

Docência negra: educação infantil antirracista pela via da representatividade

Carolina Barcelos Duarte¹ 

Georgina Helena Lima Nunes¹ 

Resumo

As Professoras Negras exercem grande representatividade ao ocuparem o espaço da Educação Infantil. Por conta disso, o objetivo desta escrita é compreender como elas percebem seu fazer pedagógico defronte às questões étnico-raciais, principalmente, pelo enfrentamento diário, emergências pedagógicas, ou não, e à consciência política que se constrói com base nas vivências acadêmicas e familiares. A metodologia para desenvolver esta reflexão se fundamenta na análise de conteúdo a partir de entrevistas semiestruturadas. Conclui-se que suas práticas antirracistas são interpeladas no espaço educacional pelos olhares que coíbem sua atuação quando narrativas de superação das opressões raciais são levantadas. No entanto, tentam traduzir esses enfrentamentos em reflexões e práticas superadoras.

Palavras-chave: Professoras negras; Educação infantil; Consciência política.

Abstract

Black teaching: anti-racist child education through representativity

Black teachers exercise great representativeness when occupying the space of Kindergarten. Because of this, the objective of this writing is to understand how they perceive their pedagogical practice in face of ethnic-racial issues, mainly due to daily confrontation, pedagogical emergencies, or not, and the political conscience that is built based on academic and family experiences. The methodology for developing this reflection is based on content analysis based on semi-structured interviews. In conclusion, its anti-racist practices are questioned in the educational space by the views that curb its performance when narratives of overcoming racial oppression are raised. However, they try to translate these confrontations into reflections and overcoming practices.

Keywords: Black teachers; Kindergarten; Political awareness.

Resumen

Enseñanza negra: educación infantil antirracista mediante la representatividad

Los docentes negros ejercen una gran representatividad a la hora de ocupar el espacio de Educación Infantil. Por ello, el objetivo de este escrito es comprender cómo perciben su práctica pedagógica frente a las problemáticas étnico-raciales, principalmente por el enfrentamiento diario, las emergencias pedagógicas, o no, y la conciencia política que se construye a partir de experiencias académicas y

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

familiares. La metodología para desarrollar esta reflexión se basa en el análisis de contenido a partir de entrevistas semiestructuradas. En conclusión, sus prácticas antirracistas se ven desafiadas en el espacio educativo por las visiones que frenan su desempeño cuando se plantean narrativas de superación de la opresión racial. Sin embargo, intentan traducir estos enfrentamientos en reflexiones y prácticas de superación.

Palabras clave: Docentes negras; Educación infantil; Conciencia política.

O contexto da educação infantil: problematização, perspectivas investigativas e possibilidades da docência negra

Ao remeter-me às experiências de vida e aos diálogos construídos em outras instâncias acadêmicas, ao longo desse processo inicial de formação acadêmica², apresento como interesse de pesquisa o seguinte problema: *como as Professoras Negras percebem seu fazer pedagógico na Educação Infantil perante as questões étnico-raciais?* E, como recorte para a presente reflexão, problematizo o enfrentamento pedagógico que perpassa o dia a dia das Professoras Negras entrevistadas, o que faz com que elas repensem suas práticas e muitas vezes, contraditoriamente, inibam-nas em virtude do olhar de julgamento e da escuta de narrativas que insistem em reafirmar a democracia racial.

Na alusão de que as opressões raciais estariam superadas, a estrutura racista da nossa sociedade é determinante para que muitas pessoas, mesmo as negras, repudiem a pauta antirracista e se omitam na busca de reparação em face a um passado de escravidão. Essas pessoas consideram, de forma não crítica, que raça/racismo são elementos que já não existem nos dias atuais, por isso não questionam as relações e os lugares sociais ocupados por grupamentos legitimados como racialmente hierarquizados. É o apagamento dos efeitos deste crime, considerado hediondo – o tráfico negreiro –, fomentado pela persistente agência colonial que regula as relações sociais, perpassadas pelas persistentes colonialidades do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2010). Logo, consistiriam em temáticas prescindíveis no âmbito escolar, principalmente de Educação Infantil.

Outro ponto a ser refletido é acerca da consciência política, construída no âmbito das experiências profissionais, acadêmicas e familiares no enfrentamento de problemas advindos do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), que induz, a todo

² Este artigo refere-se a um recorte da dissertação de mestrado, em andamento, Intitulada *Docência Negra na Educação Infantil: Consciência política, fazer pedagógica e práxis desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas*.

momento, pessoas negras a terem o compromisso de provar a sua capacidade intelectual/profissional. Ou seja, torna-se um imperativo, permanentemente, apresentar uma espécie de *atestado de aptidão* para que os/as demais as olhem além da cor da pele e não reafirmem o senso de fracasso inerente a visões estereotipadas do que foi e é construído sobre sua condição de ser negro e negra em sociedades afrodiáspóricas.

As restrições para realizar trabalhos que envolvam temáticas sobre racismo, identidade negra e antirracismo no âmbito da escola, ainda que estes recebam alguns estímulos institucionais, torna o fazer pedagógico alvo de julgamentos, seguidos da afirmação recorrente e simplificadora de que o trato a essas questões poderá aguçar nas crianças o preconceito e discriminação que, na sequência das negações, não ocorre na Educação Infantil. Tais afirmações, cabe ressaltar, exacerbam-se quando se referem às matrizes religiosas afro-brasileiras e indígenas.

Enfim, o poder de silenciamento da maioria do professorado não pode ser ignorado, assim como a irrupção de sentimentos de inferioridade, que, a despeito do estilo de vida de cada um, tendem a aflorar sobretudo nas professoras negras, permanentemente despotencializadas ao longo do tempo no seu direito de vez e voz. Ainda assim, partimos do pressuposto segundo o qual as Professoras Negras já contribuem para a quebra do perfil da docência, por muito tempo estabelecido, quando ocupam esse lugar, que denota certas formas de poder, ou seja, já não é mais um espaço exclusivo de professoras brancas, ainda que estas ainda estejam em maioria.

As experiências de vida de Professoras Negras, atuantes na Educação Infantil, inevitavelmente se interseccionam com seu fazer pedagógico. E tal fato pode propiciar às crianças, que se encontram no início da escolarização, a ampliação dos seus convívios sociais com vivências qualitativas no trato com as diferenças. Nesse sentido, torna-se possível promover a educação antirracista como “[...] um novo projeto de educação que possibilite a inserção social igualitária e destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos/as os/as brasileiros/as, independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções” (CAVALLEIRO, 2005, p. 18).

A metodologia para o estudo aqui apresentado tem como pressuposto a abordagem de pesquisa qualitativa, cuja preocupação está no “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31). Como ferramentas, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (GERHARDT, SILVEIRA, 2009), as quais, em razão do momento atual de

enfrentamento pandêmico mundial com ações que visam a contenção e proliferação da covid-19³ através do distanciamento social, realizaram-se por videoconferência, utilizando as plataformas digitais *Google Meet*, *WhatsApp* e *Facebook*.

Essas ferramentas digitais possibilitaram a continuação da pesquisa de forma remota, o uso das mesmas foi adaptado de acordo com as necessidades e intimidade que as entrevistadas tinham com tais tecnologias. Com esse zelo, as entrevistas fluíram muito bem sem impedir que sentimentos e emoções fossem passadas mesmo através da tela do celular ou *notebook*; risadas, lembranças e até mesmo o choro, permearam as discussões.

No momento da análise de dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, porque esta permite ao analista, por meio do trabalho com a palavra, a dedução, de maneira lógica, do conhecimento sobre o emissor e/ou o seu meio (BARDIN, 1977).

Ao buscar a compreensão da importância do fazer pedagógico das Professoras Negras, foram observadas a construção histórica das desigualdades raciais no Brasil, a importância das conquistas alcançadas no campo da educação e em particular na etapa da Educação Infantil. Tais conquistas questionam uma concepção de infância que, outrora, não percebia as crianças negras como pertencentes a esse universo sob o ponto de vista teórico e, conseqüentemente, pedagógico, dimensão na qual diferentes modos de ser criança merecem ser destacados.

Abordaremos, de igual modo, a forma como discursos atribuíram às mulheres uma condição de *natureza*⁴ para lidar com crianças, conferindo-lhes o papel de agentes principais na educação escolar, uma extensão do lar, que determina a partir do gênero a atribuição de tarefas, se baseando em uma errônea condição biológica (PASSOS,

³ A infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19) com sua elevada transmissibilidade e distribuição global, infelizmente até o dia 25 de setembro de 2021, levou a óbito 4.743.196 pessoas no mundo. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/outubro/01/boletim_epidemiologico_covid_82.pdf. Acesso em: Out. 2021. No Brasil, 594.200 pessoas morreram da doença, sendo que pessoas pretas e pardas somam 55% dos óbitos, já pessoas brancas 38% de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/21/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>. Acesso em: Out. 2021.

⁴ Essa condição de natureza é trazida pelos estudiosos em meados do século XIX, que “[...] afirmavam que as mulheres tinham *por natureza* uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e *naturais educadoras*”. Diziam que se o “[...] destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, a extensão da maternidade” (LOURO, 1997, p. 450).

2020). As mulheres negras, entretanto, não foram inseridas nesse processo, sendo a estas destinadas à condição de *não mulher* (TRUTH, 2012), o que culmina no “[...] racismo expresso nas políticas públicas e sociais das instituições e das relações”, o que diferencia as formas de ser mulher nesta sociedade (PASSOS, 2020, p. 117).

A contextualizar: relações raciais, a luta antirracista, colonialidades e impactos na educação das infâncias

A construção racial da sociedade brasileira, cuja intencionalidade esbarra no desejo de tornar-se hegemônica, ao não levar em conta as diferenças existentes no seu interior, impacta no sistema educacional. Como aponta Ramón Grosfoguel (2016, p. 25):

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Centrada na ideia de que a sociedade era dividida em raças, depois de séculos de escravidão, tem-se a construção de que os/as negro/as “[...] e seus descendentes eram classificados como raça inferior” (SILVA, SANTOS, 2018, p. 440). Tal perspectiva foi alimentada pelas teorias racialistas⁵, que conferiam um status social/racial superior aos/às brancos/as.

Mesmo com a destituição da concepção científica de raça, esta ainda se mantém, a forjar a perspectiva de raça construída no bojo das relações sociais, “[...] nos discursos que falam de essência que são basicamente traços fisionômicos e qualidades intelectuais” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Tal concepção colocou determinados grupos (indígenas, negros, asiáticos etc.) em lugares de subalternidade.

O discurso sobre a igualdade racial coincidia e coincide com as mais diferentes formas de opressão e classificação da negritude como negatividade, por conseguinte,

⁵ As teorias racistas vigentes a partir do século XIX são: a tese poligenista, segundo a qual a capacidade humana era levada em consideração ao tamanho do cérebro dos diferentes povos e que via na pureza das raças um fator para o sucesso das grandes civilizações e o darwinismo social, seleção do mais forte, evolução hereditária (BARBOSA, 2016). Tais formas de pensar serviram para colocar um rótulo de inferior aos negros/as dando “[...] um status científico às desigualdades entre os seres humanos e por meio do conceito de ‘raça’ puderam classificar a humanidade, fazendo uso de sofisticadas taxonomias” (SCHWARCZ, 1993 apud SILVA, SANTOS, 2018).

algo incompatível com a ideia de paraíso racial, de uma sociedade sem preconceitos e discriminação racial, sem uma linha de cor (GUIMARÃES, 2001). Em sociedades racializadas, a classificação dos sujeitos ditos *diferentes* – as negras e os negros – se torna determinante para direcionar a quem pertence os direitos de poder/saber/ser, ou seja, posse destinada à hegemonia/normalidade branca.

Formas de dominação se mantêm através da colonialidade, condição em que as populações são relativamente libertas de alguns condicionamentos e aprisionadas a outros. O colonialismo se constitui como uma forma de controle e autoridade sobre o outro, que ignora e condena os diferentes modos de existência, com a intenção de *civilizar* os povos não europeus por meio do cristianismo e da violência (CÉSAIRE, 1978). Opera, desse modo, como “[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial capitalista” (QUIJANO, 2010, p. 73).

Para modificar a concepção de mundo instaurada, regida por projetos imperiais/coloniais/patriarcais (GROSFOGUEL, 2016), faz-se constante a luta vivida ainda no século XXI em busca de uma sociedade não racista e de direitos iguais para todos e todas, que preserve as diferenças e reconheça-as como fundamentais na constituição de uma sociedade plural. Mas, para isso, é premente haver mobilizações dos grupos mais afetados por esse sistema e, na perspectiva de Fanon (2015, p. 340), “[...] só o combate pode realmente exorcizar essas mentiras sobre o homem que inferiorizam e literalmente mutilam os mais conscientes de nós”. Por isso, aos negros e negras, essa atitude radical de mudança é um horizonte que, diariamente, é reavivado.

A escola como espaço social necessita se adequar no combate ao racismo, de modo a propiciar a discussão desse assunto entre professores e professoras, alunos e alunas, gestores e gestoras, funcionários e funcionárias, pois o que se reproduz são práticas racistas, através de estereótipos pejorativos à visão do negro/a, e uma abundância de representatividades satisfatórias ao branco/a (CAVALLEIRO, 2000), presentes em livros de literatura infantil, cartazes espalhados pela escola e a maneira como as datas comemorativas costumam ser abordadas.

Infâncias negras e aspectos legais que impulsionam a escola a uma educação antirracista

As infâncias em geral, mas aqui sobretudo as infâncias negras, ao serem diversas nas suas marcas sociais, possuem como meio de identificação a contribuição

cultural afrodiáspórica, assim como das demais infâncias, que também se constroem frente a complexos dinamismos culturais (LOPES, OLIVEIRA, 2015). Assim sendo, foi uma das conquistas do Movimento Negro Brasileiro a promulgação e implementação da Lei nº 10.639/03. A nova Legislação possibilitou a introdução, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, através da alteração do artigo 26 – A, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, em 2008, a Lei nº 11.645, torna, igualmente obrigatório, o ensino da história e cultura indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

Luiz Inácio Lula da Silva

As discussões sobre relações raciais são importantes em todos os espaços, pois servem para que possamos colocar em evidência problemas que estão arraigados nas relações interpessoais e acabam por afetar a dinâmica socioeconômica-cultural, principalmente da vida de pessoas negras. Portanto, entendemos como necessário que tais temáticas sejam igualmente abordadas no universo do sistema educacional, como na Educação Infantil, em que deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diferença (SILVA JÚNIOR, BENTO, 2011).

Em face a tal percepção, a educação torna possível colaborar para a quebra de estereótipos e paradigmas ideológicos (CAVALLEIRO, 2000), razão pela qual, em acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003:

O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de

vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se desenvolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e cultura brasileiras (BRASIL, 2003).

Na expectativa de que tais determinações provoquem modificações nas relações interpessoais compartilhadas por crianças, desde a tenra idade, a vivência com a diversidade de raças, etnias, classes e gênero necessita qualificar-se pedagogicamente. Em vista disso, entendemos que a organização curricular da Educação Infantil, assim como das outras etapas de escolarização, carece de uma revisão sistemática e profunda, pois a discriminação e o preconceito racial tendem a atenuar as marcas vivenciais, daqueles/as que crescem com a negação do direito, a condições de autoconhecimento, subjetividades e outras positivities que desde a infância já lhes são subtraídas.

O cumprimento das determinações legais requer o compromisso profissional e ético dos professores e professoras, que, ao contribuir com um olhar mais atento e sensível, poderão refletir sobre a imagem das crianças e compreender suas singularidades e potencialidades. Tal pedagogização do olhar é um caminho fecundo para que se construam práticas pedagógicas intencionalmente atreladas a concepções de igualdades de direitos marcadas pela diversidade e diferença (SANTANA, 2006).

Mulheres, docências, negritude em um cenário em constante disputa

No Brasil a mulher negra foi e é vista geralmente alocada em um determinado lugar, lugar esse marcado por muitos estereótipos de racismo e sexismo. Diante dessa realidade, ainda jovens, veem-se em desvantagem por conta da tripla discriminação (gênero, raça e classe) que recai sobre seus corpos (GONZALES, 1982). Durante a história de sociedades afetadas pela agência colonial, mulheres negras foram afastadas de posições de prestígio em comparação às demais pessoas que constituem a sociedade (homens brancos, homens negros e mulheres brancas). Dada sua existência como não mulher (TRUTH, 2012), diferenciavam-se mesmo dos homens negros quando vistas para a reprodução de mão de obra escravizada, muitas vezes em decorrência da violência sexual praticada por escravocratas.

Essa herança permanece no ato discriminatório e racista que coloca sobre os corpos das mulheres a evidente falta de direitos, muitos deles expressos pela latente desumanização de sua existência física e subjetiva (JABARDO, 2012). Passos (2020, p.118) afirma que, se tratando

[...] das mulheres negras, a intersecção entre gênero, raça e classe vai levá-las a permanecer na execução do trabalho doméstico e de cuidados, não só como uma relação de extensão da esfera reprodutiva, mas estabelecida e demarcada pela colonialidade. Na divisão social, sexual e racial do trabalho, são as negras (pretas e pardas) que ocupam os trabalhos mais subalternos e com menor remuneração, permanecendo na base da pirâmide social, conforme dados já publicados pelo Ipea (2018).

O ingresso das mulheres negras na carreira docente se dá tão somente a partir da década de 1960, quando da ampliação do magistério (SANTOS, 2000). Ao ocuparem esse espaço, começam a sair da condição de não produtoras de saber, pois o racismo estrutural sempre atingiu as condições econômicas e de formação intelectual da população negra, desqualificando-a integralmente (SANTOS, 2000).

Professoras Negras, ao se colocarem à frente de suas salas de aulas, anunciam possibilidades de diálogos outros. Sob a forma de partilha, narram-se acontecimentos que, muitas vezes, podem ser comuns entre professora e alunos e alunas acerca de experiências que, uma vez compartilhadas, diminuem os hiatos entre quem ensina e quem aprende, porque mediados por um senso de reciprocidade de quem está a vencer estranhamentos tão severos desse ambiente escolar: crianças pequeninas que se coadunam a professoras *grandes* nas suas conquistas.

Quando do reconhecimento de que vivem imersos em um modelo de ensino que visa a manutenção da inferioridade e exclusão dos grupos considerados minoritários (negros/as, indígenas etc.), as práticas pedagógicas dos professores e professoras negros e negras tendem a ser motivadas por ações educativas que se coloquem como contraideológicas a uma educação organizada curricularmente, desracializada, ou seja, sem o predomínio de determinados princípios típicos de uma concepção de mundo, ciência e educação ocidental.

A representatividade que constitui a presença de negros e negras na produção do saber que a profissão docente comporta, de certa forma legítima, para alunos e alunas, o fato de que eles e elas podem e devem estar nesses espaços, evidenciando a possibilidade de ascensão social, que deve deixar de ser barrada por discriminações e preconceitos construídos ao longo da história.

Professoras negras como centralidade da/na pesquisa: representatividade, compreensões acerca de educação infantil e antirracismo

As Professoras Negras são vistas com grande potência para fomentar o fazer antirracista na escola; seus corpos produzem representatividade e quebra de alguns estereótipos que ainda hoje se sustentam. Suas capacidades profissionais também se mesclam às suas estéticas de forma a produzir uma docência inscrita no e a partir de corpos que transgridam, paulatinamente, a “zona do não ser” (FANON, 2008). A travessia dessas zonas de invisibilidade sempre ocorreu através de lutas travadas em que mulheres tiveram importante participação, seja em ações coletivas, seja no trato das questões de ordem individual (SANTOS, 2014).

Sendo a *práxis*, para Freire (2018), um processo de ação e reflexão, repleto de finalidades, evidenciamos nas Professoras Negras esse movimento que nelas encontra uma potência transgressora, portanto, uma liberdade em devir. Quando conscientes do processo em que estão imersas, ocorre a insurgência de uma *práxis significativa*, termo cunhado por hooks (2017, p. 68) a partir de sua interlocução com Paulo Freire. A *práxis significativa*, em síntese, seria tornar real na prática o que já temos na consciência, ainda que,

Repetidamente, Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que se soma a uma *práxis significativa*. Gosto quando ele fala da necessidade de tornar real na prática o que já sabemos na consciência.

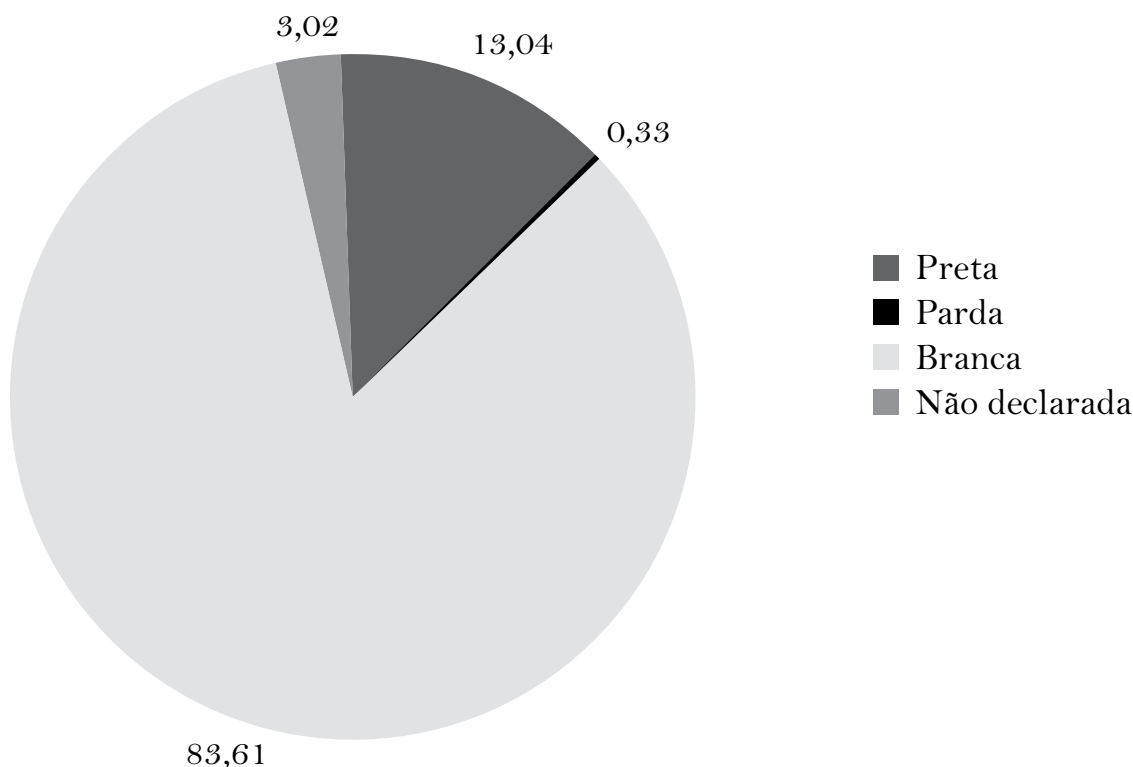
A representatividade, então, não se faz apenas corporalmente, mas, acima de tudo, na disputa ideológica contra as estruturas da sociedade que precisam ser modificadas, como reflexo de uma consciência, consciência racial que se intersecciona às outras marcas da diferença, sejam elas de classe, gênero, geração e sexualidade. Como ressalta Nilma Lino Gomes (1995, p. 188), “[...] é necessário uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta!”.

Traçados metodológicos, primeiros achados!

Com o intuito de fazer essa investigação, começamos por uma pesquisa exploratória realizada em agosto de 2019, de modo a consolidar o objeto de estudo. Constatamos que o município de Pelotas possui em seu quadro funcional 13,37% de Professoras Negras, de acordo com dados disponibilizados pelo Setor de Contratação e Desenvolvimento de Pessoas, distribuição que melhor representamos no Gráfico.

Gráfico – Declaração de raça/etnia de Professor/as da Educação Infantil.

Declaração de raça/etnia Professor/as da Educação Infantil



Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Hoje, podemos dizer que as Professoras Negras representam um número reduzido nesse espaço, mas já se percebe uma evolução e se configuram elas potentes para ressignificar a sala de aula e representar-se neste lugar. Devido à criação das Ações Afirmativas – Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012) no ensino superior e Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014) no serviço público federal, sancionadas, respectivamente, em 29 de agosto de 2012 e 9 de junho de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff, assim como no município de Pelotas, com a Lei nº 4.989 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2003), promulgada em 21 de novembro de 2013 pelo prefeito Fernando Marroñi, que dispõe sobre a reserva de vagas para afrodescendentes em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, possibilidades e reparações foram e são possíveis a esse grupo –, tais legislações, quase uma década após suas implementações, já culminaram na nomeação de muitas mulheres negras.

As ações afirmativas, dentro de seus princípios, reparam as mazelas que resultam na discrepância em todas as instâncias da vida social, inclusive na ocupação de postos de trabalho, capazes de garantir certa dignidade material. Nesse sentido, configuram-se como

[...] políticas direcionadas e implementadas para indivíduos ou grupos que sofreram e/ou ainda sofrem discriminação(ões) negativa(s) em uma determinada sociedade. Essas políticas também têm como objetivo incluir esses grupos em espaços onde eles são ou estão subrepresentados em função da(s) discriminação(ões) que sofreram ou ainda sofrem (SANTOS, 2016, p. 105).

Tendo em vista o número crescente de mulheres negras no serviço público municipal, sobretudo como professoras, buscamos compreender como as Professoras Negras percebem seu fazer pedagógico na Educação Infantil perante as questões étnico-raciais. Ao desdobrar nosso objetivo, como já mencionado, almejamos ainda analisar o enfrentamento pedagógico que perpassa o dia a dia das Professoras Negras no ambiente escolar e identificar como é ou não construída a consciência política e racial através de suas experiências profissionais, acadêmicas e familiares, fator importante na luta antirracista. Uma reflexão sobre a forma que se organiza a sociedade perante as desigualdades existentes e assim unir forças para a tentativa de amenizar e até mesmo aniquilar essas desigualdades em diferentes âmbitos (social, profissional, econômico etc.), sempre em busca da desalienação colonial, algo construído, constantemente, enquanto se vive (FANON, 2008).

São sujeitas desta pesquisa as Professoras Negras da rede pública do município de Pelotas/RS, que ingressaram por concurso público sob o regime estatutário. Como Pelotas possui 89 escolas municipais, o campo empírico da pesquisa teve como recorte as 28 escolas de Educação Infantil de turno integral e com maior número de Professoras Negras. Duas escolas foram selecionadas para a investigação, possuindo quatro professoras cada.

Docências negras na educação infantil: encontros, similaridades e perspectivas

Estabelecemos a escuta de duas Professoras Negras, de diferentes escolas, que compartilharam suas histórias de vida voltadas à profissão exercida, o que possibilitou constituirmos uma análise preliminar sobre a docência negra na Educação Infantil. Para apresentar as falas das professoras, optamos por não revelar suas identidades. Desse modo, nomeamo-las de *Professora A* e *Professora B*. Por meio de suas falas, percebemos semelhanças, como nas experiências de vida, mas também diferenças, como na maneira como lidam com a Educação das Relações Étnico-Raciais, em conformidade com o conjunto de suas experiências pessoais, profissionais e políticas.

Ao tentar compreender como as Professoras Negras percebem seu fazer pedagógico na Educação Infantil perante as questões étnico-raciais, inferimos que, ao mesmo tempo que ambas concordam com a emergência da temática na sala de aula, a *Professora A* se sente incomodada na hora que tem de trabalhar o assunto, por sentir-se oprimida e incomodada aos olhos dos outros ou até por si mesma. Sente-se como se estivesse falando demais e se favorecendo de um fato em benefício próprio. Esse sentimento de autorrepressão faz com que as Professoras Negras se sintam coagidas ao falar de tais temas. Tal atitude se justifica porque as narrativas de que as opressões raciais estão superadas, e de que as discutir seria produzir distinções raciais, são constantes, tal como explicita o exposto: “É importante, independente acho que é importante trabalhar. Eu tenho dificuldade de passar alguma coisa entende, preciso organizar para que eu não puxe para o meu lado no caso e que fique um meio termo” (Professora A).

A *Professora B* relata sobre as dificuldades em conseguir dialogar com as colegas de profissão, visto que “[...] São poucas que vão conseguir entender a luta de uma mulher negra, até por não ser algo que elas vivenciam”. Aponta que, com as Professoras Negras, encontra maior facilidade, porque “[...] a identificação com as colegas negras acontece, pois o diálogo é o mesmo, as mesmas angústias”. Nesse sentido, ela consegue planejar com maior fluência ações pedagógicas relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais, porque seus objetivos são convergentes. O relato abaixo explicita essa dimensão, pode-se dizer, de partilha:

Olha, eu estou em uma escola agora que é muito boa. [...] a coordenadora é uma mulher negra muito forte, muito guerreira e que se impõe. Então ela é um exemplo para nós. Assim tem bastante colegas e é muito louco assim porque [...] claro, pode parecer bobagem, mas as mulheres negras que tem lá na escola... (Professora B).

Encontrar subsídio na hora dos planejamentos pedagógicos faz toda a diferença para ela, ao comentar sobre a importância de carregar uma segurança, que transborda em suas palavras “[...] é muito louco assim por que [...] claro, pode parecer bobagem, mas as mulheres negras que tem lá na escola...”. Esse compartilhar se torna base e segurança para práticas pedagógicas antirracistas.

Muitas das dificuldades encontradas para trabalhar com as questões raciais na Educação Infantil se justificam devido ao arsenal de complexos inferiorizantes que foram germinados na situação colonial (FANON, 2015), e que se mantêm até os dias de hoje, com a incessante tentativa de colonialidade de todas as formas de ser, saber

e, conseqüentemente, exercício de poder. Tal pressuposto coloca o homem branco europeu como aquele que “pensa, logo existe”, máxima cartesiana que, ao racializar as pessoas, designa-as como não racionais, não pensantes, desprovidas de cultura, civilização (TORRES, 2007), portanto, de existência. Apontamos excertos da fala das duas professoras que revelam processos de inferiorização/hierarquização: “Às vezes, quando é na época de fazer entrevista e sempre tem aquela coisa: se vai uma negra e a outra branca, eles tratam a branca como professora. Aí tu diz: Não, a professora sou eu! **Mas não que isso me incomode, mas acontece**” (Professora A).

A situação descrita acima reforça os estereótipos criados sobre negros e negras na sociedade, na qual mulheres negras devem, necessariamente, ocupar cargos de menor prestígio social e com baixos salários. A Professora A chama atenção para a discriminação ao mesmo tempo que tenta justificar que não se sente incomodada; talvez ela não se sinta à vontade em falar, porque é permanentemente interpelada pelo discurso da *vitimização*.

O silenciamento evita, em nossa compreensão, julgamentos que, na maioria das vezes, possuem o teor de culpabilizações, como o fato de encontrar-se em situações econômicas e sociais precárias como resultado de suas possíveis faltas de esforço e vontade em alterar sua condição de vida (CAVALLEIRO, 2000).

No trecho a seguir, a Professora B explicita o que Fanon (2008) chamou de complexo de inferioridade, reforçado pela supremacia branca, em que o sujeito negro nunca é bom o suficiente e, por isso, a todo o momento tem que provar sua capacidade. É como se tivesse o dever de prestar contas permanentemente. Tal complexo é fruto de longos anos de inferiorização racial e tentativa de aniquilação pela branquitude⁶ enquanto norma invisível, que cria duradouras estratificações sociorraciais.

Parece que a gente sempre tem que estar mostrando que é a melhor pra ter uma turma exemplar, porque eu não sei, é um pouco de complexo, pode ser, porque a gente foi a vida inteira ensinada pelos pais, pela família que a gente é negro e tem que tá correndo atrás porque infelizmente é a situação (Professora B).

A partir da fala supracitada, temos a noção das lutas, que são ancestrais, pois, como a Professora B diz, essas palavras vêm dos pais, da família, enfim, uma espécie de herança geracional.

⁶ Lourenço Cardoso (2010, p. 611) traz o conceito de Branquitude como sendo “[...] um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”.

A noção de que a abolição da escravatura não possibilitou a cidadania para todos e todas, e de que nos dias atuais se perpetuam as desigualdades raciais na operação de princípios racistas de seleção (CAVALLEIRO, 2000), concretiza-se no cotidiano de negras e negros. A afirmação de que “precisam correr atrás” é uma prova de que as desigualdades se reatualizam.

O outro núcleo central, do recorte da pesquisa que trazemos, diz respeito à consciência política emergente acerca de como as Professoras Negras, que se envolvem em uma luta antirracista devido às suas experiências e vivências em movimentos políticos, acabam por levar ou não essa luta, também, para dentro da sua sala de aula.

Durante a entrevista com as duas professoras, nenhuma delas trouxe relatos de um envolvimento em movimentos políticos organizados na busca de uma sociedade racialmente mais justa, mas suas experiências familiares e acadêmicas produziram alguns despertares de consciência política e racial:

Então, assim o que fez mais eu notar é essa questão foi eu estar inserida na sala de aula, sim essa questão da sala de aula e da faculdade abriu a minha mente em relação a isso. Me fez refletir toda a minha trajetória enquanto aluna de ver que muitos amigos meus ficaram pra trás e que não quero isso para os meus alunos, então sempre que eu poder falar, desconstruir essa questão do racismo, é claro não de uma forma agressiva, mas de uma forma que conscientize que entre na cabeça deles eu vou falar. Porque eu vejo que talvez se eu não tivesse feito faculdade eu saberia que existe isso, mas eu não saberia como lutar (Professora B).

A Professora B complementa ao afirmar que, durante a sua criação, discutir identidades raciais conflitivas nunca esteve no horizonte familiar. Criada por seus avós, associa a não abordagem do assunto à sua idade avançada e à influência religiosa da Igreja Luterana, da qual ela e os avós faziam parte. A formação profissional e a cotidianidade da docência propiciaram esses questionamentos, que a fizeram refletir sobre o porquê dessa ausência crítica.

De forma indireta, a Professora A relata que acontecimentos relacionados à vida do seu irmão fizeram-na motivar-se na sala de aula:

No caso do meu irmão que tinha comprado um carro zero, aí uma vizinha falou: Como é que aqueles negros conseguem? Como se fosse ele não trabalhou, foi assim de barbada e a gente sabe que não, que ele [...] então essas coisas assim que marcam, nunca pensam que foi com trabalho e suor, acham que tudo foi de lambuja ou foi com alguma coisa errada pra ter conseguido (Professora A).

Experiências vivenciadas pelas Professoras Negras ajudam-nas a perceber diversas opressões que se configuram nas relações sociais, possibilitando uma melhor compreensão do que lhes foi ensinado de forma negativa sobre o negro, além de inspirar uma possível tentativa de mudança por parte delas, quando inseridas no espaço escolar. Seus corpos trazem grande significado para dentro da escola, pois são negros e negras em movimento que podem construir uma consciência racial afirmativa e que passam a lutar contra o racismo e pela dignidade de vivenciar seu pertencimento étnico-racial sem a inibição, muitas vezes violenta, até mesmo de um olhar.

O caminho é longo, mas existe energia – ancestral/vital – para alcançá-lo: algumas considerações finais

As Professoras Negras, mesmo que na compreensão sobre um pedagógico antirracista que não deva ser apenas para si, para seus alunos e alunas e estrito ao ambiente escolar, ainda são interpeladas por sua cor de pele no espaço educacional por pais, colegas docentes e equipe diretiva, circunstâncias que refletem em limitações na sala de aula. As professoras encontram dificuldades na abordagem e em se posicionar perante o racismo, pois não é uma tarefa fácil, dada a carga ideológica que reveste essa questão e, ademais, a multiplicidade de crenças arraigadas, subjacentes à sua percepção (SANTANA, 2000).

Como consequência, o silenciamento, por não compreenderem a como essa agência chamada racismo funciona. Elas não encontram, portanto, espaços para falar, em meio a tantos olhares e discursos equalizadores que, contraditoriamente, ignoram o histórico de um país que por muito tempo escravizou e ainda perpetua regimes de exploração dos estigmas que, de alguma forma, conferem sobrevida aos sistemas de estratificação racial.

Suas trajetórias se assemelham muitas vezes não só por serem professoras, mas também por serem mulheres negras com história de luta, resistência e dor (GOMES, 1999). As Professoras Negras encontram elementos em experiências passadas que legitimam algumas lutas antirracistas, ainda que em estágios embrionários e individuais. Mesmo sem a total compreensão de como se configura a sociedade opressora e preconceituosa, percebem que estão a todo o momento disputando lugares.

No trato pedagógico, torna-se necessário ampliar os conhecimentos de si e do outro para que suas práticas se tornem mais efetivas. Sendo a Educação Infantil uma

etapa da educação básica tão importante no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos e alunas, “[...] permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora” (SANTANA, 2006), faz-se urgente, portanto, conectar a garantia legal dos direitos sobre a educação para as relações raciais a atitudes efetivas e intencionais por parte dos professores e professoras.

Referências

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

BARBOSA, M. R. J. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da lei no 10.639/03. *Reveduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 260-72, 2016. <https://doi.org/10.14244/198271991525>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70, 1977.

BRASIL. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003.

_____. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 ago. 2012.

_____. Lei N° 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. *Diário Oficial da União*, 10 jun. 2014.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-30, 2010.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo, SP: Contexto, 2000.

_____. Introdução. In: SALES, A. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal no 10.639/03*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 11-8.

- CÉSAIRE, A. *O discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- _____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- GOMES, N. L. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte, MG: Mazza, 1995.
- _____. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. *Cadernos Cespuc De Pesquisa Série Ensaios*, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.
- GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômico. In: LUZ, M. T. (Org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-106.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- GUIMARÃES, A. S. A. *Como trabalhar com 'raça' em sociologia*. São Paulo, SP: Educação e Pesquisa, 2003.
- _____. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 25., 2001 São Paulo. *Anais...* São Paulo, SP: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2001.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JABARDO, M. Introducción: construyendo puentes: en diálogo desde/ con el feminismo negro. In: JABARDO, M. (Org.). *Feminismos negros: una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 27-54.
- LOPES, J. J. M.; OLIVEIRA, J. M. Infância e relações étnico-raciais: percursos pelos trabalhos da Anped GT 21 e 07. *Reveduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 227-48, 2015. <https://doi.org/10.14244/198271991146>

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. Histórias das mulheres no Brasil. São Paulo, SP: Contexto, 1997. p. 443-81. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255776/mod_resource/content/1/mulheresnasaladeaula.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

PASSOS, R. G. Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 116-29, jan./jun. 2020. <https://doi.org/10.12957/rep.2020.47219>

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Lei N° 4.989, de 21 de novembro de 2003. Dispõe sobre a reserva de vagas para afrodescendentes em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, e dá outras providências. *Diário Oficial dos Municípios do Rio Grande do Sul*, 27 nov. 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo, SP: Cortez, 2010. p. 73-117.

SANTANA, P. M. S. Educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF, 2006. p. 31-51.

_____. Os professores negros como atores sociais em escolas da rede municipal de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. esp., p. 87-107, jun. 2000.

SANTOS, A. C. C. Movimento de mulheres negras na cidade de Salvador: um olhar sobre a década de 1980. In: SILVA, J.; PEREIRA, A. M. *O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Nandyala, 2014. p. 161-78.

SANTOS, G. R. Mulher negra e magistério primário: a construção da identidade racial pela representação do 'outro'. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. esp., p. 169-185, jun. 2000.

SANTOS, S. A. A lei nº 12711/2012: "o deleite de ser negro"? In: NUNES, G. H. L. *Ações afirmativas nas instituições federais da região sul: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento*. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2016. p. 99-120.

SILVA JÚNIOR, H.; BENTO, M. A. *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo, SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2011.

SILVA, R. M. N. B.; SANTOS, R. A. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-68, mar./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53577>

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-67.

TRUTH, S. Convención de los derechos de la mujer. In: JABARDO, M. (Org.). *Feminismos negros: una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 59-60.

Submetido em: 30/06/2021

Aceito em: 18/10/2021

Sobre os autores

Carolina Barcelos Duarte

Universidade Federal de Pelotas- Programa de Pós-graduação em Educação.
E-mail: duarte.carolinapelrs@hotmail.com

Georgina Helena Lima Nunes

Universidade Federal de Pelotas- Programa de Pós-graduação em Educação.
E-mail: geohelena@yahoo.com.br