

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE INFÂNCIAS E NEGRITUDE

Nubea Rodrigues Xavier^{ID¹} e Cíntia Santos Diallo^{ID²}

Resumo

A infância é um período de extrema importância para a formação da criança tanto em aspectos cognitivos como de valores e conhecimentos sobre respeito, diferença e diversidade. Tornando-se imprescindível a apreensão, discussão e aplicabilidade sobre as questões étnico-raciais desde muito cedo nos espaços educacionais, para isso, essa pesquisa tem como objetivo compreender como as trajetórias e práticas pedagógicas de professoras podem acarretar na aprendizagem de crianças em séries iniciais do ensino fundamental a partir das relações étnico-raciais. O que torna justificável a pesquisa, pelas inúmeras situação de discriminação que uma criança preta ou parda vivencia em sala aula, tanto na relação por adulto-criança, bem como por criança-criança. Para desenvolver essa análise, utilizaremos a ferramenta da interseccionalidade para discorrer sociologicamente sobre raça, em consonância com as questões de gênero, etariedade, classe social e formação profissional, almejando obter quais as implicações que o preconceito e discriminação racial podem impactar em vidas infantis pretas. Como embasamento, tomaremos como suporte autoras que discutem a infância como Cavalleiro e Cardoso e, para as questões da negritude, Bento, Carneiro e Diallo. Para os resultados, apontar como a trajetória e formação profissional podem incorrer em práticas pedagógicas desalinhadas com os dispositivos legais como o ECA/1990; DCNEI/09 e a Lei 10639/03.

Palavras-chave: formação de professoras; corporeidade negra; racismo.

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE INITIAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL: A CASE STUDY ON CHILDHOODS AND BLACKNESS

Abstract

Childhood is a period so important for the child's formation both in cognitive aspects and in values and knowledge about respect, difference and diversity. For

¹ Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Chefe do setor de Relações étnico-raciais/DAFE/PROAFE/UEMS. Desenvolve pesquisas no CEPEGRE/ Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE)/UEMS; GPEPC/Grupo de pesquisa educação e processo civilizador/UFGD e no GEPEFORDI/Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, políticas, Formação de Professores, Diversidade e Inclusão/UEMS.

² Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus do Pantanal (CPAN). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE). Chefe da Divisão de Ações Afirmativas e Equidade/PROAFE/UEMS. Pesquisadora CÁTEDRA UNESCO/UFGD. Membro Conselho Editorial Revista África e Africanidades. Vice líder Grupo GEPEGRE/CNPq.



discussin and apply ethnic-racial issues from a very early age in educational spaces, this essay aims to understand how the pedagogical trajectories and practices of teachers can result in the learning of children in the initial grades of school. elementary education based on ethnic-racial relations. For the better comprehension, given the numerous situations of discrimination that a dark or brown child experiences in the classroom, both by adult-child and by child-child. To develop this analysis, we will use the tool of intersectionality to discuss race sociologically, in line with issues of gender, age, social class and professional training, aiming to obtain the implications that racial prejudice and discrimination can impact on black children's lives. As a basis, we will take as support authors who discuss childhood such as Cavalleiro and Cardoso and, for issues of blackness, Bento, Carneiro and Diallo. For the results, point out how the professional trajectory and training can incur pedagogical practices that are out of line with legal provisions such as ECA/1990; DCNEI/09 and Law 10639/03.

Keywords: teacher training; black corporeality; racism.

1. Introdução

A proposta visa discorrer sobre dispositivos legais referentes às relações étnico-raciais, as trajetórias profissionais e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil (pré-escolar) e das séries iniciais (1º a 3º anos) do ensino fundamental para crianças negras.

O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa foi durante uma formação pedagógica às professoras de alfabetização e das séries iniciais, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, ocorrida na semana de atendimento técnico institucional, no mês de fevereiro de 2024, tendo como finalidade discorrer sobre letramento e alfabetização a partir das relações étnico-raciais. Estiveram envolvidas vinte professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo feito o aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, apenas onze docentes.

Utilizou-se como análise de dados, as trajetórias de professoras pautado em André (2008) em que se valoriza as experiências e vivências do indivíduo por meio de uma complexidade de relações, aplicados por meio de questionário contendo vinte e sete questões fechadas, com cinco alternativas, em formulário disponibilizado pelo aplicativo *Google Forms*.

A escolha do pressuposto metodológico se fez a partir da interseccionalidade, uma ferramenta de análise que permite considerar as interações entre os marcadores de gênero, classe social, etariedade, formação acadêmica, profissão e raça, para obter resultados dessa interação e diagnosticar os fatos dela recorrentes, bem como pensar soluções a partir desse princípio, dentro de uma abordagem qualitativa.

Iniciado no século XIX, nos Estados Unidos por Anna Julia Cooper e Maria Stewart, reforçados na década de 1960 por Angela Davis e Deborah King e, em 1990, por Patrícia Hill Collins, a teoria da interseccionalidade, foi apontada pela



Professora de Direito na UCLA e Columbia, Kimberlé Crenshaw, em 1980, como distinta estrutura de poder que interagem nas vidas das minorias, com destaque às mulheres negras.

No Brasil, autoras como Sueli Carneiro (2011), Luiza Bairros (1995); Lélia Gonzales (2020) e Beatriz Nascimento (1989), não trabalharam diretamente com o conceito em si, mas com muitas premissas que o antecedem. Outro importante apontamento é o fato de que se, de início, a teoria interseccional focou nos conceitos de gênero, raça e classe, a cada dia são ampliadas as análises que levam em conta outros marcadores sociais da diferença, tais como sexualidade, identidade de gênero, geração e tantos outros.

Diallo (2022), explica que ao fazer a transposição do conceito interseccionalidade para o campo da educação, lançamos mão de uma ferramenta analítica que nos permite compreender como a diversidade, ao ter suas múltiplas expressões entrecruzadas, produzem no currículo, no conteúdo, nas práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, subordinações e marginalizações de grupos sociais compostos por negros, indígenas mulheres, imigrantes e outros grupos subalternizados.

A escolha dessas autoras para esse referencial se faz porque podemos desenvolver uma análise interdependente dessas categorias sociais, demonstrando que o racismo, o patriarcado a opressão de classe, machismo e outros sistemas discriminatórios permitem elaborar desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Para a discussão dos dados sobre as infâncias negras nos pautamos em Alves (2017); Cardoso (2022); Cavalleiro (2000); Bento (2022) e Carneiro (2011; 2019) compreendendo que o silenciamento e invisibilidade sobre as questões étnico-raciais, potencializam as diferenças de fenótipo entre negros e brancos e acabam sendo vistas como desigualdades naturais legitimando posturas preconceituosas ou discriminatórias, em que as crianças terminam cristalizando suas aprendizagens baseadas nos comportamentos dos adultos à sua volta (Cavalleiro, 2000).

Para as trajetórias das professoras, a proposta de Tardif (2002) adequa-se por dispor que a profissionalização se torna fortalecida à medida que os saberes impactarem em sua prática cotidiana.

Como resultados, almejou-se compreender como as trajetórias de vidas das professoras, suas práticas pedagógicas e as vivências das crianças negras, podem interferir e se inter-relacionarem às questões étnico-raciais.

2. História e cultura afro-brasileira nas séries iniciais do ensino fundamental

Fruto da luta do movimento negro, a Lei nº 10.639/2003, tornou obrigatório a incorporação dos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana aos currículos escolares da Educação Básica. A lei tem como finalidade



contribuir na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo, por meio, da educação das relações étnico-racial.

Há vinte anos, a referida lei foi implementada, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB 9394/96 sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana nas escolas, o que nos impulsiona a verificar se nesse processo, houve alguns avanços ou resultados significativos às aprendizagens das crianças/jovens/adultos sobre a compreensão de ser negra e de saber quais os aspectos positivos do povo africano para a formação brasileira.

A promulgação Lei nº 10.639/2003, estimulou um rico e multifacetado processo para sua implementação, entre os quais podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), a tradução para língua portuguesa dos oito volumes da História Geral da África, recentemente publicado o nono volume, elaboração do o Kit a Cor da Cultura¹, assim como, a publicação de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos financiados pelo MEC. Soma-se a este movimento um grande número de artigos, dissertações, teses, projetos de extensão, a respeito do tema.

Entretanto, estudos desenvolvidos por Gonçalves (2007), Gomes (2008), Diallo (2017), apontam para três aspectos importantes, que tem desafiado no decorrer de duas décadas a implementação de fato da Lei nº 10.639/2003, o primeiro expõe a fala recorrente dos/as docentes sobre o desconhecimento de referências bibliográfica para incorporar a temática, às práticas pedagógicas cotidianas, o segundo, marca a frágil, e muitas vezes inexistente, formação inicial e continuada voltada para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e por fim, a ideia sedimentada no ambiente escolar de que as questões identitárias devem ser tratadas, apenas em dias comemorativos específicos, consciência negra, dia da mulher, Dia dos povos indígenas.

No ano de 2024, chegamos a 20 anos da existência da lei, nesta perspectiva, várias pesquisas, seminários, jornadas, congressos estão sendo realizados com o objetivo de avaliar a implementação e consequentemente a incorporação da temática ao percurso formativo da Educação Básica e das Licenciaturas. A avaliação recorrente é de que, ainda que se tenha alguns avanços, a temática permanece periférica, negligenciada e em muitos casos invisibilizada.

É importante ressaltar que a lei e seus desdobramentos contribuem no questionamento sobre a validade do modelo hegemônico do conhecimento, alicerçado na matriz eurocêntrica e na subalternidade, invalidação e

¹ Foi um projeto educacional governamental, instituído no ano de 2011 que por meio de recursos didáticos visou auxiliar na formação de professores, quanto ao reconhecimento da história e contribuição da população negra à sociedade.

silenciamento, de modos de produção de saberes ancorados no princípio da oralidade, ancestralidade, corporeidade e circularidade (Marques; Diallo, 2020).

No decorrer do processo histórico brasileiro, podemos inferir que as legislações contra discriminação racial são vistas em períodos mais recentes, tal qual o Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/90, que aparece mesmo que de forma tímida sobre a temática, conforme traz seu Art. 5º “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (ECA, 1990, p. 10). Sobre essa questão, os autores Xavier, Dantes e Sarat ressaltam:

Um dado importante para perceber quão moroso foi esse processo de percepção do negro na sociedade brasileira foi a aprovação, somente, em 1989, pela Lei nº 7.716 que criminaliza atos resultantes de preconceito de raça ou de cor, ou seja, mais de um século, após a aprovação da Lei Áurea, promulgada em 1888, para que nossos legisladores, “percebessem” que nosso país é racista e preconceituoso. Sob os aspectos educacionais, apenas em 2003 com a Lei 10.639, por meio de pressões do movimento negro é que começou a produzir materiais didáticos com políticas afirmativas e reparadoras sobre o racismo (Xavier, Dantes, Sarat, 2019, p. 124).

Sob os aspectos infantis, após a lei 10639/03, tivemos a publicação das DCNEI- Diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil em 2009, com propostas político pedagógico que indicam romper com as relações de dominação étnico-racial, tal qual seu artigo nove inciso VII e XI, trazendo como eixos norteadores, as brincadeiras e interações, que pudessem disponibilizar experiências e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, com potencialidade para a elaboração de identidade negra, por meio da diversidade, do conhecimento e convivência com outras manifestações e tradições culturais brasileiras, conforme seu artigo 7, inciso V:

[...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2).

Desde então, esperava-se que a implementação e efetividade dos dispositivos pudessem ter ocasionado mudanças significativas, entretanto, de acordo com os estudos realizados pelas pesquisadoras Benedito, Carneiro e Portella (2023) sobre a atuação das secretarias municipais de educação do Brasil em consonância com as legislações supracitadas, “apenas 5% dos municípios afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e só 8% das secretarias dizem ter dotação orçamentária específica” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 41).

Mediante aos dados dispostos das secretarias de educação básica sobre a aplicabilidade dos dispositivos legais para a formação continuada dos docentes, temos resultados incipientes e insuficientes para que se obtenha mudanças



sobre conhecimentos, comportamentos e práticas que advenham da história do povo negro e suas contribuições, indicando a ausência de ações adequadas de informações do continente africano, incorrendo em atividades que não atendem os objetivos propostos pelas legislações, acerca do negro e sua historicidade em contextos educacionais ou quando se destacam se fazem [...] de forma esporádica ou apenas durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra" (Benedito, Carneiro, Portella, 2023, p. 41).

Tais elementos esbarram-se na ausência de oferta regular de formação continuada aos profissionais de educação, com orientação curricular referenciada ao contexto local, de maneira a oportunizar aos docentes, sensibilização e conhecimento teórico e conceitual para a aplicabilidade da legislação. Incidindo em lacunas, incoerências e desconhecimento sobre os conhecimentos referentes à história e à cultura da África, produzindo práticas, preconceitos e percepções que subalternizam negras/os em contextos escolares e sociais.

Pesquisas sobre atuação de professoras com crianças pequenas, de Xavier, Dantes e Sarat (2021) indicam que na pré-escola e para aquelas em processo de alfabetização, as condições de desvalorização dos corpos negros infantis e ausência de formação na área pelas/os docentes podem ser ainda mais agravante:

As instituições, os/as professores/as não tratam o tema, nos cursos de formação inicial existem poucas disciplinas que levam a reflexão. Embora as pesquisas tenham aumentado de modo consistente, ainda não chegam ao cotidiano da instituição de educação infantil, onde são pouco trabalhadas e principalmente colocadas em prática. Nos cursos de formação continuada, quando são propostas tais discussões, são temas vistos com certa desconfiança e colocados no terreno dos temas da diversidade como gênero, questão indígena, orientação sexual, religiosidade, ou seja, temas polêmicos a serem evitados. (Xavier, Dantes, Sarat, 2021, p. 118)

Observa-se que a distorção e complexidade em que é colocada a discussão étnico-racial é algo recorrente na educação.

Nessa perspectiva, compreendemos que são insuficientes as discussões sobre a temática étnico-racial desde a educação infantil, tendo continuidade nas séries iniciais para a alfabetização, sendo, dessa forma, necessárias contínuas formações ofertada às-aos professores do ensino fundamental, almejando orientar e preparar as/os docentes das séries iniciais para atuação adequada e com práticas antirracistas que ofereçam valorização às crianças negras.

3. Infâncias negras e trajetórias docentes: intersecções que resultam em estigmas

A pesquisa produzida por Carvalho (2017) apresenta um perfil do/a docente da educação básica no Brasil, a partir das informações do Censo da



Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017. O estudo teve como escopo informações sobre a formação docente, demografia e condições de trabalho, dentre estas, nos interessam as variáveis gênero e cor/raça. Nesta perspectiva, o corpo docente brasileiro em 2017 era formado majoritariamente mulheres (81%) e, que no que diz respeito a raça/cor 42% branca, 25,2% parda, 4,1% preta, 0,7% amarela, (0,6%), indígena, 27,4% não declarada.

Três aspectos, nesta pesquisa, nos chamam a atenção, o primeiro, diz respeito ao percentual de mulheres, que aponta a feminização do trabalho docente amplamente discutido por Almeida (1996, 2008, 2014), Louro (1997) e Rabelo (2004, 2007, 2010). O segundo indica que quase 1/3 terço dos/as docentes não declararam seu pertencimento racial, isso por um lado, reflete a dificuldade de se reconhecerem étnica ou racialmente, consequência do mito da democracia racial, a partir do qual se disseminou a crença de que a sociedade brasileira é composta por “três raças” que convivem harmonicamente, nesse sentido não haveria motivos para classificações, uma vez que todos/as são mestiços, morenos, enfim, cidadãs/os brasileiras/os. (Munanga, 2019)

Entretanto, no campo de ação das lutas para promoção da igualdade racial e combate ao racismo, os dados gerados a partir da autodeclaração consciente, é um importante instrumento para produzir análises sobre desigualdades, que permitirá ao estado e a iniciativa privada a elaboração e implementação de normativas e políticas públicas específicas para diminuir as diferenças abissais econômicas, sociais, educacionais, política, existentes entre pessoas negras e brancas.

O último aspecto que nos chama atenção e dialoga estreitamente com a nossa pesquisa, é a pequena porcentagem de docentes negros/as. A ausência de representatividade de pessoas negras nos espaços de produção e difusão do conhecimento, tem contribuído para ampliação e aprofundamento das representações sociais que falaciosamente replicam uma condição de inferioridade desta população.

Embora saibamos que nem toda pessoa negra é antirracista, ao ocupar o espaço da docência, negros/as podem ser articuladores/as de proposições que contribuam na incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-brasileira e africana. Ademais, nos alinharmos a entendimento produzido por Arroyo (2014) de que o currículo é um território em disputa, tornando-se, portanto, indispensável um/a profissional que assuma o lugar de fala, de modo, robustamente teórico e identitário. Sobre essa questão, abordou-se sobre a utilização da temática em sala de aula, obtivemos os seguintes resultados:



Gráfico 1: Currículo e relações étnico-raciais.

25. Como você incorpora os temas relacionados as relações étnico-raciais ao currículo escolar

11 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Para Munanga (2013), é relevante a participação de negros/as na produção do conhecimento e nos processos educativos:

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra eles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude [...]. No plano da prática, isto é, na implementação de políticas públicas capazes de incluir a plenitude do negro no sistema educativo. (Munanga, 2013, p. 29).

Outrossim, a presença do/a docente negra/o confere ao/a estudante um sentimento de identificação, orgulho, assim como a possibilidade de desejar conquistar espaços semelhantes.

Para Nilma Lino Gomes (2012), a construção da identidade étnica e/ou racial se constrói paulatinamente, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais próximo, como a família e, se amplia para outras redes de relações, dentre elas, a escola, o bairro, templos religiosos, clubes. Por isso, a autora enfatiza a importância da presença de pessoas negras, com as quais as crianças negras possam se identificar positivamente, seja no âmbito familiar ou nas relações sociais mais amplas, durante seu processo de desenvolvimento, em especial durante a fase escolar.

A construção positivada da identidade negra é um desafio que deve ser enfrentando também pela escola e seu currículo. Pois, a história sempre ensinou aos negros, que para ele ser aceito, ele deve negar-se a si mesmo. E, assumir modos, usos e costumes orientados pelo pensamento hegemônico (Fanon, 2008).



As professoras que participaram da formação continuada Infâncias, alfabetização e letramento racial e responderam ao questionário, revelaram que apesar de terem dúvidas quanto as atitudes a serem tomadas nos casos de discriminação racial produzidas entre os/as alunos, estão atentas ao preconizado pela Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), quando informam que as ações pedagógicas relacionadas com saberes afro-brasileiro e africanos são tratados de modo interdisciplinar, uma vez que permeiam todas às áreas do conhecimento.

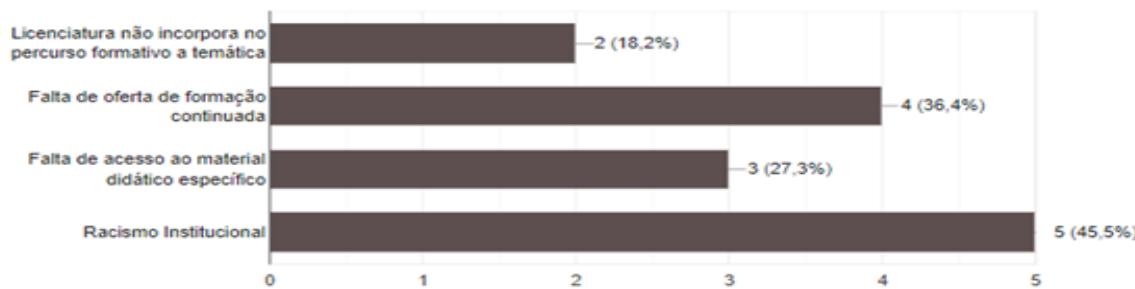
É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004, p. 17).

Entretanto, reafirmarmos que no espaço da Educação das Relações Étnico-Raciais, não cabem improvisos. É imprescindível ter em perspectiva que a sociedade é estruturalmente racista. E, que para vencer os desafios impostos pela discriminação no ambiente escolar é necessário mobilizar e articular diferentes mecanismos, que provoquem a desalienação do currículo, além de descolamentos epistêmicos que valorizam e reconheçam diferentes produção e difusão de saberes.

Gráfico 2: Sobre currículos e implementação dos dispositivos legais.

26. As pesquisas indicam que a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como a Educação das Relações Étnico-raciais não foram devidamente incorporadas ao Currículo da Educação Básica, para você, quais são os fatores que contribuem para está situação

11 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).



Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 11, n. 28, p. 330-348, jul./set. 2024.

No que diz respeito, a incorporação da temática as/os professoras/es reconhecem que o principal obstáculo está na formação de professora/os, uma vez que é por meio dela, que se apropria de conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos sobre história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como da Educação Antirracista e da Educação das Relações Étnico-raciais.

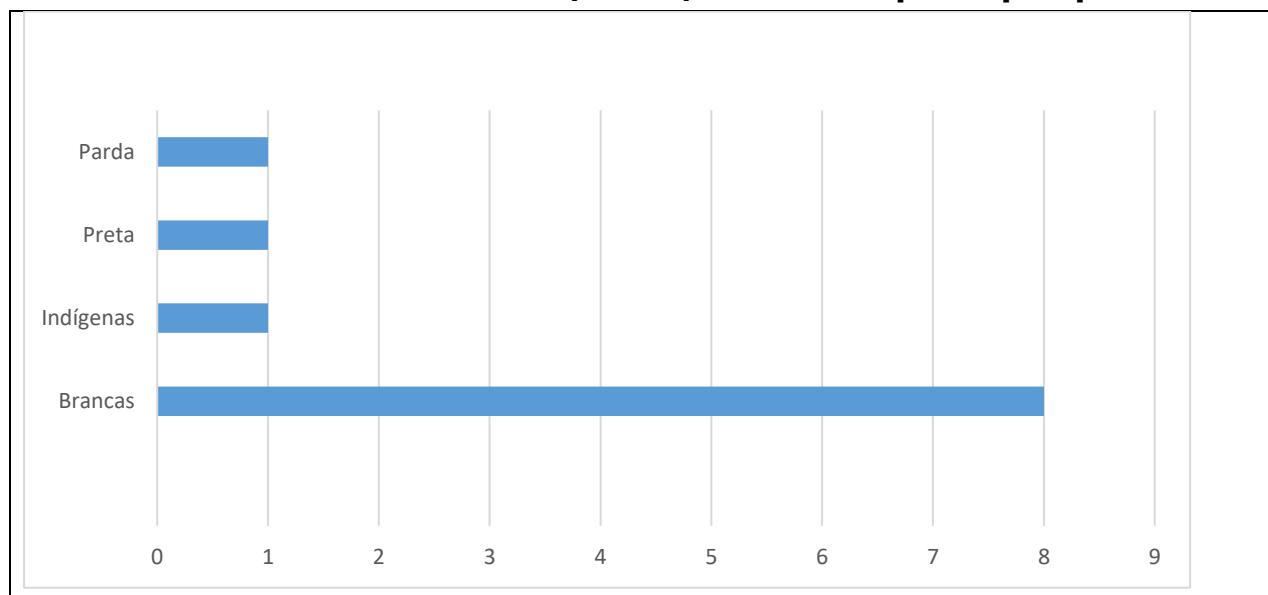
O que as professoras expressam tem sido constatado por diferentes pesquisas desde a implementação da lei 10.639/2003, entretanto, não podemos deixar de pontuar que o exercício da docente exige o comprometimento com a pesquisa autônoma, com o interesse de descobrir novas e diferentes formas do quê e sobre o quê ensinar, portanto, se fazemos a crítica a universidades e sistemas de ensino, devemos também apontar a responsabilidade do/a professor/a em construir para si novos conhecimentos.

4. Percurso da pesquisa e a importância de analisar as trajetórias das professoras das séries iniciais

A pesquisa surgiu a partir da realização de formação pedagógica às professoras de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, ocorrida na semana de atendimento técnico institucional, no mês de fevereiro de 2024, tendo como finalidade discorrer sobre letramento e alfabetização a partir das relações étnico-raciais.

Estiveram envolvidas vinte professoras e coordenadoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo feito o aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, apenas onze docentes. Sendo oito delas, brancas, uma indígena, uma parda e uma negra.

Gráfico 3: Recorte étnico-racial/IBGE/Elaborado pelas pesquisadoras.

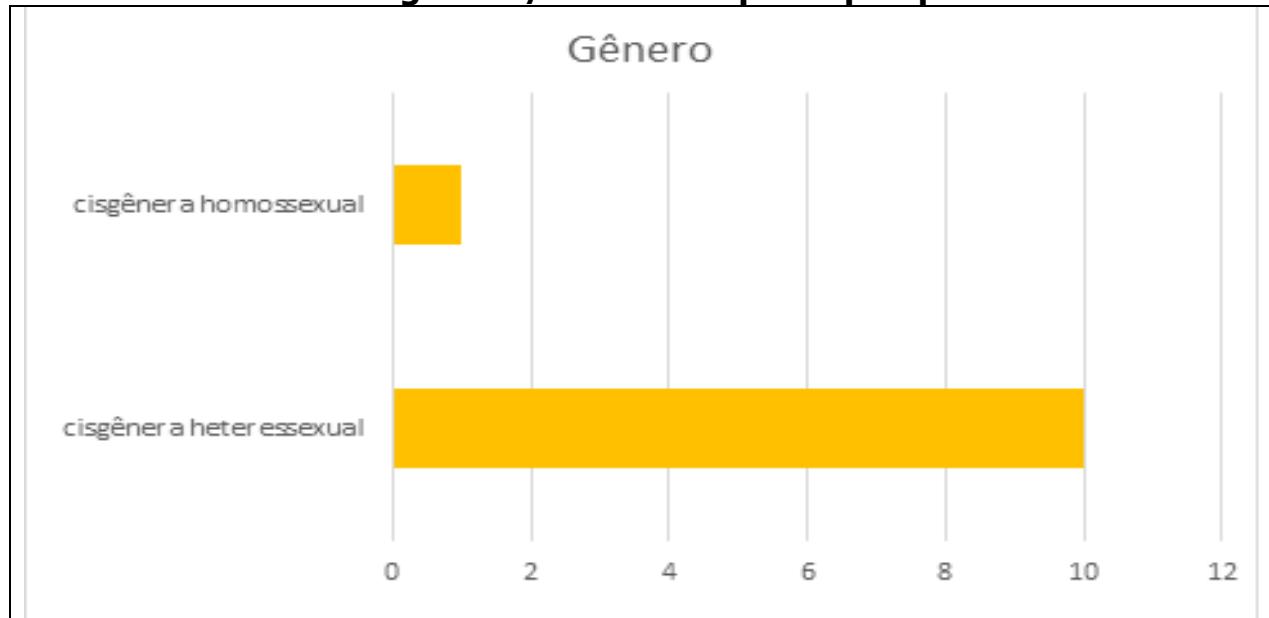


Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).



As envolvidas identificaram-se como mulheres cisgêneras, com dez heterossexuais e uma homossexual, conforme observamos na figura:

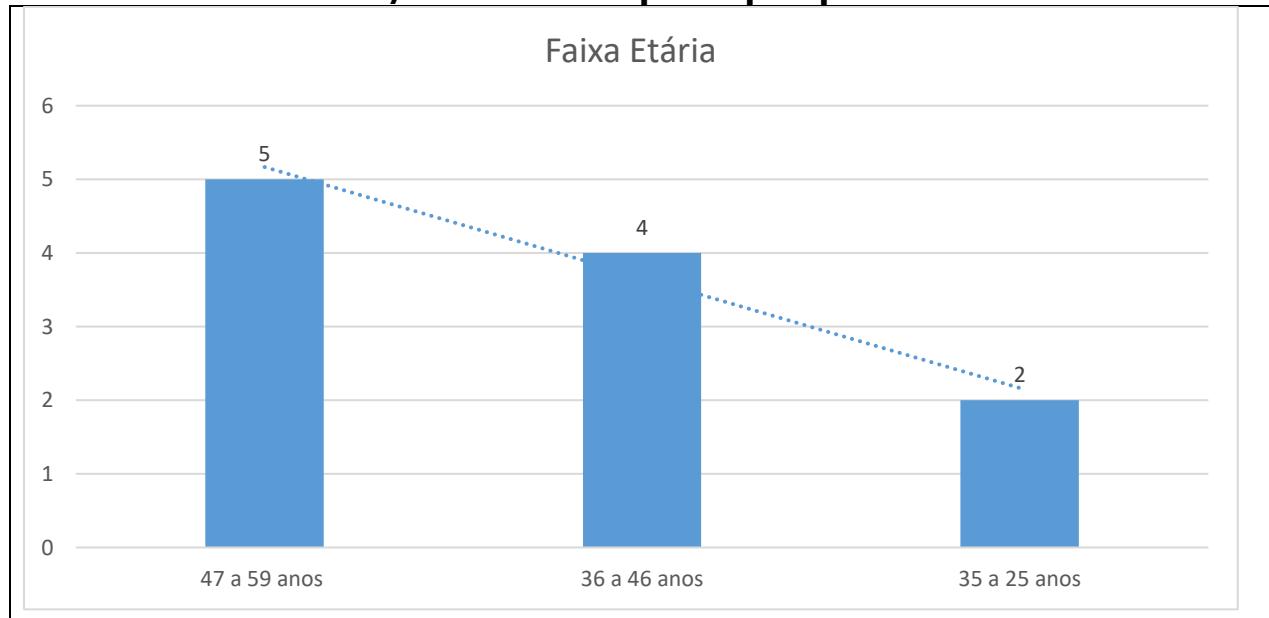
Gráfico 4: Recorte de gênero/Elaborado pelas pesquisadoras.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Sobre a etariedade, cinco delas, com faixa etária entre 47 a 59 anos, quatro entre 36 a 46 anos e duas entre 35 a 25 anos, com metade delas casadas ou em união estável, duas solteiras, uma viúva, com 80% deste grupo com até dois filhos:

Gráfico 5: Etariedade/Elaboradora pelas pesquisadoras.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).



E somente uma professora indicando deficiência, como baixa visão, em sua maioria residentes na área urbana, sendo apenas uma delas residente em zona rural.

Acerca da formação na educação básica, nove delas estudaram somente em escola pública e duas, parte em pública e parte na privada. Sobre a remuneração, cinco delas, recebem entre três a cinco salários-mínimos, cinco com até três e apenas uma acima de cinco salários mínimos, tendo metade desse grupo com até dez anos de experiência, três com até vinte anos de docência e duas delas com menos de dez anos de atuação, sendo dessas cinco com maior remuneração e em cargos efetivos. Sobre o vínculo, cinco delas efetivas e as demais como contratadas.

A pesquisa teve como objetivo compreender como o percurso formativo das professoras de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental ocorreu ao que tange às questões étnico-raciais e como tal procedimento reverbera em suas práticas pedagógicas e comportamentos profissionais.

O levantamento de dados partiu da formação empreendida em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Dourados que solicitou ao CEPEGRE¹ atendimento a sua formação técnica. O pedido foi atendido pelas professoras Dras. Nubea Rodrigues Xavier e Cíntia Santos Diallo que promoveram a oficina no dia nove de fevereiro de 2024, em período integral, divididos em duas turmas.

Os conteúdos abordados contemplaram os termos e conceitos que envolvem as relações étnico-raciais no Brasil, os dados/índices produzidos por diferentes institutos de pesquisa sobre a desigualdade racial no Brasil, as legislações e dispositivos legais como a Base da Educação Nacional/LDB 9394/96, em seu artigo 26-A e as Leis 10639/03 e 11645/081 que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, na educação pública e privada, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e reconhecimento dos saberes e contribuições no campo social, econômico e tecnológico dos povos africanos e afro-brasileiros e estratégias para as práticas pedagógicas das/os professoras/es da educação infantil e das séries iniciais, consoante às legislações e dispositivos legais.

Ao que implica às trajetórias de vidas e profissionais, observou-se que a maioria é pós-graduadas e advieram do ensino público, em que nove delas ressaltaram que as dificuldades relacionadas sobre seu desenvolvimento acadêmico, referem-se às questões socioeconômicas, além de terem começado a trabalhar desde muito cedo, com destaque às profissões de babá e empregada doméstica, 70% delas aos quatorze anos, para ajudar nos custos da casa. E quando questionadas sobre as expectativas futuras, 45% indicaram vontade de obter estabilidade profissional, 27% promoção e ascensão; 18% um trabalho que auxilie as pessoas e 10% autonomia no trabalho.

¹ CEPEGRE.



Verificou-se que durante sua formação básica até o ensino superior, 63% delas tiveram no máximo cinco professoras/es negros e quando questionadas sobre docentes indígenas a situação mostrava-se ainda menos participativa, 80% demonstraram ausência desses profissionais em sua formação.

Sobre suas práticas pedagógicas, hipoteticamente foi perguntado se uma criança negra/indígena sofresse algum tipo de preconceito ou racismo, quais posturas e comportamentos aplicariam às envolvidas. Quase metade delas, demonstraram dúvidas sobre qual atitude a tomar, de forma que 27% pediria que a criança preconceituosa pedisse desculpas à criança vítima; 18% deixaria que as duas crianças definissem o que seria melhor para elas quanto a decidirem a ficarem perto e/ou brincar e 9% pediria para a criança branca que não quis brincar ou ficar perto da criança negra e/ou indígena, permanecesse ao seu lado.

O silêncio ou a resposta inadequada às situações de discriminação étnica ou racial, na perspectiva de Cavalleiro (2000) sinaliza o despreparo e /ou desinteresse da escola em lidar com a questão, assim como contribui para que estudantes brancos/as se sintam autorizados/as a reproduzir seus comportamentos, “pois não são criticadas ou denunciadas, podendo utilizar essa estratégia como triunfo em qualquer situação de conflito” (p. 54).

Outros equívocos recorrentes são: a exigência do pedido de desculpa ou a orientação para que os/as estudantes decidam autonomamente sobre como “a questão deve ser resolvida”. Quanto ao primeiro, o simples fato de pedir desculpa não garante que quem discriminou reconheceu que produziu uma violência, ainda que simbólica, na mesma medida em que, a criança discriminada, não se apropria, mediante o pedido de desculpas, do sentimento de valorização de seu pertencimento étnico-racial. A respeito do segundo equívoco, crianças e adolescentes, nem sempre possuem estruturas psíquicas maturadas o suficiente para resolver conflitos sozinhas. (Piaget, 1994).

Ainda corroborando com esse tipo de atitude em sala de aula, 73% delas indicaram que em seu cotidiano escolar, já presenciaram crianças brancas evitando sentar perto, brincar ou utilizando palavras pejorativas ou animalescas em referência aos pretos ou indígenas, com 18% de crianças negras que se fizeram o enfrentamento acerca desses comportamentos e com 9% de crianças brancas tendo postura antirracista.

Nessas e em outras situações de discriminação racial ou correlata é imprescindível a mediação docente que, por meio de práticas pedagógicas antirracistas, alicerçadas no reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira e na incorporação de conteúdos escolares que contemplam, reconheçam e valorizam a diversidade étnico-racial farão com que os/as estudantes tenham a oportunidade de elaborar novas posturas e comportamentos em relação aqueles/as que são fenotipicamente diferentes, porém, não inferiores.

Tais práticas podem ser desenvolvidas, por meio de textos, vídeos, rodas de conversa, jogos e dinâmicas, assim, o/a docente deve mediar, a construção dos conhecimentos novos e positivos, sobre aquele que é diferente. Mantendo o



olhar atento e sensível, para não produzir ou reproduzir estereótipos, entre alunos/as.

Dentre os diversos temas/conteúdos que podem ser abordados, destacamos: as singularidades marcadas dos diversos grupos humanos e as múltiplas diferenças que compõem a diversidade em um mesmo espaço; a autoestima, beleza e o respeito à diversidade estética; a diversidade da produção artística de grupos de pessoas negras; a diversidade do continente africano e a produção e circulação de diversas formas de conhecimento, muitas vezes invisibilizadas ou estereotipada no currículo escolar¹

Embora necessário, tal posicionamento não é facilmente conquistado, ao docente caberá confrontar a dita história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa (Cavalleiro, 2000). E, também, incorporar aos percursos formativos dos/as alunos, narrativas, conceitos e saberes produzidos por intelectuais negras/os, movimentos negros/as, mulheres negras, quilombolas e povos tradicionais que ainda são negligenciados pelas universidades e escolas. Nesse sentido, a formação continuada para docentes se apresenta como uma oportunidade de reflexão, troca e aquisição de novas epistemologias que visam à complexidade da relação professor/aluno na construção do conhecimento antirracistas.

Para compreender a trajetória dessas profissionais, interseccionamos a etariedade, classe social, formação, raça e gênero, compreendendo que as professoras com idades e atuação profissional, possuem aproximações quanto a precocidade no campo profissional quando eram adolescentes, o percurso educacional em espaços públicos, a renda salarial próxima aos cinco salários mínimos, com poucas delas com menos de dez anos de atuação no magistério.

Apesar de apenas onze participarem da pesquisa, com destaque para uma indígena e duas negras, sendo uma preta na tonalidade parda, atentamos para uma situação incômoda sobre as questões de pertencimento e participação social, provocada por Cida Bento:

Na atuação das instituições, a visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e os interesses do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder se manifestam nas estruturas. Regras, processos, normas, ferramentas utilizadas no ambiente de trabalho preferem e fortalecem silenciosamente os que se consideram “iguais”, atuando sistematicamente na transmissão da herança secular do grupo, no fenômeno que vivemos chamando de pactos narcisísticos. (Bento, 2022, p. 76)

Para analisarmos a existência desses pactos narcisísticos indicados pela Bento, no espaço educacional, nos pautamos em dados dispostos pelo IPEA², sobre o último decênio, em que indica um aumento de 400% de alunos negros

¹ Guia Metodológico Educação das Relações Étnico-Raciais

² IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vincula-se ao Ministério do Planejamento e orçamento do governo federal e tem como objetivo elaborar pesquisas que forneçam dados técnicos para formulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento do país.



no ensino superior, alicerçadas pela política de cotas, Lei 12.711/2012¹, dispondo avanços, mas ainda com um cenário longínquo de igualdade racial, o que nos faria acreditar que a proporção de profissionais negras atuando em sala de aula, deveria ser significativamente maior, todavia a partir do grupo analisado percebemos uma inserção tímida de mulheres negras e indígenas.

Consideramos que a não participação de mulheres pretas, pardas ou indígenas nas áreas pedagógicas e de docência, acaba por não promover práticas antirracistas, reforçando a assertiva da autora supracitada “[...] a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança, precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego, subemprego e a sobrerepresentação da população negra” (Bento, 2022, p. 76).

Em se tratando de público-alvo para atuar com crianças pequenas e em processo de alfabetização, a ausência dessas mulheres, repercute em naturalização do pacto defendido pela estudiosa Cida Bento, o que implicará em efeitos negativos para aquelas crianças pretas retintas ou pardas, que não se identificam ou se reconhecem dentro de uma diversidade corporal e estética.

As participantes indicam na pesquisa que possuem experiência com as séries iniciais, em que duas somente não alcançaram os dez anos de docência, e do total, metade delas expuseram dificuldade ao ter que lidar com cenas cotidianas de racismo, o que nos faz afirmar que é necessário maior ênfase em formações, debates, eventos, rodas de conversa, entre outras ações que possam propiciar estratégias e práticas efetivas a favor da corporeidade negra infantil e ancestralidade africana.

Avançando nessa questão, abordamos como elemento crucial a naturalização de branquitude nos espaços de aprendizagem, em que a não existência de professoras/es, imagens, materiais pedagógicos, brinquedos, podem se cristalizar no imaginário e compreensão de que não há um lugar social para ela, permitindo que formas de pensar ou agir acerca das pessoas negras ou indígenas sejam incorporados por elas de maneira hierárquica, como crenças (Cardoso, 2021)

Por isso a necessidade da educadora e coordenadora pedagógica estarem cotidianamente e frequentemente questionando a si mesma e ao seu redor, como tem se dado as formas de interação e como têm sido resolvidas tais questões, se apenas com um pedido de desculpas pela criança que ofendeu àquela vitimada ou se em ações profícias, envolvendo crianças, familiares e a escola de uma forma geral, com discussão, rodas de conversa, ações estratégicas por meio de leitura, música e outras atividades pedagógicas:

Ao pensar as crianças como sujeitos nos processos de interação, socialização, comprehendi que crianças pequenas desde cedo são racializadas e se veem como tal, aceitam conversar sobre cor/raça,

¹ Lei de cotas sancionada em agosto de 2012, obriga a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades, institutos federais e nas universidades estaduais que tenham advindo do ensino médio ou Educação de jovens e adultos/EJA.



identificam a si mesmas e as outras utilizando categorias raciais sem problemas, em sua maioria se sentem confortáveis, e quando não, buscam alternativas para se nomearem que não estão no espectro adulto definição, por exemplo: branco-escuro e azul. (Cardoso, 2022, p. 184).

Observa-se assim que no convívio em sala de aulas ocorrerá tensões, situações de preconceito, racismo e discriminações que estão implícitas na branquitude, sendo necessário apontá-las não mais como identidade única, rompendo com os silêncios e invisibilidade e promovendo espaços de multiplicidades e identidades que rompam com a subalternização da pessoa negra.

5. Considerações finais

A formação continuada ofertada para as professoras da Educação Básica, educação infantil e séries iniciais, do Município de Dourados buscou ir ao encontro das expectativas das docentes, ao ofertar um espaço de aprendizados e reflexões acerca das relações étnico-raciais no Brasil, assim como conhecimentos sobre as especificidades da corporeidade da criança negra.

Contudo, não deixou de apontar as práticas racistas que são (re) produzidas nas escolas, por crianças, docentes e material pedagógico. Nesta perspectiva, chamamos a atenção, para o quanto que essa situação, colabora para que a criança negra tenha dificuldades, de construir sobre si mesma uma identidade racial positiva, levando-a no limite ao fracasso escolar.

O diálogo produzido durante a formação e os dados do questionário revelaram, por um lado, a fragilidade na formação inicial e continuada para incorporação da temática ao cotidiano escolar, e por outro, um compromisso latente das professoras em relação ao trato da diversidade étnica e racial na sala de aula.

A partir das trajetórias das docentes foi possível evidenciar o quanto a formação delas foi marcada pela lógica do pensamento, entretanto, a diversidade e a dinâmica do cotidiano escolar, somados ao arcabouço legislativo e teórico sobre a temática, tem exigido de corpo docente e do próprio sistema, a elaboração de novas pedagogias que possam ressignificar e reeducar as relações Étnico-racial, no âmbito da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ALVES, Ivonete Aparecida. **Educação infantil e relações étnicas e raciais:** pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos



acadêmicos. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciência e Tecnologia. UNESP, Presidente Prudente, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Curriculum, território em disputa.** Editora Vozes Limitada, 2014.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, v.3, n.2. Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, 1995, p. 458-463

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelain; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** IPEA, 2020. Disponivel em:
https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf
Acesso em: 20 fev. 2024.



BRASIL. **Lei nº 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 da outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio o escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**, 2012. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DIALLO, Cíntia Santos. **História da África e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Superior Público**: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciaturas em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016). 2017. 347 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

DIALLO, Cíntia Santos. Apresentação. In: CORDEIRO, Maria J de Jesus Alves; LANDA, Beatriz dos Santos; DIALLO, Cíntia Santos. **Diversidade na Educação: desafios pra a produção do conhecimento na formação inicial**. Dourados: Editora UEMS. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio de Janeiro.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** (R. Silveira, Trad.). Salvador, BA: EdUFBA, v. 24, 2008.

GOMES, Nilma L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



GOMES, Nilma L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, nº 2, p. 40-5, 2002.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

MARQUES, Eugênia Portela de S.; DIALLO, Cíntia Santos. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

Revista Educação e Políticas em Debate, v. 9, n. 3, p. 619-635, 2020.

Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57853>.

Acesso em: 23 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Negro e racismo, 1989. In: RATTS, Alecsandro Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

XAVIER, Nubea R.; SANTIAGO, Flávio; DANTES, Claudemir. **'Eu não quero me casar com uma menina pretinha'**: interseccionalidade e educação infantil. In: Teodoro, Cristina; Oliveira, Fabiana; Santos, Maria Walburga dos. Infâncias e marcadores sociais da diferença: estratégias teóricas e metodologias no contexto brasileiro. Petrolina: Editora IFSertãoPE, 2023.

XAVIER, Nubea R.; DANTES, Claudemir; SARAT, Magda. elações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti Nozu; PREUSSLER, Gustavo de Souza. R. **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021.

Recebido em: 22 de abril de 2024.
Aceito em: 09 de setembro de 2024.
Publicado em: 30 de outubro de 2024.

