

■ Racismo, infância e escola: reflexões sobre a temática racial na Educação Infantil

 Daniela Barros Pontes e Silva *
Saulo Pequeno Nogueira Florencio **

Resumo: A trajetória da formação social do Brasil naturaliza a ideia de que vivemos numa democracia racial, invisibilizando e mascarando o racismo e as assimetrias nas relações étnico-raciais. O enfrentamento do racismo na educação infantil também encontra dificuldades na busca pela prática de uma educação anti-racista: o primeiro deles é o da negação da própria existência do racismo; e o segundo, o do não reconhecimento de que o racismo enraizado na sociedade e na cultura atua sobre a constituição humana das crianças, em seus processos de desenvolvimento. Com suporte da teoria histórico-cultural de Vigotski, o texto procura discutir como o racismo impacta a infância, procurando indicar, também, elementos e possibilidades para uma educação anti-racista. A partir das contribuições das lutas do Movimento Negro e de bibliografia que trata da educação para as relações étnico-raciais desde a infância, o artigo defende o direito das crianças a uma educação infantil anti-racista.

Palavras-chave: Racismo. Infância. Escola. Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

* Daniela Barros Pontes e Silva é Pedagoga, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, doutoranda em Educação pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE/PPGE/UnB. Email: danibps@gmail.com.

** Saulo Pequeno Nogueira Florencio é Bacharel em Antropologia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Doutorando em Educação pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE/PPGE/UnB. Email: saulopequeno1@gmail.com.

Introdução

O que é o racismo e como se constitui uma pessoa racista? Existem crianças racistas, ou o racismo pertence apenas ao universo da pessoa jovem/adulta? Tem alguém que não é racista? Ou será que, afinal, devemos admitir que somos uma sociedade racista, desde a sua formação histórica? Qual o lugar da educação e da escola nisso tudo? E da educação infantil? O racismo chega até as crianças? Isso tem consequências?

A partir de todos esses questionamentos, o presente artigo busca refletir sobre os impactos do racismo na infância para entender qual o lugar da educação infantil na constituição humana, a partir das experiências vivenciadas por crianças no contexto escolar. Para tanto, sentimos a necessidade de pensar o racismo desde o início da história brasileira, procurando compreender por que naturalizamos práticas racistas e defendemos um discurso que não só nega o racismo, mas que afirma, equivocadamente, que vivemos em uma democracia racial, em uma sociedade fundada na igualdade racial.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

Pela compreensão das profundas e históricas raízes do racismo é que teremos a oportunidade de rever os conceitos que pautam nossa constituição humana, nossas relações e por consequência, as bases ideológicas que fundamentam nossas diretrizes gerais para a educação no Brasil.

Propondo o enfrentamento no lugar da negação do racismo, buscamos experiências que desvelam os impactos do racismo na formação da personalidade e da identidade da criança e as possíveis consequências no futuro das crianças que experienciam o racismo velado, silenciado e omitido dentro e fora do contexto escolar.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? (GOMES, 2005, p. 43).

Orientado pela indagação da professora Nilma Lino Gomes e pela teoria histórico-cultural, o artigo apresenta possibilidades para (re)pensar a educação infantil e a constituição humana por outros olhares e caminhos, mais positivados, menos opressores e que considerem a criança na sua totalidade e na totalidade dos seus direitos, respeitando suas especificidades culturais, corporais, estéticas, religiosas, coletivas e individuais.

1. Racismo e Educação: olhando o racismo de dentro para fora

Pensar sobre o racismo e tudo o que compreende uma sociedade racista não é uma tarefa fácil. Entretanto, é necessário tirar as máscaras históricas que foram colocadas sobre a visão que temos de nós mesmos enquanto sociedade para poder enxergar o racismo, desde a sua origem, para que, então, seja possível de fato, pensar em uma educação anti-racista.

Para entender o racismo na sua historicidade e as implicações deste percurso histórico no Brasil, é preciso pensar na formação social do Brasil e na mentalidade da nossa sociedade como um processo contínuo.

As primeiras populações sequestradas do continente africano e submetidas à escravidão chegaram ao Brasil em 1538, menos de quarenta anos depois da invasão europeia em terras brasileiras¹. Estima-se que o número de travessias dos navios negreiros chegou a mais de 36 mil viagens, para o deslocamento forçado de, aproximadamente, 14 milhões de pessoas de vários países do continente africano².

O Brasil foi o país que mais recebeu populações africanas escravizadas: cerca de 6.300.000 (seis milhões e trezentas mil pessoas), ao longo de mais de 300 anos³. Hoje existem 5.239 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas e, em 2010, data da realização do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 54% da população brasileira se autodeclarou negra, compreendendo pretos e pardos, segundo a classificação do referido instituto (BARROS, 2017).

Diante deste quadro, parece impossível negar a importância da população negra na constituição do Brasil. Entretanto, a história do Brasil considerada oficial invisibiliza, vitimiza e espetaculariza a população negra e a cultura afro-brasileira e africana nos documentos oficiais e nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Através desse esvaziamento do lugar ocupado pelas populações negras na História do Brasil que foi possível criar a ideia – já naturalizada como senso comum – de que existe no Brasil uma democracia racial, de que não somos uma sociedade racista e de que, historicamente, houve uma miscigenação pacífica – como no livro “Casa Grande e Senzala” de Darcy Ribeiro, por exemplo, que é considerado hoje, como fonte de

estudo da história oficial por grande parte dos institutos de educação e pesquisas no país. Segundo Barros:

Embora evidentes, nossas raízes africanas foram negadas e marginalizadas durante os séculos até os dias atuais de maneira tal, que significativa parcela da população não somente nega sua descendência como também afirma não haver racismo no Brasil. Esse não reconhecimento é parte do modelo social imposto pela colonialidade, onde a base que sustenta a sua economia é a separação do trabalho pela distinção racial. É por isso, que pode-se afirmar que o racismo é elemento estruturante da sociedade brasileira. As condições de vida da população negra não superaram ainda hoje as heranças históricas do processo de colonização.

E prossegue,

Segundo a Anistia Internacional, foram assassinadas 56.000 pessoas no Brasil em 2012. Deste número, 77% são jovens negros⁴. Isto significa que, a cada 23 minutos, um jovem negro é morto. Em relação às mulheres negras brasileiras, o Dossiê sobre violência contra as mulheres apontou que o número de mulheres negras assassinadas é o dobro do número de mulheres não negras⁵. E, mesmo na saúde, a obstetrícia médica revelou que 11% das mulheres negras que entram em trabalho de parto nos hospitais da rede pública não recebem anestesia sob justificativa de serem mais resistentes à dor (BARROS, 2017, p. 29-30).

Essas e outras tantas assimetrias sociais são consequências históricas da escravidão, mas também, fruto histórico da negação da existência do racismo, que provoca o não reconhecimento das desigualdades nas oportunidades, como por exemplo, no acesso à educação, fazendo prevalecer a ideia da meritocracia.

Ainda segundo Barros (2017), a negação das nossas raízes africanas e do racismo é uma prática que desumaniza nossa população, enquanto sociedade e indivíduos constituídos nela e por ela, pois dificulta a compreensão da nossa própria historicidade. Cada modelo de sociedade educa para uma constituição humana e, sendo assim, esta promove, ainda, o desenvolvimento de mentalidades colonizadas, racistas e racializadas.

A educação tem lugar central na constituição das pessoas que compõem uma sociedade. No caso do Brasil, o desvelamento e o enfrentamento do racismo podem ocorrer através de uma educação anti-racista, desracializada, desde a infância. Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, admitir o racismo como um problema constitutivo, enraizado na nossa organização social, nas nossas relações, práticas e ideologias.

No que diz respeito à temática racial na educação pública do Distrito Federal, pesquisas realizadas em diferentes períodos da última década, apontam que os obstáculos no cumprimento da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, são os mesmos do restante do país: a) a negação

da existência do racismo; b) o tratamento de atitudes racistas entre alunos como “brincadeira de criança” ou, ainda, quando reconhecidas como atitudes abusivas, são tratadas como *bullying*; c) a intolerância religiosa; d) o esvaziamento e a espetacularização das culturas africanas e afro-brasileiras nos conteúdos didáticos e nas atividades escolares, como em datas comemorativas, por exemplo; e) a homogeneização de métodos e conteúdos como prática de manutenção das hegemonias sociais, da invisibilização das populações negras e do não entendimento da diversidade como princípio.

Em pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2010, intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal: desafios da gestão”, Ruth Meyre Mota Rodrigues aponta que o principal problema para a efetivação da Lei 10.639/03 / Lei 11.645/08 nas escolas do Distrito Federal, é o não-reconhecimento por parte dos gestores escolares da existência do racismo na sociedade brasileira. A partir desse apontamento, ela denuncia, ainda, o segundo maior obstáculo decorrente deste primeiro, para a implementação da Lei, dizendo ser possível prever que tais gestores não buscarão reflexões sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, dado o não reconhecimento de práticas racistas dentro das escolas.

Tão grave quanto o diagnóstico de Rodrigues é o dado de Eliane Cavalleiro (2001, p. 158) que em pesquisa semelhante, constata que o entendimento por parte de gestores e docentes de que atitudes racistas dentro do cotidiano escolar são consideradas pontuais e “não passam de brincadeira de criança/adolescente”. (...) Na publicação das diretrizes específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, dentre os objetivos de conteúdo para os livros do Ensino de História do 4º ano⁶, nos eixos transversais – educação para a diversidade / cidadania e educação em e para os direitos humanos / educação para a sustentabilidade – aparece como primeiro objetivo do texto “identificar e compreender aspectos da ancestralidade, memória e reminiscências em busca da valorização da cultura local e brasileira”. No entanto, para Caimi (2011)⁷, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda reforça o conteúdo elaborado a partir de uma perspectiva ancorada em uma visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico (BARROS, 2014, p. 33).

Neste momento do texto, é importante que se faça uma pequena observação acerca da Lei 10.639/03. Tal lei é uma conquista de movimentos sociais que tem início nas lutas do Movimento Negro Unificado, desde os anos 1980. Desta forma, apesar de estar garantida em conteúdo pela Lei 11.645/08, em respeito ao significado histórico das lutas, reivindicações e conquistas realizadas pelos movimentos negros, permaneceremos nos referindo à lei como Lei 10.639/03, para que não

seja descaracterizada a relevância desses movimentos nos avanços da educação brasileira no combate ao racismo⁸.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. [...] Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2012, p. 735-740).

Retomando o olhar para o Distrito Federal, além das pesquisas de Cavaleiro em 2001, de Rodrigues em 2010, Barros (2014) ratifica o cenário apresentado pelas pesquisas anteriores. Ao conversar com professoras e professores pedagogos da rede pública do Distrito Federal identificou que a temática racial não é considerada “conteúdo relevante” para a educação infantil.

Em 80% dos questionários respondidos apareceram expressões como “desconforto”, “sem necessidade de tratar do tema com crianças”, “a obrigatoriedade de tratar cultura afro-brasileira é que coloca o preconceito nas crianças” e “quando surge uma situação o tema é abordado” (esta última referindo-se a situações de racismo). As respostas obtidas foram referentes às questões que indagavam como o conteúdo obrigatório em lei e que envolve a cultura popular – história e cultura afro-brasileira e indígenas – eram abordados na escola (BARROS, 2014, p. 41).

Por tudo que foi apresentado até aqui, podemos afirmar que pensar o racismo como constitutivo humano e social desde a infância e desde a educação infantil é combater o racismo na raiz de sua formação.

2. Relações Étnico-Raciais, Infância e Educação Infantil

O tema das relações raciais é cercado de controvérsias entre as pessoas que percebem as diferenças nas relações raciais, e aquelas que acreditam que vivemos em uma democracia racial.

Como vimos anteriormente, a noção de democracia racial é a que predomina, e se fundamenta na ideia de que a identidade nacional vem da harmônica

contribuição dada pelos povos negros, brancos e indígenas, que se misturaram formando o povo brasileiro. Segundo essa interpretação não há diferenças sociais a partir da cor de pele e do fenótipo, nem o racismo, porque existe um só povo que convive em harmonia.

Segundo o olhar das relações étnico-raciais, a ideia de democracia racial é uma forma de mascarar as formas de racismo, uma forma de silenciar a questão e contribuir para a sua continuidade. Com o passar dos séculos, muitas estruturas sociais se transformaram, mas as populações negras e indígenas continuam a ser inferiorizadas humanamente, culturalmente e socialmente, sendo suprimidas da história a sua participação nas resistências contra essas desigualdades, nas lutas, movimentos e conquistas sociais.

Essas controvérsias que tocam as relações étnico-raciais, também existem no que diz respeito à educação infantil, à infância e às crianças. O imaginário predominante diz respeito à infância como um período de diversão e inocência, com uma certa pureza, de forma que o trabalho educativo com relações étnico-raciais na educação infantil seria um rompimento com a inocência das crianças; ou seria mesmo impossível, visto que as crianças não possuem os preconceitos e práticas considerados características dos adultos.

É preciso ponderar criticamente todos os pontos que compõem a educação, as relações étnico-raciais e a infância para repensar noções prontas que permitem a perpetuação de relações raciais desiguais.

Pensar a infância como um período idealizado de diversão, significa reduzir a uma única dimensão todas as experiências vividas pelas crianças. Elas vivem em um ambiente social pleno e complexo, percebendo não só as alegrias, mas também as contradições, dificuldades, normas sociais de conduta e valores que as cercam a partir dos amigos, das famílias, nas escolas, em livros, histórias, filmes e televisão.

Para refletir sobre a escolarização das crianças da primeira infância, se faz necessário, antes de tudo, compreender as dimensões de criança, conhecer as culturas que são praticadas e vividas por suas famílias e comunidades e perceber como elas se entrelaçam com as práticas pedagógicas. Com base nessas reflexões e questionamentos, o campo teórico e também o dos movimentos sociais tem fortalecido a visão das crianças como produtoras, criadoras de cultura, produzidas e criadas pela cultura numa teia de relações que procuram valorizar o saber que as crianças da primeira infância trazem do seio de suas famílias e os meios social e cultural em que vivem (KAISER, 2017, p. 100).

A unidade do desenvolvimento biológico/cultural/intelectual/afetivo das crianças não pode ser reduzida. Segundo a teoria histórico-cultural de Vigotski, não se sustenta a percepção de que as crianças

se desenvolvem autonomamente, nem a de que elas absorvem passivamente a cultura ao seu redor, como se fossem reféns do seu ambiente social. A criança, desde seus primeiros momentos, está rodeada de cultura, que alicerça o seu desenvolvimento.

De maneira dialética, tanto a cultura e as relações sociais alicerçam o desenvolvimento, quanto as pessoas, em seu desenvolvimento, reproduzem, criam e transformam a cultura e as relações sociais. Ou seja, a criança cresce em meio à cultura, e também produz cultura.

(...) na teoria histórico-cultural, a cultura é um meio de possibilidade para o desenvolvimento da humanidade. Os seres humanos produzem os instrumentos necessários para a sua existência e desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que o ser humano se desenvolve na cultura, ele é capaz de transformar seu contexto cultural. Ou seja, é o meio e o fim. Trata-se de uma relação dialética. Como esclarece Vigotski, “Cuando el hombre actúa dentro de este proceso sobre su propia naturaleza y la está modificando, haciendo que dependa de él el trabajo de sus fuerzas naturales” (2013, p. 68). Isso também acontece em relação à criança. Esse processo, primeiramente, ocorre no plano social e depois no plano individual, quando advém o processo de internalização pela criança. Nessa perspectiva, a criança não é capaz de produzir cultura do nada, de forma isolada do contexto social, pois é influenciada por ele e ao mesmo tempo, age sobre ele. O desenvolvimento do ser humano não é algo que ocorre de modo isolado no cérebro, mas por meio das experiências com o mundo à sua volta. As sinapses que ocorrem no cérebro surgem a partir dessas experiências. É resultado das relações sociais e das atividades realizadas, que contribuem para sua constituição enquanto ser consciente (MARTINEZ, 2017, p. 58).

Durante o período da infância as brincadeiras são, muitas vezes, idealizadas pelos adultos, tomadas como momentos idílicos, sem maiores implicações para o crescimento e para a sua vida. Segundo Vigotski, a brincadeira é mais do que um processo idílico:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Durante a infância, a brincadeira é uma atividade que guia o seu desenvolvimento. É uma das formas com que as crianças criam, elaboram segundo as suas percepções, todas as experiências que acumularam. A brincadeira significa a regulação ativa das crianças sobre a sua própria conduta, colocando como atividade para si a forma de se comportar, de se relacionar e de transgredir as relações sociais que lhes são familiares. É um momento de exteriorização do seu processo de experienciar e produzir cultura, como por exemplo, na brincadeira de faz de conta:

Assim como a fala autônoma infantil, nesse período, a brincadeira de faz de conta, tem uma relação muito próxima com a realidade. A criança brinca representando a realidade. Tal atividade constitui-se em uma forma de compreender o mundo que a rodeia, composta pelas relações sociais e pela relação com os objetos sociais. Uma vassoura é uma vassoura e a criança brinca de varrer a casa. Além disso, aos poucos, a criança inicia o processo de imaginar novas situações a partir da atividade do brincar – troca de papéis dos objetos. Uma vassoura pode tornar-se em um cavalo ou qualquer outra coisa que sua imaginação permitir. Durante esse período, ocorre um desenvolvimento alicerçado na ação, na atividade prática e na relação com os objetos – atividade guia. A criança observa o uso dos objetos, como eles são manuseados e passa a utilizá-los, imitando o uso social que é atribuído a esses objetos [...] (MARTINEZ, 2017, p. 90-91).

Desta forma, no que se refere às relações raciais, entende-se que as relações sociais que compõem o ambiente das crianças também compõem suas experiências, fazem parte da cultura que as alicerça, e dos elementos que se utilizam para a criação de suas brincadeiras. Esta relação com as experiências dadas na cultura acontece com todos os elementos e toda a complexidade da vida social; tanto com processos de carinho, cuidado e respeito, quanto com processos de assimetrias raciais e preconceitos existentes em todos os ambientes em que vive.

Silva (2012) esclarece que a própria condição social da criança contribui para que ela queira participar e compreender o mundo a sua volta, partindo da observação, percepção, imitação, até chegar ao processo de imaginação e criação. E, isso, se intensifica por meio da brincadeira de faz de conta.

E continua,

Na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade e do desejo da criança de incorporar elementos dispostos no real. Construindo cenários [...] e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras sociais e historicamente construídas [...] (MARTINEZ, 2017, p. 94-95).

É desta forma que é possível entender a maneira como as relações raciais desiguais, opressoras e racistas começam, gradativamente, a fazer parte da maneira como as pessoas são constituídas. Não há, portanto, um salto abissal que separa a pureza da infância de uma atitude preconceituosa em momentos posteriores do crescimento. As referências estéticas, morais, de trabalho e posição social, entre outras, já são observadas e experienciadas desde a infância. Desmistificando, então, a ideia de que o racismo e práticas de preconceito racial fazem parte apenas do universo da pessoa adulta.

Pelo contrário, é desde a infância que o racismo constitui a pessoa e enraiza-se nas práticas sociais.

É desta forma que é possível perceber a importância da educação infantil. As relações e práticas racistas estão na base de toda a formação histórica e social do Brasil. Muitas vezes são naturalizadas por posturas como a ideia de democracia racial. Outras vezes são invisibilizadas, quando por exemplo, a população negra é retratada apenas por aspectos negativos como a escravidão, ou festivos como datas comemorativas, sem exemplos positivos concretos da sua história e cultura que não sejam estereótipos/espacularizações. Assim, frequentemente, acredita-se que não há preconceito, da mesma forma que frequentemente, acredita-se que não falar da história e cultura negras ou do racismo, não são formas de opressão mas uma situação normal, em uma sociedade dominada por referenciais brancos. Nesse sentido, a educação infantil deve pautar-se para além do cuidar do bem-estar físico das crianças, proporcionando já em suas atividades, referenciais que combatam os silenciamentos e estereótipos racistas.

Segundo a teoria histórico-cultural a educação acontece de forma indireta:

Ainda que o professor seja impotente quando à sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta.

Vigotski continua,

No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente. Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Isto quer dizer que a educação baseada na transferência de conhecimentos e comportamentos diretamente de uma pessoa para outra, similarmente ao que Paulo Freire identifica como educação bancária (FREIRE, 2014), não possibilita uma autêntica educação. O processo educativo acontece colaborativamente, envolvendo as experiências que as pessoas possuem e o ambiente (social e físico) que se encontram, de forma que o que uma pessoa pode fazer é colaborar para que a outra perceba e aja com/sobre o ambiente e suas experiências de forma diferente. Mas o processo de

alteração da própria percepção, da própria conduta e da maneira de se relacionar é uma atitude da própria pessoa em seu processo educativo particular, alicerçado por um contexto coletivo e colaborativo. É por isso que Vigotski atribui à tarefa das professoras e professores a de organizador do ambiente social educativo (VIGOTSKI, 2003).

Sob esta perspectiva, é possível entender a forma sutil e eficiente com que é perpetuada a educação de uma sociedade racista. Não se vê uma educação direta de uma pessoa para outra dizendo que tenha preconceitos ou atitudes racistas para com outras. Pelo contrário, o ambiente social educa, ao informar ao longo de toda a vida a estrutura racista da sociedade, e não dá elementos para tal rompimento porque, ao negar o racismo, nega também, as atitudes que o denunciam.

Ao longo de uma trajetória de vida se vê padrões de beleza brancos em revistas, comerciais, brinquedos, ao passo em que se vê representações negras como exemplos de vulgaridade e violência nos mesmos meios de comunicação. As profissões são representadas por pessoas brancas, enquanto pobreza e miséria são representadas por pessoas negras. As pessoas que ocupam profissões e posições de classe média e alta são representadas como brancas, enquanto a população com profissões e posições de classe social não-privilegiadas é negra. As artes eurocêntricas são tidas como boa cultura, enquanto as artes negras e não-eurocêntricas são tidas como de mau gosto. As religiões judaico-cristãs eurocêntricas são tidas como religiões “normais”, enquanto as religiões de matriz africanas são consideradas a concretização do mal.

É desta forma que o ambiente social educa eficientemente para as assimetrias étnico-raciais. Por não ser uma forma direta, muitas vezes, acredita-se que não existe uma prática educativa racista a ser identificada e combatida. Mas pelo entendimento da teoria histórico-cultural em que a educação se dá de forma indireta, é possível perceber que a educação racista existe e penetra todos os aspectos da vida social.

Mas da mesma forma que existe a educação racista, é possível, também, que aconteça uma educação anti-racista. Segundo a famosa frase de Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Como apontado anteriormente, muitas educadoras e educadores acreditam que tratar das relações étnico-raciais na educação infantil significa estimular nas crianças o racismo. Pode-se inferir que acreditam que uma educação infantil anti-racista passa pela prática direta de ensino, dizendo o que é e o que não é uma prática racista, quem está certo ou errado.

Mas a educação infantil pautada pela brincadeira como atividade guia, tendo a atividade das professoras e professores como organização do ambiente social educativo, informada pelas contradições e assimetrias raciais que caracterizam a formação histórica do Brasil, pode promover uma educação anti-racista. O processo educativo indireto significa então, neste caso, proporcionar experiências e referenciais que possibilitem a percepção de pessoas brancas, negras e indígenas em todos os segmentos e dimensões que caracterizam as relações sociais, históricas e culturais.

Significa não haver apenas bonecas brancas de cabelo liso, mas também, com vários outros tons de pele, com outras texturas de cabelo. Ou filmes, desenhos e livros que contem histórias de lugares diferentes, com pessoas não-brancas e histórias não-eurocêntricas e não-machistas. O exercício de percepção das diferenças como constitutivas do que são seres humanos, e não como percepção de inferioridades. Proporcionando esses elementos indiretos se possibilita que as próprias crianças conduzam em suas brincadeiras a alteração das suas percepções do mundo e de si mesmas, através de novas e diversas experiências proporcionadas no ambiente educativo, exercendo na sua consciência e afetividade, o deslocamento dos contextos racistas e/ou omissos que convivem.

A interligação entre relações étnico-raciais, infância e educação infantil não se limitam, portanto, ao uso de um certo livro didático, de um conto ou filme específico, de forma pontual. Significa a atitude de desafiar de forma continuada e abrangente a falta de referenciais e experiências de populações não-brancas que marcam a história. E a educação, portanto, não diz respeito somente a um determinado conteúdo a ser trabalhado, mas à própria maneira como é dada a constituição humana das pessoas desde a infância, e o trabalho sobre os impactos de uma educação racista que está em curso desde os primeiros momentos de vida das crianças.

3. Constituição Humana e os Impactos do Racismo na Infância

A perspectiva histórico-cultural entende a educação como a totalidade do processo de constituição humana na cultura. Vigotski entende a vida como o próprio campo educativo, na medida em que o ser humano, emergido da cultura, se constitui nas experiências vividas e acumuladas individual, social e historicamente. A humanidade é algo que se aprende, pelo outro. Essa constituição, entretanto, não se dá de maneira aleatória ou não organizada. Pelo contrário, a organização da cultura, o modo como esta organização proporcionará as experiências vividas é que guiará o processo de constituição humana (BARROS, 2017). Segundo Vigotski:

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Desta maneira, Vigotski entende que não há educação que não esteja atrelada à vida e às experiências vividas, seja pela experiência individual, seja pela experiência coletivamente vivenciada. As experiências proporcionadas na cultura compõem o que somos e o que sabemos. O período da infância que a educação infantil compreende, ou seja, a criança de zero a cinco anos, é o período que marca o contato da pessoa (da criança) com aspectos da sociedade e da cultura que vão alicerçar o seu desenvolvimento, como a língua, a família, os referenciais de comportamento e a sua constituição emocional.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques, e olhares que a criança construirá a sua identidade, e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal e o feio, entre outras coisas começam a se construir nesse período. (Ministério da Educação, 2010, p. 29).

A cultura, portanto, dentro da teoria histórico-cultural de Vigotski, circunscreve um campo amplo, em meio a todos os aspectos da vida humana que não podem ser entendidos apenas como herança biológica, mas que é entendida como toda criação humana historicamente produzida e transmitida pelas gerações para a manutenção das sociedades e da própria existência humana (BARROS, 2017).

Tudo aquilo que compõe a infância, irá compor a constituição da criança. Desta forma, a escola tem importante papel que transcende a obrigação do cumprimento curricular: a de cuidar da qualidade das experiências vivenciadas pela criança no ambiente escolar.

A partir deste entendimento a respeito da cultura, da constituição humana, da infância, da escola e da educação, intencionaremos nosso olhar para a compreensão dos impactos causados pelo racismo na infância, quando ocorre a negação da sua existência ou quando nos omitimos de combatê-lo.

A escola é parte integrante do processo de humanização. Vendo desta forma, durante o período escolar não compartilhamos apenas experiências que dizem respeito ao conteúdo curricular, mas introjetamos os valores e hábitos culturais, bem como, desenvolvemos nossa personalidade e nossa identidade. Assim, as experiências vividas dentro da instituição escolar afetam nosso desenvolvimento na infância de maneira positiva ou negativa, constituindo nossa autoimagem e autoestima, por exemplo.

A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que ao pensarmos a relação entre currículo, multiculturalismo e relações raciais e de gênero, levamos em conta a radicalidade dessas questões? (GOMES, 2002, p. 41).

A professora Nilma Lino Gomes nos apresenta o corpo como natural e também simbólico, na medida em que o corpo “fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo” (GOMES, 2002). Neste mesmo texto, a autora apresenta falas de mulheres negras que compartilham memórias das suas relações com o cabelo no período escolar.

A partir dessas memórias é possível perceber como a opressão sobre a estética negra e a representação do corpo negro como de inferior beleza afeta toda a constituição dessas mulheres, desde a infância. São memórias de sofrimento nos processos de alisamento do cabelo para atender ao ideal de beleza hegemonicamente branco e eurocentrado, relatos de impedimento de frequentar festas e eventos por não poderem manter o cabelo alisado nos ambientes muito quentes onde o corpo poderia suar, nomes e apelidos referentes às suas características corporais que sequestraram suas identidades e que passaram a representá-las, desumanizando-as. Uma destas falas, extraídas do texto em questão, segue a seguir: “E eu cresci assim, é... é... constrangida, porque na escola eu fui barrada também... Teve bailado e eu quis participar do bailado e diziam que não, que não podia, não. Que só iam as meninas brancas, as meninas bonitas” (GOMES, 2002, p. 47).

Estas situações dentro da instituição escolar muitas vezes são vistas de forma naturalizadas, entendidas como parte natural do momento da infância, ou das brincadeiras que compõem as relações criança-criança. Entretanto, este discurso, na verdade, justifica a omissão no combate a práticas racistas que provocam traumas levados por toda a vida, das milhares de crianças negras nas escolas brasileiras, todos os dias.

Invisibilizadas pelos adultos e negligenciadas pela instituição escolar, as crianças aprendem a resistir às opressões do racismo desde muito cedo. Aprendem a fazer piadas sobre si mesmas para não serem excluídas das rodas e brincadeiras, procuram rapidamente atender aos padrões estéticos não negros, perdem a consciência sobre a própria identidade ao não se verem representadas positivamente nas histórias e brincadeiras infantis, ou seja, adequam suas personalidades e identidades a uma auto identificação não negra.

Em pesquisa realizada durante vinte anos com crianças pertencentes a comunidades de terreiros, a pesquisadora Stela Caputo, autora do livro “Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças no Candomblé”, traz falas de crianças que preferiam dizer que estavam com leucemia a assumir seu pertencimento religioso: “Elas se diziam católicas, por exemplo. Algumas chegam a dizer que estavam doentes no período da feitura do santo, que é o momento especial na vida do candomblecista, então ele tem que raspar a cabeça, usar branco durante um período [...] então são estratégias que elas inventam, mas que são estratégias de sofrimento, porque ninguém quer esconder aquilo que ama, aquilo que acredita” (CAPUTO, 2012).

A relação estética-corpo-escola constitui não somente a autoestima da criança, no sentido de uma relação interna, sobre si. Mas também, fundamenta a relação da criança com o mundo, a maneira com que irá desenvolver o seu olhar sobre o mundo e sobre o outro. Ou seja, afeta a forma da criança ser, estar e agir no mundo. Dessa maneira, o racismo enraizado tão profundamente na nossa constituição manifesta-se em todas as dimensões das mais diversas atividades e relações desenvolvidas na infância, exteriorizado pelas crianças, negras ou não, impactando em suas brincadeiras, desenhos, criação de personagens e escolhas estéticas. Para a construção de uma educação anti-racista, portanto, é necessário o enfrentamento aberto do racismo – ao passo em que o enfrentamento só é possível se admitirmos o racismo cotidiano, ao invés de negá-lo, escondê-lo atrás do discurso da igualdade racial.

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos. [...] A partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia, as crianças estão tendo diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa que está relacionada com a dimensão histórica do contexto da escravidão e de suas consequências posteriores na vida dos negros brasileiros que coopera para a construção de estigma; se esse fato não for considerado, acaba por naturalizar a baixa estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84).

A exemplo da internalização do racismo e do modo como este se torna intrínseco às externalizações da criança, guiando a formação das representações infantis sobre o mundo, trazemos a experiência de Barros & Puggi (2013) na qual, foi realizada uma pesquisa sobre qual o entendimento que crianças matriculadas em

escolas do Distrito Federal tinham sobre a coleta de lixo. A intenção da pesquisa era verificar se o entendimento de coleta seletiva fazia parte do universo das crianças, em suas brincadeiras, ou mesmo, praticado na escola e em casa. Foi realizada, então, uma atividade livre de desenho sobre o que as crianças de uma escola localizada no Plano Piloto, compreendiam por coleta seletiva para posterior elaboração de material paradidático sobre o assunto para a Educação Infantil. Para a presente discussão, destacamos dois desenhos dessa experiência, reproduzidas na Figura 1 e na Figura 2.

Como apontado, as crianças percebem, internalizam e significam todo o ambiente social que convivem, e toda a cultura que alicerça o seu desenvolvimento. Desta forma, é possível perceber através dos desenhos a maneira com que são representados os estereótipos de papéis sociais desde a infância, que são confirmados ao longo de toda a vida, alimentando e reforçando preconceitos.

Nos dois desenhos as tarefas domésticas, como

Figura 1. Desenho 1



Fonte: Barros; Puggi, 2013

Figura 2. Desenho 2



Fonte: Barros; Puggi, 2013

tratamento de comida e de lixo, são associadas ao lugar da mulher numa sociedade machista e patriarcal, responsável pelas tarefas de organização da casa. Mas as mulheres dos desenhos, também representam as relações étnico-raciais. Em ambos os desenhos as mulheres que estão jogando fora o lixo são brancas, seguindo um estereótipo de mulher bonita, bem cuidada, bem vestida, em confortável situação de classe.

No desenho 1, a mulher branca tem a seguinte fala: "Este frango não presta pra nada!". Neste mesmo desenho é representada, também, uma outra mulher pegando o alimento jogado no lixo para comer, acompanhado do seguinte balão de fala: "Ohhh! Um frango inteiro". Essa mulher em situação socioeconômica inferior, que precisa se alimentar daquilo que é descartado por outras pessoas, é representada por uma pessoa negra, de cabelos crespos, e com roupas rasgadas e sujas.

É possível perceber pelos desenhos que as crianças conseguem associar os lugares de privilégio e conforto à população branca, e os lugares de tristeza e miséria à população negra. Possuem poucas referências no seu cotidiano, dentro e fora da escola que atestam o contrário, enquanto as referências que confirmam essas impressões são repetidas e reforçadas, diariamente, no ambiente escolar por meio de atividades e brincadeiras. As experiências e convivências que as crianças possuem que não são baseadas em assimetrias raciais acabam por ser contraditas e sobrepostas pelas referências racistas, enraizando-se nas suas personalidades.

Vale ressaltar que durante esta pesquisa, todas as representações de mulheres brancas obedeceram ao mesmo padrão de roupas e cabelo, além do fato de que nenhum desenho trouxe personagens negros fora do contexto de vulnerabilidade social.

A brincadeira, como exposto anteriormente, organiza as representações e significações do mundo no universo da criança, institui papéis sociais e constitui identidades. Então, permitir que crianças vivenciem "brincadeiras" que as colocam em posições de inferioridade por causa de suas características biológicas, por exemplo, é permitir que o racismo continue pautando nossas relações, e a maneira como nos posicionaremos no mundo, desde a infância.

Os impactos do racismo na infância se prolongam durante vida adulta, sendo necessários movimentos profundos de superação das marcas deixadas pelo longo processo de inferiorização.

Em relação à própria vida escolar, um desses impactos é o alto número de pessoas negras que não permanecem na escola. A causa desta exclusão escolar, denominada oficialmente por evasão, não é associada ao racismo frequentemente. Nas justificativas oficiais são atribuídos unicamente fatores econômicos para a evasão escolar.

Estudos tem mostrado que os alunos negros enfrentam

dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência. As pesquisas têm concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA & RODRIGUES, 2010, p. 84).

O racismo está no mundo e, portanto, na escola. Negar a sua existência no ambiente escolar é negar o direito das crianças negras de se constituírem plenas, na sua totalidade. Também, é negar o mesmo direito às crianças brancas de formarem suas identidades por outro caminho, não racista, não opressor, onde elas possam reconhecer o outro como igual, nos direitos e oportunidades, respeitando as diferenças intrínsecas a toda existência humana nos seus grupos culturais, pertencimentos religiosos, nos seus corpos, afetos e no universo de suas individualidades.

Para Barros (2017), a educação como processo de constituição humana, deve ser percebida a partir da indissociabilidade – do princípio da unidade das pessoas com o mundo – não sendo possível separar suas relações materiais e sua historicidade produzidas, desenvolvidas e transformadas na cultura. Este é um caminho para o enfrentamento do racismo, na sua raiz.

Reflexões Finais

Ao longo da argumentação procurou-se evidenciar as formas com que se relacionam as relações étnico-raciais, a infância e a educação infantil. Evidenciar a Lei 10.639/03 é importante porque este foi uma conquista representativa da sociedade e dos movimentos negros organizados para que seja proporcionada uma educação anti-racista, como um direito.

Compreender que as relações étnico-raciais assimétricas são vividas desde a infância significa repensar não somente o contexto histórico brasileiro, mas também, aquilo que se entende por infância e educação, como processos multidimensionais que não podem ser fragmentados de sua unidade. Assim, a educação infantil possui a responsabilidade de combater, já na infância, os silenciamentos, os estereótipos e experiências racistas que compõem o ambiente social, para proporcionar às crianças uma constituição humana mais plural, diversa, respeitosa e consciente, na totalidade de suas possibilidades.

As atividades características da educação infantil, também se transformam face a essas reflexões. O cuidar e o afeto extrapolam a alimentação, higiene e segurança, sendo ampliados para a sensibilidade aos corpos.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001).

Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 37).

Também, indica-se que o contexto de cada família seja objeto de reflexão, não só para informar aos pais os cuidados que são proporcionados, mas de forma que as famílias informem as práticas educativas em diálogo permanente e sensível, evitando comparações negativas e preconceituosas baseadas numa noção idealizada das relações que constituem o ambiente familiar.

É necessário que a relação das instituições de Educação Infantil com as famílias seja pautada primeiramente pela compreensão da diversidade de organização das famílias brasileiras. Organizações essas que, em sua maioria, nas populações pobres e negras são dirigidas por mulheres; mulheres como Euá, que muitas vezes não têm com quem deixar os filhos para poder trabalhar; mulheres que às vezes se desesperam por não ter como dar comoda aos filhos; mulheres fortes e ao mesmo tempo fragilizadas por relações que as colocam em lugar de inferioridade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 40)

Como discutido anteriormente, o racismo e as relações étnico-raciais estruturaram a formação histórica da sociedade e da cultura. Somente com a consciência de que o racismo embasa todos os aspectos e dimensões da vida social, é possibilitada a compreensão de que uma educação anti-racista deve pautar todos os aspectos das práticas educativas, das pessoas aos objetos, dos corpos às relações sociais, dos documentos aos suportes didáticos, etc. Acreditamos acima de tudo, que uma educação anti-racista é uma responsabilidade, e está na iminência das possibilidades de todas e todos.

Para finalizar nossas reflexões, deixamos as palavras da professora Nilma Lino Gomes, que aponta para um caminho coletivo no enfrentamento ao racismo, assumindo, portanto, a educação anti-racista como uma responsabilidade social:

Mas a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONGs e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos (GOMES, 2005, p. 60).

Notas

- ¹ Fonte: Revista História Viva. Dossiê Tráfico Negreiro. São Paulo: Duetto Editorial, Abril de 2009. P. 29.
- ² Idem.
- ³ Fonte: www.slavevoyages.org.
- ⁴ Anistia Internacional: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>
- ⁵ Dossiê Violência Contra as Mulheres: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/o-dossie/>
- ⁶ Hoje pela reformulação vigente referente ao 5º ano.
- ⁷ Fonte: História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate. 2011.
- ⁸ Para saber mais a respeito das conquistas sociais decorrentes da atuação do movimento negro, indicamos o livro recém lançado da professora Nilma Lino Gomes intitulado "O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação".

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: GOMES, Nilma Lino & ABRAMOWICZ, A. (Orgs). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BARROS, Daniela. **Educação, Resistências e Tradição Oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- _____. **Cadê o Negro que estava aqui?** Culturas Populares e Escolarização. Monografia de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2014.
- BARROS, Daniela; PUGGI, Dharana. **E aí bicho? Pra onde vai o lixo?** Material Paradidático. Brasília: 2013.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: FAPERJ e PALLAS, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça**. Revista Educação e Sociedade, Vol. 33, N. 120, p. 727-744. Campinas: 2012.
- _____. **Trajetórias Escolares, Corpo negro e Cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?**. Revista Brasileira de Educação, Número 21. Set/Out/Nov/Dez, 2002.
- _____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal N. 10.369/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- KAISER, Patrícia Nunes de. Práticas pedagógicas e cultura infantil: criando Zonas de Sentido. In: PEDERIVA, P.; DE PAULA, T. R. M.; NASCIMENTO, D. L. **O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural**. Curitiba: CRV, 2017.
- MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **Infâncias musicais: O desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.
- RODRIGUES, R. M. **Educação das Relações Étnico-Raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.