

RACISMO E DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS: NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Jéssika Dayana Picolotto Ribeiro⁴¹

Resumo

O relato objetiva compreender como o racismo e os preconceitos de gênero são expressos em práticas rotineiras das instituições que atendem a infância, bem como tecer reflexões sobre os possíveis impactos que tais experiências podem produzir na vida das crianças. Teoricamente, fundamenta-se em autores da Sociologia da Infância e das relações sociais. Os resultados apontam para a naturalização, no cotidiano escolar, de práticas discriminatórias, que se manifestam em falas, organização das brincadeiras, formas de repreensão e tratamento direcionados às crianças. Conclui-se que a escola pode tanto reproduzir preconceitos historicamente enraizados quanto contribuir para práticas educativas mais críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Estágio Obrigatório; Gênero e Sexualidade; Relações étnico-raciais; Infância.

Introdução

O relato de experiência baseia-se na reflexão sobre situações vivenciadas em contextos educativos, durante a realização de estágios obrigatórios do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo consiste em compreender como o racismo e os preconceitos de gênero são expressos em práticas rotineiras das instituições que atendem a infância, bem como tecer reflexões sobre os possíveis impactos que tais experiências podem produzir na vida das crianças, aqui consideradas não como seres passivos, mas, com base em referenciais teóricos da Sociologia da Infância, como atores que podem manifestar seus gostos e desgostos perante a violência que sofrem.

A escolha desse tema para a produção desse relato advém das minhas próprias experiências e vivências de infância. Identifico-me como uma mulher negra, pansexual, que cresceu em um lar monoparental, em que a mãe, que também foi pai por muito tempo, sempre se esforçou para não faltar nada em casa, apesar de nossa condição econômica.

Quando criança, por volta dos 13 ou 14 anos, sofri bullying por ter um cabelo afro, armado e sem aquele padrão de beleza eurocêntrico, liso e “perfeito”, naturalizado historicamente. Um grupo de meninas brancas, que à época, de forma inocente, eu julgava que fossem minhas amigas, prenderam-me em uma cadeira e balançaram minha cabeça, com a intenção de bagunçar meu cabelo.

Essa violência não resultou em nenhuma consequência para aquele grupo, pelo simples fato de que não consegui reagir ou expressar meus sentimentos, fiquei em choque, parada no mesmo lugar. Lembro-me que até pensei em ir à diretoria da escola e denunciar, mas eu era muito tímida e não queria chamar a atenção para algo que poderia ser visto meramente como uma “brincadeira”. Dessa forma, não teve consequências para as meninas porque ninguém ficou sabendo, nem mesmo minha mãe.

No entanto, as marcas dessa experiência ficaram internalizadas, ainda que escondidas em algum canto das minhas memórias afetivas. Passei a odiar o meu cabelo, não suportava o fato de ele ser armado e não ser “bonito”. Assim, quando finalmente tive permissão e condições para isso, alisei meu cabelo, acreditando que estava me livrando de “algo feio” e indesejado. Somente quando me

⁴¹ Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

tornei madura o suficiente, pude entender que esse acontecimento foi uma violência, com consequências sérias na minha autoestima e imagem. Aos 24 anos, parei de alisar o cabelo, passei pelo processo de transição e finalmente pude aceitar e valorizar meus cachos naturais.

Essa, dentre outras vivências, motivou a definição do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual busco investigar, por meio de narrativas infantis, como tais situações se manifestam nas experiências das crianças, considerando que elas não apenas vivenciam essas práticas, mas também as interpretam e expressam em suas interações e formas de se relacionar com o mundo. O TCC integra o projeto “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”, em desenvolvimento pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), do qual participo, juntamente com outros orientandos da graduação e pós-graduação, além de professores da educação básica que não possuem vínculo acadêmico com a UFMS.

Dessa forma, visando a produção de fontes narrativas para o TCC, fui orientada a desenvolver um olhar investigativo e uma escuta atenta ao que narram as crianças e as professoras e outros profissionais das escolas em que realizo atividades de estágio. Neste relato de experiência, trago alguns apontamentos do que foi possível observar até o presente momento, a partir da seguinte questão problematizadora: como o racismo e os preconceitos e/ou estereótipos de gênero são vivenciados e expressos no cotidiano das práticas docentes voltadas à infância?

Embora neste texto não sejam utilizadas narrativas infantis, e sim meus próprios relatos sobre o que observei como estagiária, parto da compreensão que as crianças são sujeitos ativos, capazes de interpretar, ressignificar e expressar aquilo que vivenciam em seu cotidiano, nem sempre com palavras, mas também com gestos, choro, riso, formas de brincar ou outras expressões. Dessa forma, compreender as manifestações de racismo ou preconceito de gênero que sofrem pode contribuir para uma compreensão maior dos possíveis impactos que tais ações pedagógicas podem imprimir em suas vidas e na forma como dão sentido ao mundo.

Segundo Florestan Fernandes⁴² (2004, p. 207), “as crianças não são passivas, mas, sim, sujeitos concretos produtores de culturas infantis. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem a ‘como agir em cada circunstância, na qualidade de parceira[s] e membro[s] de dado agrupamento social há um tempo’”. Portanto, as crianças vão além de apenas internalizar a cultura, mas também participam ativamente para a mudança cultural, também são sujeitos que constroem histórias, criam seus próprios costumes com as condições dadas pela sociedade que as rodeia.

Philippe Ariès (1981) nos mostra que essa noção de infância como uma etapa de desenvolvimento humano com características específicas é fruto de uma construção histórica, pois, até a Idade Média, não havia na sociedade um sentimento de distinção entre o adulto e a criança, considerada como um “adulto em miniatura”, que apenas reproduzia os valores e comportamentos que lhes eram ensinados.

A partir dos estudos da Sociologia da Infância, podemos compreender que as crianças vão além da mera reprodução, elas participam ativamente da construção de significados em suas interações sociais. Elas não são alheias ao que ocorre ao seu redor, incluindo as tensões relativas às relações de raça, gênero ou condição de classe, presentes nos meios sociais nos quais convivem ou com as quais têm contato por meio das mídias sociais ou das conversas dos adultos. Conforme Maria Letícia Barros Nascimento (2011, p. 51), as crianças são “seres em desenvolvimento”, e podemos “[...] conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiramos os conteúdos presentes nas brincadeiras e interações”.

⁴² No Gepenaf, optamos por escrever o nome dos autores e autoras por extenso na primeira vez em que são citados/as, seguindo um movimento que objetiva dar visibilidade às mulheres na Ciência. Nas demais menções, seguindo os cânones acadêmicos, apenas os últimos sobrenomes serão escritos.

Quando fazem parte dos seus contextos de convivência, as experiências infantis com o racismo, a homofobia ou a normatização de comportamentos, tipos e cores de vestuários, brincadeiras, cortes de cabelo, entre outros, considerados como apropriados ou inadequados de acordo com o gênero, não são simplesmente absorvidas de forma passiva, e sim ressignificadas e expressas por essas crianças, conforme nos mostra Patrícia Dias Prado (1999, p. 116):

Reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao do adulto. As relações que se estabelecem entre eles não se dão apenas como um jogo de espelhos ou reflexos alternantes.

Compreender a criança a partir de sua atividade e protagonismo justifica, portanto, a importância das pesquisas que analisam, por meio de um olhar e de uma escuta sensível, suas vivências e interações, bem como os impactos que determinadas ações pedagógicas podem produzir em suas próprias trajetórias.

Experiências vividas: olhares e reflexões

Os relatos apresentados a seguir foram construídos a partir de experiências observadas durante a realização de estágios obrigatórios, em cenários de convivência entre adultos e crianças, evidenciando falas, atitudes e práticas que nos mostram a presença de alguma forma de preconceito. Além de descrever os acontecimentos, busco, a partir dessas ocorrências, refletir sobre seus significados e principalmente sobre os impactos que podem produzir nas vivências e no desenvolvimento das crianças.

Em uma das situações observadas, durante a realização do Estágio Obrigatório I, no primeiro semestre de 2026, no Grupo 1 da Educação Infantil, a fala de uma professora chamou minha atenção. Na ocasião, crianças com faixa etária entre oito meses e um ano estavam sentadas em roda no tapete durante a atividade da chamada, prática bastante comum na Educação Infantil. Ao pegar a foto de uma criança negra, a professora comentou: “Nossa, ele está branquinho nessa foto, né?”. Embora a fala tenha sido apresentada em tom de brincadeira e sem aparente intenção ofensiva, ela evidencia como determinadas concepções racializadas encontram-se normalizadas nas relações cotidianas. O episódio revela a presença de práticas e discursos que, muitas vezes, passam despercebidos socialmente, justamente por estarem profundamente enraizados na cultura e nas formas de interação. Nesse sentido, ainda que compreendida como uma “brincadeira”, a fala reproduz sentidos associados ao racismo, reforçando percepções que podem impactar a construção da identidade e da percepção de si das crianças.

Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2005), o racismo se manifesta por meio de práticas cotidianas consideradas triviais, as quais tornam-se habituais dentro das escolas e afetam profundamente a formação subjetiva das crianças negras. Portanto, frases vistas como meras piadas trazem sentidos culturais que sustentam desigualdades e auxiliam na perpetuação da discriminação.

Em outras situações observadas em ambientes educativos, foi possível compreender que crianças negras são frequentemente repreendidas de maneira mais severa em comparação às brancas diante de comportamentos semelhantes. Em momentos de conflitos, brincadeiras consideradas inadequadas ou atitudes vistas como desobediência, às crianças negras são mais frequentemente afastadas do grupo, recebiam punições mais rígidas e eram colocadas em posições de maior responsabilização pelos acontecimentos. Em contrapartida, quando situações semelhantes envolviam crianças brancas como os autores, as intervenções realizadas pelos adultos demonstraram ocorrer de forma mais branda e acolhedora.

O fato ocorrido durante a realização do Estágio Obrigatório I, no mesmo período relatado anteriormente, no Grupo 3 da Educação Infantil, uma assistente de sala, com cerca de 24 crianças na

faixa etária de 3 e 4 anos, repreendeu um menino negro por mau comportamento (a criança havia jogado os brinquedos coletivos pela sala), afastando-o do resto do grupo e o fazendo refletir sentado em uma cadeira. Quando a situação se repetiu, mas desta vez com uma criança branca, o desfecho foi diferente. A tal criança foi apenas repreendida pelo ato, e depois voltou para a rotina normal em sala de aula.

Essas diferenças de tratamento evidenciam como determinadas práticas e percepções podem atravessar as relações educativas de maneira desigual, produzindo impactos nas experiências e na forma como as crianças compreendem a si mesmas e aos outros no ambiente social.

Segundo apontado por Eliane Cavalleiro (2001), o racismo manifesta-se igualmente nas rotinas e práticas da Educação Infantil, por meio das atitudes, visões e tratamentos diferenciados dirigidos às crianças negras e brancas. Portanto, a desigualdade nas ações conduzidas pelos adultos contribui para a construção de trajetórias variadas de identidade e pertencimento, junto com o acolhimento no ambiente escolar.

Outro aspecto que chamou atenção refere-se aos cabelos crespos das crianças negras. Esse tema, possivelmente devido ao bullying que sofreu quando criança, é algo que pessoalmente acredito ser o mais complexo e frequente na vida dessas crianças. Em diversas situações, notei a ausência de materiais adequados, como pentes e escovas específicos para cabelos crespos, nos ambientes educativos. Além disso, na maioria das vezes, professoras e assistentes demonstravam dificuldades ou pouco preparo ao lidar com os cuidados e a organização desses cabelos no cotidiano.

Observei que, geralmente, as crianças chegavam à escola com os cabelos já arrumados e cuidadosamente penteados pelos responsáveis. No entanto, as professoras e assistentes responsáveis pelos cuidados cotidianos evitavam mexer nesses cabelos, mantendo-os da forma como chegaram, demonstrando um tratamento diferencial entre crianças brancas e negras durante momentos de organização e cuidado pessoal das crianças. As crianças de cabelos lisos frequentemente recebiam penteados mais elaborados e cuidadosos, enquanto as crianças negras, quando tinham os cabelos refeitos, geralmente recebiam penteados mais simples e rápidos, como coques ou rabos de cavalo. Em alguns casos, após atividades envolvendo areia, água ou outras brincadeiras que desorganizavam os penteados, os cabelos das crianças negras frequentemente não eram lavados ou refeitos. Muitas delas permaneciam durante o restante do período com os cabelos sujos ou desalinhados.

Ainda que essa prática possa parecer um simples cuidado em preservar o penteado realizado pela família, ela também evidencia a dificuldade e a falta de preparo em lidar com cabelos crespos e afro-texturizados.

Nesse sentido, Gomes (2006), pontua que o cabelo negro supera a dimensão estética, revelando-se um importante símbolo cultural e pessoal. A autora afirma que as vivências relacionadas ao cuidado - ou ao descaso - com os cabelos crespos espelham relações históricas marcadas pelo racismo e preconceito, moldando profundamente a formação da autoestima e da identidade das crianças negras.

As questões relacionadas aos cabelos também atravessavam as relações de gênero presentes no ambiente escolar, especialmente no caso dos meninos de cabelos longos, que recebiam os mesmos penteados destinados às meninas, como coques e rabos de cavalo, principalmente quando seus cabelos eram cacheados ou volumosos. No entanto, o que mais chamou minha atenção foram os comentários realizados pelos adultos diante dessas crianças. Frases como “não sei por que deixam o cabelo dele desse tamanho” ou “parece menina com esse cabelo” apareceram de maneira recorrente, quase sempre em tom de brincadeira ou até mesmo um comentário cotidiano. Ainda que muitas dessas falas fossem naturalizadas pelos próprios adultos, elas carregavam marcas de preconceitos relacionados às questões de gênero e sexualidade, reforçando inúmeras ideias sobre como os meninos devem se apresentar, agir ou existir socialmente.

Observei que as relações de gênero também se manifestavam nas formas como brinquedos e brincadeiras eram organizados e direcionados às crianças dentro do ambiente escolar. Em uma das situações observadas, ocorrido no Estágio Obrigatório I, no primeiro semestre de 2026, no Grupo 3 da Educação Infantil, os brinquedos foram distribuídos pelos adultos, sem que as crianças tivessem a oportunidade de escolher com o que desejavam brincar. Bonecas foram entregues às meninas, enquanto carrinhos, dinossauros e outros brinquedos considerados “de menino” foram destinados aos meninos. Durante esse momento, um dos meninos demonstrou interesse em trocar o brinquedo recebido por uma boneca. No entanto, a troca não foi permitida, sendo orientado a permanecer com o carrinho que havia recebido. Ainda que a situação possa parecer simples ou cotidiana, ela evidencia como determinadas normas de gênero continuam sendo reforçadas desde a infância, estabelecendo quais brincadeiras, comportamentos e interesses seriam considerados adequados para meninos e meninas.

Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (1997) destaca que a escola participa ativamente da construção das identidades de gênero e sexualidade, produzindo e reforçando normas sobre os corpos, os comportamentos e as formas consideradas socialmente aceitáveis.

Essas situações não se manifestam apenas nas brincadeiras ou na escolha dos brinquedos, mas também aparecem nas formas como determinadas crianças são observadas e comentadas pelos adultos dentro do ambiente escolar. Em uma das observações, ocorrido no Estágio Obrigatório I, no primeiro semestre de 2026, no Grupo 2 da Educação Infantil, um menino com idade entre dois e três anos era frequentemente associado, pelos olhares dos adultos, a comportamentos considerados “afeminados” para sua idade. Em determinado momento, uma assistente comentou: “Quero ver quando esse menino crescer, não sei não, hein”.

Ainda que dita em tom de comentário cotidiano, a fala evidencia como expectativas relacionadas ao gênero e à sexualidade são projetadas sobre as crianças desde muito cedo. Antes mesmo de compreenderem plenamente essas questões, muitas crianças já passam a ser observadas, corrigidas e interpretadas a partir de padrões socialmente construídos sobre masculinidade e feminilidade.

Esses discursos, muitas vezes tratados como simples opiniões ou brincadeiras, acabam reforçando preconceitos e produzindo marcas nas experiências infantis. Dessa forma, percebe-se como a escola e os sujeitos que fazem parte dela também participam da reprodução de normas sociais que delimitam comportamentos, corpos e formas consideradas aceitáveis, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias relacionadas às questões de gênero e sexualidade desde os primeiros anos da infância.

Considerações Finais

A análise das experiências aqui narradas demonstra a importância de se compreender o papel dos professores enquanto mediadores do conhecimento e das relações sociais. Nesse sentido, Lev Vygotsky (2007, p. 100) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Assim, as relações construídas no ambiente escolar, bem como as falas e posicionamentos dos adultos, influenciam diretamente na forma como as crianças compreendem o mundo e reproduzem determinados comportamentos e concepções sociais.

Foi possível observar que em situações cotidianas, como a hora do brincar ou os momentos de higiene e cuidado com os cabelos na educação infantil, também são atravessadas por questões raciais, de gênero e sexualidade, uma vez que determinados tipos de cabelo continuam sendo tratados com estranhamento, dificuldade ou negligência dentro dos espaços educativos, bem como o brincar, mediado pelo adulto, é constantemente objeto de vigilância e controle sobre os corpos infantis, a partir do que se considera como permitido ou negado para determinado gênero. Mais do que uma

questão estética, o cabelo (crespo, liso, curto ou cumprido), da mesma forma que os gostos pessoais da criança em relação a cores, brinquedos ou brincadeiras, possuem relação direta com identidade, pertencimento e reconhecimento, especialmente para as crianças que estão tendo sua identidade construída cotidianamente.

Dessa forma, concluímos que a escola, enquanto espaço formativo, não apenas ensina conteúdos, mas também transmite valores, normas e expectativas sobre os corpos, os comportamentos e as relações. Nesse contexto, determinadas falas e atitudes acabam reforçando padrões já profundamente enraizados socialmente, indicando quem pode ocupar certos espaços, quais características são aceitas e até mesmo como cada sujeito deve se expressar diante do mundo ou das pessoas que amam.

Os discursos racializados ou estereótipos de gênero, quando tratados como naturais ou inofensivos dentro dos espaços educativos, reforçam as práticas já profundamente enraizadas socialmente e influenciam diretamente as formas como as crianças se veem, constroem sua autoimagem e compreendem os papéis de gênero, os comportamentos considerados adequados e até mesmo as brincadeiras que seriam destinadas a meninos e meninas. Essas expressões e práticas acabam produzindo marcas e impactos nas experiências das crianças, especialmente por acontecerem em um ambiente que também participa diretamente da construção das identidades, dos modos de ser e das formas de convivência social.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

PRADO, Patrícia Dias. **Criança e cultura: reflexões sobre a infância**. São Paulo: Cortez, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.