemos, por meio de uma pesquisa na internet, apresentar às crianças documentários, filmes e vídeos que tragam esses temas, mostrando-lhes que existem muitas maneiras de se relacionar com a terra e a água com água, muitos modos de plantar e de colher. É uma excelente oportunidade de aproximá-las de realidades diferentes das suas. Além de levá-las a conhecer os povos das florestas, das águas, ribeirinhos e quilombolas ou de crianças de metrópoles. Pode ser apresentada às crianças a herança africana e indígena na relação que os brasileiros têm com as plantas medicinais.

Ainda é muito comum o uso de receitas de chás para a cura de pequenas moléstias, sendo ainda cotidiana nas comunidades quilombolas do Paraná, por exemplo, conforme consta no livro intitulado **Experiências de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos quilombos**, no qual apresenta tipos de ervas e para que servem: “[...] arruda: bom para o ‘ar’; bálsamo: cicatrização; carqueja: para emagrecer; casca de quina: diarreia; cipó sumo e milome: gripe e; erva cidreira e marcelinha: dor de barriga” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2010, p. 66). As crianças poderão não somente conhecer tais práticas, mas experimentá-las por meio de atividades propostas pelas professoras e professores, como a preparação de um chá de hortelã, por

exemplo, na qual poderão explorar também o sabor, a textura, as cores etc.

### **3.3 Continuando a conversa: em foco as Diretrizes de Curitiba/PR**

Tendo em vista o exercício de pensarmos propostas de trabalho relacionando-as às questões étnico-raciais e aos conteúdos das ciências da natureza e tomando como ponto de partida duas propostas concretas, daremos prosseguimento a essas reflexões com base nas **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** (2006).

Para o documento em questão, as experiências oferecidas às crianças no campo das ciências da natureza são tratadas no capítulo intitulado “Relações Sociais e Naturais”. Como verificamos na **Proposta Curricular do Rio de Janeiro** (2010), essa área, ao ser pensada para a educação infantil, não aparece descolada das relações sociais, pois conforme questiona Tiriba (2010):

Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra. Mas como ensinar a cuidar numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação? (TIRIBA, 2010, p. 2).

Sim, não temos como ensinar às crianças relações mais harmônicas com a natureza se ao lado disso não tratarmos da interação social entre os sujeitos e vice-versa. Por isso, concebemos que seja extremamente pertinente trazer à tona, quando trabalhamos com os conhecimentos da natureza, aqueles que são construídos pelos diferentes povos, especialmente pelas populações negras e indígenas. Essa

correlação entre o Social e o Natural é reconhecida na proposta de Curitiba quando ressalta que:

Além de indicar novas conquistas a serem alcançadas pelas crianças num processo contínuo, os objetivos orientam a organização do trabalho pedagógico na instituição, explicitando a sua intencionalidade diante das funções indissociáveis de educar e cuidar. Na Educação Infantil, essas funções constituem bases na formação humana, **passando pela Identidade, que é construída nas Relações Sociais e Naturais, permeada pela constituição de Linguagens e de construção do Pensamento Lógico-Matemático**, entendendo-se que essas áreas estão imbricadas numa influência mútua e complementar no processo de formação humana (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA, 2006, p. 52, grifos nossos).

Precisamos nos perguntar, no entanto, como o tratamento de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígenas se traduzem a partir dessa perspectiva. Para fazermos o exercício propositivo acerca dessa inclusão, buscamos identificar na proposta de Curitiba objetivos que dialoguem diretamente com a temática e, a partir deles, indicarmos ações para contemplar os conteúdos pertinentes. Na **Proposta Curricular de Curitiba** (2006, p. 63; 64), os itens “2.1 e 2.2 Relações Sociais e Naturais” indicam alguns objetivos para o trabalho de 0 a 5 anos. Vamos a eles:

- Vivenciar atitudes de colaboração, solidariedade e respeito, identificando aos poucos diferenças em seu grupo (0 a 3 anos).
- Identificar sua família como um grupo social, aprendendo aos poucos que faz parte de outros grupos (0 a 3 anos).

– Vivenciar atitudes de colaboração, solidariedade, desenvolvendo aos poucos tolerância e respeito pelo outro e suas diferenças (4 a 5 anos).

– Reconhecer a existência de diferentes grupos sociais, identificando a quais pertence (4 a 5 anos).

A partir desses objetivos, que possuem um caráter geral, podemos desenvolver várias atividades que dialogam com a história e cultura afro-brasileira e africana: por exemplo, a identificação de diferenças entre o grupo no qual a criança está inserida pode ser trabalhada por meio de uma sequência didática que almeje estimulá-la a apreciar a diversidade presente entre elas.

As crianças adoram brincar de imitar os adultos. Por isso, propor uma brincadeira de salão de beleza talvez seja uma boa ideia para trabalhar com elas as diferenças entre grupo, intencionando que elas percebam de modo positivo as distintas texturas dos cabelos. Elas podem ser chamadas a tocarem nos cabelos uma das outras e também a pentearem seus próprios cabelos e vice-versa. É necessário disponibilizar materiais adequados para os vários tipos de cabelo, ou seja, pentes e escovas próprios para cabelos crespos, por exemplo, devem estar presentes – assim como enfeites, presilhas, laços, chapéus, bonés, cremes, gel etc., para que a brincadeira não se restrinja apenas às meninas.

A atividade deve ser repetida diversas vezes e a cada vez reforçar os aspectos que se pretende trabalhar, acrescentando novas informações: por exemplo, levar imagens de distintos penteados mostrando a origem de muitos que vemos no Brasil. Escolher um tipo de cabelo e os modos diferentes que as pessoas usam para penteá-los também é uma forma de apresentar às crianças a diversidade humana – consequentemente, a relação entre o cultural e o natural e como as pessoas se modificam ao longo da vida.

Os(as) professores(as) poderão utilizar livros de literatura que possibilitem a ampliação dos conhecimentos acerca dos cabelos crespos, trazendo textos, desenhos, fotografias etc. Citamos o livro **Cabelos de Axé – Identidade e resistência** (LODY, 2004), no qual o autor apresenta uma admirável iconografia, com imagens, sobre a criação dos penteados como verdadeiras esculturas, constituídas ao longo do tempo, representando beleza e resistência. Exibe a arte de trançar cabelos crespos como uma identidade cultural entre africanos e afro-brasileiros.

Os livros de literatura infantil **O cabelo de Lelê** (BELÉM, 2012) e **As tranças de Bintou** (DIOUF, 2010) também poderão ampliar o leque de possibilidades de se trabalhar a construção da identidade com crianças da educação infantil, dando destaque às diferenças entre os grupos sociais, atendendo aos objetivos de se trabalhar relações sociais e naturais.

Para Tiriba (2010), precisamos construir uma unidade na abordagem dessa área. Segundo a autora, “o desafio está no fato de que essa construção coloque num mesmo patamar de importância duas dimensões tradicionalmente antagonizadas: a natural e a cultural” (TIRIBA, 2010, p. 5). Concordando com a autora, acreditamos que é possível, com as crianças, explorar os motivos biológicos responsáveis pelo tom de pele das pessoas, sugerindo projetos de pesquisa sobre o que seja a melanina. Embora pareça um tema muito complexo, acreditamos que se respeitando as experiências das crianças e suas indagações acerca do tema seria um trabalho não só adequado, como recomendado. Existe uma curiosidade infantil sobre os motivos pelos quais os seres humanos possuem cores de pele distintas.

Além das diferenças físicas, a área e os objetivos comportam também considerações sobre os aspectos culturais. Nesse campo, a riqueza para trabalhar com a cultura afro-brasileira é imensa. O professor e a professora precisam atentar para a cultura na qual está inserida a instituição. Há certamente muitas opções locais que poderão enriquecer a percepção das

crianças sobre seu próprio grupo de convivência e os grupos dos outros: como se divertem, quais são as suas festas, em que elas são distintas das suas etc. É importante investigar associações e organizações que trabalhem com músicas, artesanatos, dentre outras modalidades culturais. Assim como modos de comercializar e cultivar produtos alimentícios são importantes fontes de conhecimentos do outro, eles não podem ficar de fora de um planejamento que se propõe a dialogar com esses conhecimentos.

Essas experiências sobre conhecer o outro devem estar articuladas nos seus vários aspectos, e não se limitar a esse outro imediatamente próximo de mim. Também precisamos olhar para o outro que está distante do meu território e reconhecê-lo como um ser humano que divide comigo a presença na Terra. As culturas afro-brasileiras e indígenas têm muito a nos ensinar sobre isso, especialmente no que diz respeito aos modos como lidam com a terra, a fauna e a flora.

O objetivo posto na Proposta de Curitiba para que as crianças possam viver atitudes de colaboração e solidariedade para desenvolver o respeito em relação ao outro e suas diferenças é uma porta aberta para que as crianças conheçam culturas quilombolas, ribeirinhas, aldeias indígenas, comunidades rurais, seja *in loco* – o que seria ideal –, seja por meio de imagens e documentários disponíveis nas redes de comunicação que as instituições já têm acesso.

Precisamos romper com a mesmice dos programas tidos como infantis que têm sido oferecidos para as crianças. Elas merecem ter acesso a novas linguagens, e não ficarem submetidas aos mesmos programas anos após anos. Pequenos trechos de documentários que tragam outros lugares e outros povos certamente atrairão a atenção das crianças e as levarão ao levantamento de hipótese sobre como e porque as pessoas vivem daquele determinado modo. Observar a paisagem, os lugares, as diversas soluções que os povos encontram para produzir a vida é levar a criança a se perceber como parte da

natureza e da humanidade que não está além de si. Como diz Tiriba (2010),

Diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Educação Ambiental que é política (TIRIBA, 2010, p. 2).

Os valores civilizatórios afro-brasileiros que, de acordo com Trindade (2005), são “[...] inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (TRINDADE, 2005, p. 30) são ricas fontes para a constituição de experiências na educação infantil e promovem essa interconexão entre a cultura e a natureza. Além disso, pode ajudar bastante na compreensão da educação ambiental na perspectiva que Tiriba (2010) trabalha, pois muitos dos costumes africanos, afro-brasileiros e indígenas não estabeleceram dicotomias entre corpo e terra.

Estamos cientes de que o apresentado são apenas possibilidades, dentre tantas outras que certamente serão construídas por professores e professoras ao pensarem a diversidade étnico-racial em todos os âmbitos, e que compreende o ensino das ciências – como vem sendo defendido por Tiriba (2010), a partir da perspectiva de que a criança não está olhando de fora para a natureza, mas ela é da natureza – que, por sua vez, é composta por diferentes pessoas, sendo essa a grande riqueza da vida.



#### 4 NOSSAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEMA...

A partir das **Orientações Curriculares do Rio de Janeiro** (2010) e das **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** (2006), tentamos compreender como questões que envolvem natureza e sociedade estão sendo tratadas nos respectivos documentos, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Procuramos conhecer os objetivos que permeiam a temática, tentando apresentar sugestões de atividades que poderão contribuir para que a discussão acerca do assunto se intensifique no cotidiano das instituições que oferecem a educação infantil. Percebemos que há um caminho vasto de possibilidades para entrelaçar elementos do mundo físico às questões sociais com ênfase na cultura afro-brasileira e africana, assim como nas culturas indígenas, pouco abordadas aqui, mas não ignoradas.

Ao fazer tal exercício, acreditamos que as crianças de 4 e 5 anos são capazes de compreender aspectos da natureza e da sociedade, inclusive apresentando explicações e dúvidas mais elaboradas aos fenômenos do cotidiano. Isso é identificado nas diversas questões que elas apresentam cotidianamente, como: por que a minha cor é diferente da cor do meu colega? Assim, acreditamos na importância de intensificar as atividades de rotina, apresentando situações que possibilitem explorações e investigações referentes ao tema, já que estas são fundamentais para ampliar o conhecimento do mundo físico e social.

Constatamos que, mesmo com mais de 10 anos da alteração da LDB e cinco anos da revisão das DCNEI, as propostas pedagógicas da educação infantil dessas capitais brasileiras não contemplam as proposições legais que recomendam a oferta de aprendizagem relativa às culturas afro-brasileira e africana. Com isso, apontamos a necessidade urgente de atualização desses documentos.

No entanto, procuramos também, durante a análise dos documentos do Rio de Janeiro e de Curitiba, mostrar que é possível trabalhar a temática na educação infantil articulando conhecimentos do mundo físico ao mundo social. Para isso, indicamos práticas pedagógicas a serem realizadas de imediato, a fim de garantir às crianças da educação infantil o direito ao conhecimento dessa área tomando-a sob uma perspectiva plural e que contemple a história e a cultura afro-brasileira e indígena cumprindo, assim, as determinações legais.

Embora haja uma legislação que aponte a obrigatoriedade da inserção das questões étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino, inclusive aqueles que oferecem a educação infantil, ainda há muito a se conquistar para que esta intenção se torne realmente efetiva.

## REFERÊNCIAS

BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, outubro 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao](http://www.portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao)>.

CARVALHO, T. R. de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis, SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Curitiba: UFPR, 2013.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**. Três Escolas. Uma questão. Muitas Respostas. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UFMS, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

DIOUF, A. S. **As tranças de Bintou**. Tradução Charles Cosac. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista** (Impresso), v. 47, p. 19-33, 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LODY, R. G. da M. **Cabelos do axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) (verbete). **Dicionário interativo da educação**

**brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

SARAIVA, C. F. **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: PUC, 2009

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. **Experiências de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos quilombos**. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010. 183 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, v. 2, 2006. Educação Infantil.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares do Rio de Janeiro**. Gerência de Educação Infantil. Fev. 2010.

REIS, M. C. G. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 23-29.

SILVA JUNIOR, H. Anotações conceituais e jurídicas sobre a educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e diversidade racial: a luta fez a lei. [2008, no prelo]. In:

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em

Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2010.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). São Paulo: PUC, 2011.

TRINDADE, A. L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: Salto para o Futuro / TV Futura. **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, nov. 2005.

XIMENES, S. **Entrevista à Ação Educativa**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/10004806-conheca-as-principais-implicacoes-das-mudancas-presentes-na-lei-no-127962013-que-alterou-diversos-dispositivos-da-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldb-com-importantes-implicacoes-para-os-municipios>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

Submetido em: 16/08/2016

Aprovado em: 10/09/2016