

# Infância negra em contexto: invisibilizada, mas presente

## *Black childhood in context: invisible, but present*

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga<sup>1</sup>

**Resumo:** No Brasil, o racismo é cultural e historicamente presente nas mais variadas esferas da sociedade. Considerando essa problemática, este artigo traz um recorte da dissertação de mestrado que teve como objetivo analisar em que medida a formação continuada contribui para que o professor de educação infantil, que atende crianças de 0 a 3 anos, possa lidar com as diferenças raciais no espaço escolar de um Centro de Educação Infantil (CEI), a partir das contribuições formativas de um trabalho pedagógico voltado às questões étnico-raciais, desenvolvido em horário de Projeto Especial de Ação (PEA). O estudo de abordagem qualitativa foi realizado com professoras atuantes em CEIs da zona leste da cidade de São Paulo e que participaram de uma formação sobre a diversidade étnico-racial do Projeto Especial de Ação (PEA), nos anos de 2017 e 2018. Como apontamentos da análise desse estudo, infere-se que as professoras se sentiam desconfortáveis e despreparadas para tecer discussão sobre questões raciais no ambiente educacional, sendo que para a maioria delas o silenciamento ainda é um problema. Outro aspecto relevante é que há evidências de apropriação do entendimento sobre a temática à medida que promoveu reflexões sobre a discriminação racial e a invisibilidade nas suas práticas pedagógicas, no entanto, as ações em situações práticas e nas decisões do cotidiano são o que realmente determinam se houve aprendizado ou não.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Criança Negra; Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2019). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2006). Possui Licenciatura Plena em História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (2016). Possui Pós-graduação Lato Sensu em Formação Docente para atuação na Educação à Distância, pela Escola Superior Aberta do Brasil (2014). Possui extensão Universitária em Gênero de Diversidade na Escola pela Universidade Federal do ABC (2016). É Professora efetiva de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde 2013. Atuou como professora de Ensino Fundamental I e II, como professora contratada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e professora efetiva do Estado de São Paulo. Atuou como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em cargo Designado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9498-8854>.

**Abstract:** In Brazil, racism is culturally and historically in several classes of the Society. Considering that issue, this article shows a section of a Master's Degree thesis which the purpose is analyzing to what extent the continuing education helps the childhood education teacher, who work with children from 0 to 3 years old, deal with racial differences in a Centro de Educação Infantil (CEI) [Childhood Educational Center], from the formative contribution of an ethnic-racial oriented pedagogical work, developed during Projeto Especial de Ação (PEA) [Special Project of Action]. The quality approach study was carried out with teachers who work in CEIs in the east zone of the city of São Paulo and who participated in a formative experience about ethnic-racial diversity in Projeto Especial de Ação (PEA) [Special Project of Action], in 2017 and 2018. As remarked in the analysis of that study, it was concluded that the teachers felt uncomfortable and unprepared to hold a discussion about racial issues in school environment, since, to most of them, silencing is still a problem. Another relevant aspect is that there is evidence of understanding about the theme, since it promoted reflection on racial discrimination and invisibility in pedagogical practices, however, the actions in practical situations and in everyday decisions are what truly determine if there has been learning or not.

**Keywords:** Continuing education; Black child; Childhood education.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que pratica uma perversa forma de discriminação racial, que é o racismo velado, silencioso e cruel, marcado por estereótipos e termos pejorativos disfarçados, muitas vezes, como “brincadeiras”. É o que ocorre quando alguém se refere ao fenótipo negro como “beleza exótica”, ou quando uma tarefa mal feita é considerada “trabalho de preto”.

Por estes termos, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado intitulada “O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na Educação Infantil de 0 a 3 anos”, que investigou como a formação continuada poderia atuar nessa luta contra o racismo nos Centros de Educação Infantil (CEI). A pesquisa teve como objetivo analisar como uma formação sob a égide das questões étnico-raciais pode promover uma transformação na percepção e na ação de um grupo de professoras de Educação Infantil de CEIs. Assim, este artigo apresenta excertos desta pesquisa, enfatizando aspectos do processo desenvolvido e os principais resultados.

Sabemos que a escola é um espaço que tem a função de incluir a todos com isonomia e equidade e de promover o desenvolvimento pleno de todos, entretanto, há nesse espaço a recorrência de situações discriminatórias e racistas que marcam, por vezes, o emocional de uma criança para o resto da sua vida.

## O QUE É IDENTIDADE E COMO ELA SE CONSTITUI EM MEIO ÀS ADVERSIDADES DAS RELAÇÕES RACIAIS

Primeiramente, é preciso entender o que é identidade e como ela se constitui no decorrer da vida, para assim, entendermos os porquês de educadoras e educadores terem influência nessa composição.

A identidade de uma pessoa é compreendida como “imagem, representação e conceito de si; [e] em geral, refere-se a conteúdos como conjunto de traços, de imagens, de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio” (JACQUES, 2013, p. 138). Entendendo que um indivíduo tem percepções sobre si mesmo e com isso ele tem o seu jeito de se colocar no mundo, é preciso atentar para o fato de que esse entendimento não se estabelece no isolamento e na subjetividade, muito pelo contrário, para Dubar (2005), uma pessoa só sabe quem é, pelo olhar do outro. Assim o outro tem um papel fundamental na constituição do seu “eu”.

Para além da constituição identitária, vários fenômenos biológicos, físicos e sociais são determinantes no desenvolvimento de uma pessoa, além do fato de que a identidade é um processo contínuo e infinito, como nos mostra Bauman (2005, p. 13) que a percebe como um processo contínuo de “redefinir-se e inventar e reinventar a própria história”, pois o sujeito muda em cada fase da sua vida, e nesse processo suas ideias e visões de mundo mudam, levando-o a modificar-se identitariamente. O que é evidenciado por Placco e Souza (2010, p. 84), com base nas ideias de Marc:

[...] não há nesse processo evolutivo uma soma de identificações ao longo do tempo; as rupturas vão incluindo, necessariamente, diferentes grupos sociais aos quais o indivíduo pertence e aos quais vai se filiando durante a sua vida – classe social, país, cultura, escola, grupos de amigos, família, entre outros -, cada qual com valores, expectativas e aspirações.

Pensando nessa estrutura de desenvolvimento do ser humano, autores como Dubar (2005; 2006), Cavalleiro (2001; 2003) e Gratot-Alfendere (2010) também fazem referência a essa constituição.

Bassedas, Huguet e Soler (1999) fazem referência e organiza o desenvolvimento humano, em três grandes áreas: área motora que engloba tudo que se refere à capacidade de movimento do corpo; área cognitiva, como a capacidade de compreender o mundo e atuar nele, fazendo uso da linguagem; e a área afetiva que diz respeito ao equilíbrio pessoal, em sentir-se bem consigo mesmo. Para essas autoras, “todas as crianças, ao nascer, estão imersas em um ambiente de estima, afeto, proteção e cuidado que é essencial para o estabelecimento das primeiras relações e, portanto, para o crescimento físico e o desenvolvimento de todas as capacidades” (p. 43).

Pensar a constituição de indivíduo pela ótica étnico-racial mostra as dificuldades às quais uma pessoa está exposta e o quanto os ambientes sociais de convívio influenciam, tanto de forma positiva quanto negativamente nessa construção.

Para Finco e Oliveira (2011, p. 63), “tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas a partir da categoria raça”. Nesse sentido, as autoras ressaltam que as “pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras”, provocando sentimentos de inferioridade que, muitas vezes, acompanham a pessoa por toda sua vida.

Por essa ótica, Cavalleiro (2001, p. 155) acrescenta que

[...] todos os seres humanos necessitam de afetividade. Todavia, para crianças e adolescentes, isto é imprescindível no processo de aprendizagem. Se durante a formação houver negligência quanto ao afeto, provavelmente na vida adulta haverá dificuldade de relacionamento social.

E é imbricado nessa estrutura que encontramos o profissional de educação que necessita lidar com as diferenças, mas que traz enraizadas as suas crenças e concepções, que direcionam seu olhar e suas ações diante das diferenças.

## FORMAÇÃO

A aprendizagem do adulto apresenta algumas peculiaridades que é importante salientar. Para Garcia (1999), o adulto só aprende e muda com esse aprendizado se partir do seu desejo de *querer fazer*, o que normalmente se expressa partindo de uma necessidade – seja ela pessoal ou profissional.

Na perspectiva de que o professor precisa lidar, por vezes, com questões complexas dentro do espaço escolar, focamos o olhar para a formação destes profissionais que atua em duas creches, da zona leste de São Paulo, e que participaram de uma experiência formadora que abordou a diversidade étnico-racial. E assim, observar se uma formação com essa abordagem poderia promover – entre os aprendentes – mudança de pensamentos sobre o racismo; e se do ponto de vista destes, a formação lhes fez mudar de atitudes na prática.

Diante disso, aprender se torna um desafio como explicita Merriam e Cafarella (1991 apud, GARCIA, 1999), quando apresenta as nove possibilidades de resultados para uma determinada experiência formativa com o adulto. Nas três primeiras há a resposta de não aprendizagem, que é determinada pela: a) **presunção** – quando o sujeito pensa que já sabe; b) **não consideração** – que ocorre quando não se tem a possibilidade de resposta; c) **recusa** – que é quando há a rejeição à oportunidade de aprender. Em outras três possibilidades, a pessoa adulta aprende por meio de recurso da memorização que acaba por: a) induzir a interiorizar algo inconscientemente – o **pré-consciente**; b) praticar uma nova capacidade sem a aprender – a **prática**; c) e a aquisição e armazenamento de informação – a **memorização**. Por fim, as possibilidades que geram aprendizagem significativa são: a) **contemplação** – que é pensar no que está aprendendo sem a exigência de um resultado visível; b) **prática reflexiva** – caracterizada pela resolução de problemas; e c) **aprendizagem experimental** – provocada ao realizar experiências no ambiente.

Para Imbernón (2010, p. 11), a formação continuada de professores “passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”, em que o docente é protagonista do seu aprendizado e que um professor que busca formação se constitui profissionalmente. Isto não está atrelado necessariamente a conquistas financeiras e outros condicionantes, pois existe nessa composição um benefício que é real e está além de obter reconhecimentos – fomenta uma independência, autonomia e segurança – e, para isso, não há recompensa material capaz de superar tal conquista.

## PESQUISA NA PRÁTICA – O QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

O trecho “qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas as experiências resultam necessariamente em aprendizagem” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991 apud GARCIA, 1999, p. 56) corrobora com a ideia de que o professor só aprende quando realmente quer, por isso, para procedermos ao entendimento do grau de aprendizagem das professoras que fizeram parte da pesquisa fez-se necessária a elaboração de uma cena, que foi desencadeadora dos questionamentos, para que as professoras pudessem, por meio de suas respostas, fornecer os dados passíveis de análise, indicando se houve ou não real aprendizagem e mudança de atitudes nas suas práticas cotidianas. Considerou-se que em uma situação de questionamentos diretos elas poderiam simplesmente dar respostas de acordo com a conveniência da pesquisa.

A seguir, apresenta-se uma cena fictícia elaborada para a realização de análise.

*Mirela*

*No ano de 2018, no pátio externo de um CEI, em um agrupamento de Mini Grupo II, em que as crianças têm entre de 3 a 4 anos, no momento de atividade com brinquedos não estruturados, as crianças brincavam livremente, formando pequenos grupos. A professora observava as crianças e suas interações juntamente com a Auxiliar Técnico de Educação (ATE), que sempre acompanhava o agrupamento nos momentos de atividades nas áreas externas, nesse momento, ocorreu o seguinte fato:*

*Mirela, criança negra, que brincava junto a um grupo de meninas, de repente, se levantou e foi até a professora chorando, e disse:*

*- Prô, a Mônica falou que o meu cabelo é feio e que parecia uma casa de aranha.*

*A professora então, para consolar a criança, limpou suas lágrimas e disse:*

*- Não chora não, que seu cabelo não é feio. Só que, pede para sua mãe fazer uma maria-chiquinha ou um rabo de cavalo nele para você vir para a creche amanhã, tá bem?*

*Dito isto, acariciou as faces de Mirela e mandou a menina ir brincar novamente. Em seguida se dirigiu para a auxiliar e falou:*

*- Não sei o que se passa na cabeça dessas mães que mandam uma criança nessa idade para a creche com um cabelo daqueles, solto. Dito isto, voltou a observar as crianças.*

Fonte: elaboração da autora para fins da pesquisa.

Tendo este texto como referência, as professoras pesquisadas tiveram que responder ao instrumento de coleta de dados escolhidos pela pesquisadora. E a partir das suas respostas foram feitas as análises sobre o real aprendizado de cada uma delas. Assim foram desenvolvidas perguntas e suas respectivas intenções em coerência com os objetivos propostos pela pesquisa.

Partindo dessa cena foi possível perceber se as professoras haviam realmente aprendido com a formação, à medida que resolver questões práticas do cotidiano da escola de forma assertiva é o que vai determinar se as suas ações apresentam coerência com o aprendido.

## ANALISANDO AS FALAS DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Ao serem questionadas em “*Diante de uma situação como essa, como você agiria, enquanto professora?*”, destacam-se as seguintes respostas das professoras.

Conversaria com ambas e desenvolveria um projeto de identidade para trabalhar com as diferenças e o respeito entre elas. Traria materiais como histórias, vídeos que abordassem as diferentes culturas, principalmente a cultura afro-descendente (**Professora Ângela**).

Essa situação demonstra claramente o preconceito estrutural no Brasil; crianças são parte da história e cultura dos territórios que vivem, ou seja, ela está apenas demonstrando o que a sociedade tem como padrão de beleza e sabemos que estes conceitos de acordo com a lei 10639 devem ser desconstruídos, pois todos possuem suas peculiaridades e todas as diferenças são belezas. Diante dessa problemática eu elaboraria um projeto com histórias, brincadeiras, roupas do Continente africano, procuraria envolver a comunidade, os colegas de trabalho e as crianças. Tenho certeza que através de um Projeto haveria muito ganho em educação integral por todo o minigrupo. Infelizmente a fala da docente de prender o cabelo da criança também foi equivocada demonstrando o preconceito (**Professora Carolina**).

Faria uma roda de conversa com as crianças e explicaria que cada um tem um jeito de ser, que somos diferentes. Que temos que respeitar os amigos e sua maneira de ser. Faria uns fantoches com diferentes personagens e vários tipos de cabelos e suas cores (**Professora Tereza**).

As professoras manifestaram empatia por Mirela e amparo às suas queixas, demonstrando que a afetividade está presente nessa relação, o que isto é super estimado na teoria walloniana (OLIVEIRA, 2007), em que a afetividade é imprescindível no processo de aprendizagem, o que indica que todas as pessoas, principalmente as crianças e os adolescentes, precisam de afeto.

Além disso, as professoras têm o entendimento de que a conversa não poderia se encerrar apenas no consolo à criança atingida, mas que o assunto deveria ser trabalhado com toda a turma, por meio de ações – como o desenvolvimento de atividades e como roda de conversa, projetos, brincadeiras e músicas – que possibilitassem o entendimento de que as pessoas são diferentes, mas que cada uma deve ser respeitada.

Cavalleiro (2001, p. 156) reafirma que é preciso cuidar para que a criança “receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo”. O que nos encaminha à ideia de que estas professoras estão alinhadas com os conceitos da autora.

A fala da professora Dandara demonstra o entendimento da necessidade de se trabalhar com as crianças, a imagem intermediada pelo espelho, pois, como afirma Molina (1998, p. 228), a “totalidade do nosso corpo, e em particular o nosso rosto, só nos são acessíveis através da mediação, justamente da imagem do espelho”. Além de reforçar a importância de trabalhar a autoimagem positiva e de fazer referência à valorização da raça, a respondente também demonstrou ter uma visão mais ampliada da questão ao não se restringir apenas a conversas pontuais para resolver a situação, sem problematizar.

Professora Conceição diz: “Falaria para a Mirela que o cabelo dela é lindo e chamaria o agrupamento para uma roda de conversa, ministrando fotografias de pessoas com



os diferentes tipos e estilos de cabelos”. Com isso, ela demonstra limitação de ações e perde uma excelente oportunidade de desenvolver várias atividades e promover rodas de conversa e reflexões mais efetivas com as crianças, o que estaria em consonância com os ditames de Santos (2001, p. 106), ao dizer que “a discussão racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo”. Ou seja, para esta autora, a discussão precisa ser amplificada, pois nessa situação o cabelo foi apenas um dos detalhes evidenciado por Mônica, que com certeza já está criando uma imagem negativa em relação às pessoas negras.

A Professora Carolina apresentou ideias coerentes na abordagem do assunto, demonstrando segurança e comprometimento em realizar ações aniquiladoras do racismo.

Para Cavalleiro (2001, p. 158), estas falas são “características de uma educação antirracista”, já que as professoras rejeitam o preconceito e a discriminação no espaço escolar, estando sempre atentas às relações que ocorrem nesses espaços e procuram educar pautada na ideia da equidade e respeitando e valorizando as diferenças, elas pensam formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

Há também professoras que demonstram, em suas falas, um modelo clássico de silenciamento:

Agiria de forma diferente dizendo que o cabelo da Mirela é lindo e conversaria com a ATE que não deveria diminuir a autoestima da criança e sim valorizar (**Professora Karol**).

Faria diferente, diria que o cabelo dela é lindo do jeito que é! (**Professora Marielle**).

Diria a ela que deveria usar o cabelo como quisesse. Que deve se amar como é (**Professora Djamila**).

Estas professoras apresentam empatia pela criança, entretanto enveredam por outras situações que as distanciam do problema e as impedem de agir de acordo com o que a situação demandava. Houve silenciamento, à medida que não demonstraram preocupação em promover junto à turma discussão sobre a questão.

Quanto aos silenciamentos que são recorrentes nesse tipo de situação, Cavalleiro (2001, p. 153) explica que:

A ausência de iniciativa diante de conflitos raciais entre alunos mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela convivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada, indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes.

Nesse estudo, quase 50% das respondentes apresentaram traços de silenciamento, o que demonstra que há certo “desespero do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreende o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização” (CAVALLEIRO, 2003, p. 100).

As professoras Luiza e Nilma, por sua vez, responderam essas questões por um outro prisma de entendimento, como evidenciam os excertos a seguir:

Chamaria a coleguinha Mônica e relataria a queixa e o choro da Mirela, a fim de descobrir o que aconteceu. Caso fosse confirmado o desrespeito, perguntaria para a coleguinha Mônica o que ela poderia fazer para reverter aquela situação (com o objetivo de que pudesse perceber que estava errada por ter ofendido e se desculpassem por isso), visto que a Mirela não havia gostado e estava chateada. Depois, aproveitaria a situação para desenvolver atividades com as crianças relacionadas a diversidade. E a importância de que todas as crianças respeitassem umas às outras, bem como também o incentivo de que todas as crianças com cabelos grandes fossem para o CEI com os cabelos presos, exclusivamente pelo conforto diário delas e para evitar a proliferação de insetos indesejáveis. [...]. Sim, por meio de rodas de conversa, músicas, vídeos, bonecos diversos, jogos, dentre outros (**Professora Luiza**).

Nesta situação, assim como a professora, acalmaria a criança, ressaltando a beleza do cabelo dela, pedindo-a para prender o cabelo. Considero que, independentemente do tipo de cabelo, no parque é melhor realmente que fique preso, para as crianças se sentirem mais livres para praticar as diversas atividades. A professora do relato acima pecou quando fez comentários com a assistente. Nada mais que isso. [...]. Devemos sempre falar sobre a necessidade do respeito mútuo. Independente da cor, raça, naturalidade, sotaques etc., todos temos o mesmo direito. O único direito que não temos é o de ironizar ou humilhar o próximo (**Professora Nilma**).

Elas apresentam paridade de ideias quando afirmam que as crianças devem ir para a creche de cabelos “presos”, seja pelo conforto em participar das atividades com maior liberdade (Professora Nilma) ou para evitar a proliferação de “insetos indesejáveis” (Professora Luiza). Sobre isso, Oliveira (2007, p. 47) aponta que:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à saúde e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesse ambiente de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher.

Para tanto, é pertinente considerar que as professoras – ao valorizarem mais o cuidar em detrimento do educar quando apontam que prender os cabelos para brincar determina conforto e/ou impede que as crianças sejam contaminadas pela pediculose – demonstram a prática de ações meramente assistencialistas, o que para Oliveira (2007) seria muito mais produtora que as professoras priorizem o educar, uma vez que em um ambiente de educação a criança se sentirá cuidada e valorizada.

Professora Luiza levanta uma questão pertinente para essa fase de desenvolvimento do ser humano (de zero a três anos): o entendimento sobre concepção de criança e infância, que direciona, por vezes, as tomadas de decisão no cotidiano escolar.

Chamaria a coleguinha Mônica e relataria a queixa e o choro da Mirela, a fim de descobrir o que aconteceu. Caso fosse confirmado o desrespeito, perguntaria para a coleguinha Mônica o que ela poderia fazer para reverter aquela



situação (com o objetivo de que pudesse perceber que estava errada por ter ofendido e se desculpassem por isso (**Professora Luiza**)).

Observando a resposta desta professora, é importante apontar alguns entendimentos a partir da sua fala, em que Gratiot-Alfandéry (2010, p. 38) ajuíza, com base na teoria walloniana, que “algumas manifestações da criança, interpretadas pelo olhar do adulto – sempre marcado por seu próprio referencial – tende a gerar posturas e a construir sentidos muitas vezes equivocados daquilo que a criança demonstra”, pois, quando a professora Luiza diz que chamaria a criança para averiguar a veracidade do ocorrido, ela está olhando a cena pela sua perspectiva, além de apresentar na situação uma atitude adultocêntrica.

O documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO/SME, 2015, p. 25) prevê que

O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber.

Trata-se de um tipo de situação em que o ideal é a professora acolher a queixa da criança e confortá-la para que ela se sinta valorizada. Depois do acolhimento sem julgamentos, a professora deve impetrar ações inibidoras de tais atitudes entre as crianças, como explicita Cavalleiro (2001, p. 157): “toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação”.

Sobre o fato de averiguar a verdade com crianças tão pequenas, caracteriza um equívoco, já que o entendimento sobre conceitos está sendo constituído nessa fase do seu desenvolvimento. Não é aconselhável imputar à criança a percepção dos atos falhos na individualidade; esta questão deve ser trabalhada na coletividade com apresentação de situações por meio de histórias, vídeos e rodas de conversa, em que as respostas são dadas por todos e esse entendimento vai se estabelecendo a cada dia:

[...] o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as crianças e entre crianças e adultos. Nesse sentido, o professor e a professora são os organizadores (para e com bebês e crianças) de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015 apud SÃO PAULO/SME, 2015, p. 31).

Dessa forma, a criança aprende a pensar e a tomar decisões; no entanto, quando a professora o faz na individualidade, acaba por imputar à criança atitudes de alguém que tem consciência plena dos seus atos.

## OS ESTEREÓTIPOS

Os cabelos, para as mulheres, sempre foram uma questão bastante delicada, até mesmo nesta pesquisa que faz referência aos cabelos de uma criança pequena.

Foram levantadas questões que fazem referência à reprodução de estereótipos, o que é recorrente nos espaços escolares. Segundo Farenzena (2002, p. 141), “o coletivo e cada indivíduo predisposto ao pré-conceito rotula o que tem diante de si e o enquadra, a priori, numa estereotipia de grupo”. Assim, podemos dizer que os estereótipos surgem a partir do preconceito que imputa rótulos numa concepção sobre o “ser” do outro. Nessa questão, a estereotipia está representada pelos cabelos de Mirela.

Quando a professora sugere que a mãe da criança prenda seu cabelo, há a insinuação implícita de que cabelos crespos devem estar sempre “contidos”. Dessa forma, podemos analisar se há presença de estereótipos nas respostas das professoras quando elas respondem sobre o que acharam da ideia de uma mãe mandar sua filha para a escola com os cabelos soltos e, também, o que elas acharam sobre o fato da professora orientar a criança a ir para a escola com os cabelos presos.

Sobre essas questões as professoras apresentaram respostas de não reprodução de estereótipos, demonstrando cuidado em preservar a integridade cultural da criança e da família, fazendo surgir diferentes aspectos sobre o direito de Mirela de usar os seus cabelos de acordo com a sua preferência. Dentre as respostas dadas a essa questão, destaca-se:

Não. Como afirmação e empoderamento somos livres para usarmos nosso cabelo/roupas conforme nossas respectivas vontades e ideologias. [...]. Novamente um ato impensado de preconceito, que ainda está dentro de uma perspectiva cultural subliminar no inconsciente de muitas pessoas (**Professora Chimamanda**).

Não. Cada família tem seus gostos e preferências. Se gostam do cabelo solto, devem usar. [...]. A professora não deve interferir nos gostos e preferências da criança. Ela deveria incentivá-la a usar o cabelo como quisesse (**Professora Djamila**).

Foram feitas referências à liberdade da criança e da família em usar seus cabelos da forma que achassem melhor, sem restrições, entendendo que as crianças participam de uma coletividade e precisam ter seus direitos garantidos, sendo respeitadas em suas peculiaridades (FINCO; OLIVEIRA, 2011), o que comprova a importância das ações apresentadas pelas professoras que se preocupam em permitir que uma criança possa trazer para o espaço escolar sua cultura e suas vivências, sem que haja críticas, restrições ou julgamentos. Assim, quando Silveira (2012, p. 174) assevera que:

Educadores e educadoras que compreendem os educandos como seres individuais e diferentes, cuja individualidade se constitui e emerge na coletividade, com história e expressões culturais próprias, descobrem possibilidades de desenvolver sua autoconfiança e seu protagonismo, fazendo da escola espaço aberto comprometido em formar pessoas cooperativas e capazes de convivência pacífica.

Leva-nos a refletir que nas situações apresentadas tanto das professoras que argumentaram o uso do cabelo pelo viés da valorização quanto pela questão cultural e origem étnica, demonstra-se uma preocupação com a importância de respeitar a cultura, a individualidade das pessoas, o que deve – sempre – estar presente no ambiente escolar.

Quando a professora Nilma responde:

Sim. Pois como já foi falado na resposta acima: cabelos lisos, crespos e cacheados, se longos e cheios, incomodam o movimento e algumas ações das crianças e das pessoas em geral. [...]. Correta. Afirmo que devemos sempre elogiar e justificar o porquê que o cabelo deveria estar preso. Talvez a professora pecou por isso (**Professora Nilma**).

Ela discorda da mãe de Mirela sobre enviar a menina para a creche com os cabelos soltos e concorda com a professora que orienta a criança para pedir a sua mãe que prenda o seu cabelo, sendo coerente em sua posição, o que não significa que está certa. Nesse sentido, Finco e Oliveira (2011, p. 76) acrescentam que “os dados apresentados justificam a importância de se discutirem as práticas educativas que geralmente se pautam em modelos adultocêntricos e em ideias advindas de uma sociedade ainda enraizada em preconceitos”. Portanto, podemos afirmar que essas falas indicam reprodução dos estereótipos e do desrespeito à individualidade da pessoa.

## CONSIDERAÇÕES

Com base no questionamento e nos objetivos da pesquisa que girou em torno de desvelar a mudança no olhar do professor após uma formação e como ele passa a enxergar o seu aluno em um contexto que apresenta o racismo de forma velada, este trabalho apontou que o silenciamento ainda é um problema pelo menos para a metade do grupo de professoras sujeitos da pesquisa. E mesmo que a outra metade tenha demonstrado empenho em aniquilar ações discriminatórias no espaço escolar, o problema ainda sugere uma longa e complexa jornada para tornar o racismo coisa do passado.

Apesar de a maioria das professoras considerar que a formação recebida – sendo o tema base as relações étnico-raciais – tenha lhes trazido aprendizagens e mudanças, e que elas se julgavam capazes de lidar com situações de racismo e discriminação no espaço educacional, há que se considerar o fato disso ter sido desmistificado com a análise e o cruzamento das respostas que evidenciaram uma realidade em que apenas metade das professoras apresentou características de real aprendizado com a formação.

Nem sempre o que entendemos como aprendizagem está alinhado com a realidade, pois, muitas vezes acredita-se que houve apropriação do entendimento, no entanto, as ações em situações práticas e nas decisões do cotidiano é que realmente determinam se houve aprendizado ou não.

A partir da formação, espera-se que o profissional apresente atitude semelhante ao que indica a professora Carolina, que sugere uma abordagem coletiva, com o desenvolvimento de projetos que possam envolver a todos, pois é na coletividade que se altera uma ação racista, e assim poder evitar que uma criança se desenvolva racista e outra cresça com baixa autoestima, vendo suas oportunidades serem aniquiladas pelo preconceito.

Esse estudo nos encaminhou ao entendimento de que o aprendizado ocorre de formas variadas quando se trata de *aprendizagem do adulto professor*, como explicita Placco e Souza (2006), especialmente por nos referirmos a seres humanos e como tal, há nessa constituição certas nuances a se considerar. Um dos motivos

que justifica o fato de que apenas 50% das professoras relataram aprendizagens e mudanças, é justamente o fato de que

[...] o ser humano é um composto de histórias, mergulhado em sua cultura e com suas subjetividades e personalidades que influencia na forma de aprender de cada um. Além disso, os convencionalismos sociais e culturais que são impostos e que, por vezes, direcionam o olhar do aprendente para questões nem sempre palpáveis ou relevantes, provocando entendimentos equivocados e distanciamentos dos propósitos de uma causa (FRAGA, 2019. p. 109).

A pesquisa possibilitou entender que a formação desencadeia discussões e faz um chamado à reflexão sobre questões polêmicas como a do racismo, recorrente nos espaços de educação infantil.

Outra situação que a pesquisa aflorou foi o fato de as professoras, a partir da formação, perceberem com maior clareza as situações de racismo e como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente nos espaços escolares. As professoras também se sentiam desconfortáveis e despreparadas para comentar ou trazer para discussão as questões raciais no ambiente educacional. Parte dessa dificuldade emergia da ausência de conhecimentos sobre o assunto para tecer argumentos. Assim, é pertinente enfatizar que as professoras consideraram que a formação lhes trouxe uma boa contribuição ao entendimento acerca da temática, à medida que promoveu reflexões sobre a discriminação racial e a invisibilidade nas suas práticas pedagógicas.

A formação continuada se estabelece nesse contexto de reconstituição do profissional de educação como peça fundamental de qualificação laboral e modificação pessoal. Não obstante, faz-se necessário que este profissional esteja disposto a se envolver na formação com desejo e disponibilidade à mudança, pois nada acontece se essa abertura para o novo não estiver estabelecida como possibilidade em sua subjetividade.

Para além do que entendemos como ensinamentos disparadores de reflexões, há sempre a possibilidade de avançar nas formações pelos caminhos do diálogo, da escuta ativa e da valorização do ser humano, principalmente àquele que está iniciando sua jornada pela vida, para que as infâncias das crianças negras sejam vividas e aproveitadas na sua essência, livres do preconceito e da discriminação.

## REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

BAUMAN, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CAVALLEIRO, E. dos S. (2003). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo. Ed. Contexto.

\_\_\_\_\_. (2001). Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, p. 141-160. In \_\_\_\_\_. (organizadora). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. 6ª edição, São Paulo. Selo Negro.

DUBAR, C. (2005). Para uma teoria sociológica da identidade. In: \_\_\_\_\_. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, p. 133-159.

\_\_\_\_\_. (2006). *Introdução. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.

FARENZENA, Z. M. F. (2002). A construção do preconceito na diversidade humana. In: GUIMARÃES, G. D. *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Porto Alegre; EDIPUCRS, 147 P.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. de. (2011). A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP. Autores Associados, cap. 3, p. 55-80.

FRAGA, R. de C. M. dos S. (2019). *O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos*. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. (2010). *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.

IMBERNÓN, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACQUES, M. G. (2013). Identidade. In STREY, M. N. et al. (Orgs.). *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOLINA, P. (1998). “Aquele Sou Eu”: A Criança Frente ao Espelho – Relação com o outro e Exploração Cognitiva. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: ArtMed.

OLIVEIRA, Z. R. de. (2007). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2007.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (2010). Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. UNIVILLE: Joinville, 2010, p. 79-99.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). (2006). *Aprendizagem do professor adulto*. São Paulo: Loyola.

SÃO PAULO, SME. (2015). Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72p.

SANTOS, I. A. dos. (2001). A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In CAVALEIRO, E. (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. 6ª edição, São Paulo. Selo Negro.

SILVEIRA, M. (2012). Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula. In: BENTO, M. A. S. (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT.

**Recebido em 07/11/2020 – Aprovado em 25/11/2020**