



# BALANÇANDO ESTRUTURAS: A URGÊNCIA DA PRESENÇA DE HOMENS NEGROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Clecio Leonardo Mendes Araújo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP-SP, Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI. Pesquisador do grupo GEPEDISC Culturas Infantis. cleonardo1605@gmail.com

## RESUMO

Este artigo, derivado de pesquisa de mestrado, investiga a invisibilidade e a ausência de professores homens negros na Educação Infantil brasileira, articulando reflexões sobre raça, gênero e docência a partir de uma abordagem qualitativa e descolonizadora. A análise, fundamentada em revisão bibliográfica realizada nas plataformas CAPES, SciELO e Google Acadêmico (1998–2024), evidencia a escassez de estudos que contemplem a intersecção entre masculinidade negra e prática docente na pequena infância. Os resultados apontam que a presença desses profissionais é limitada por barreiras estruturais como o racismo institucional, estereótipos de gênero, ausência de políticas públicas e lacunas na formação inicial. Homens negros, historicamente associados a representações negativas e distantes do cuidado infantil, enfrentam dupla marginalização: por serem homens em um campo feminizado e por serem negros em um espaço institucional majoritariamente branco. A pesquisa revela que o apagamento desses sujeitos na produção acadêmica não é casual, mas resultado de um processo político de silenciamento que reforça práticas escolares excludentes. A ausência de referências negras masculinas na Educação Infantil compromete a construção de currículos plurais, a promoção de práticas pedagógicas antirracistas e o desenvolvimento de identidades infantis positivas, especialmente entre crianças negras. Conclui-se que valorizar e ampliar a presença de professores homens negros na Educação Infantil é um imperativo ético, pedagógico e político para balançar estruturas excludentes e fortalecer uma educação comprometida com justiça racial desde a primeira infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação antirracista; Educação Infantil; Interseccionalidade; Masculinidades negras; Professores negros.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ocupa um lugar estratégico na formação das identidades, valores e representações sociais das crianças. É neste período que se estabelecem as primeiras relações sistemáticas com o conhecimento, com o outro e com as instituições, influenciando de forma decisiva o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No entanto, o campo é historicamente marcado por um processo de feminização da docência, resultado de construções socioculturais que associam o cuidado e a educação de crianças pequenas à figura materna e à suposta sensibilidade feminina (Silva, 2012).

Essa feminização não é apenas uma característica estatística, mas um fenômeno social e político que define quem “pode” e quem “não pode” estar nesses espaços. Historicamente, o trabalho na Educação Infantil foi desvalorizado, tanto em termos salariais quanto simbólicos, sendo compreendido como uma extensão das tarefas domésticas. Como lembra Barbosa (2007, p. 1062), “o cuidado com a criança, por ser historicamente atribuído às mulheres, foi naturalizado e considerado uma atividade instintiva, e não um campo de saber especializado”.

Nesse cenário, a presença masculina é reduzida e, quando ocorre, tende a ser majoritariamente branca. A figura do professor homem negro é ainda mais rara e cercada por estigmas. Barreto (2022) destaca que a masculinidade negra é frequentemente associada, no imaginário social, a signos de criminalidade, violência e hipersexualização. Essa representação afeta diretamente a forma como homens negros são percebidos e



tratados quando ocupam funções de cuidado e educação na primeira infância, gerando olhares de vigilância, suspeita e questionamentos constantes sobre sua legitimidade.

Esse conjunto de fatores coloca o professor homem negro em uma posição de dupla marginalização: por ser homem em um campo feminizado e por ser negro em um espaço institucional majoritariamente branco. Como explica Gonzalez (2012, p. 25), “as exclusões raciais e de gênero não operam de forma isolada; elas se imbricam, gerando lugares específicos de subalternidade”. Trata-se, portanto, de uma exclusão que não é apenas quantitativa, mas qualitativa, pois incide sobre as condições simbólicas, afetivas e políticas de permanência e valorização desse profissional.

O problema se agrava quando se observa que, além de sub-representados na prática docente, homens negros também são praticamente invisíveis na produção acadêmica sobre Educação Infantil. A lacuna de estudos sobre esse grupo não é um “acaso”, mas um reflexo do que Boaventura de Sousa Santos (2009) chama de epistemicídio, o apagamento sistemático de saberes produzidos por determinados sujeitos e grupos sociais.

A experiência que deu origem a esta pesquisa nasce desse lugar de ausência e resistência. Minha trajetória como homem negro na Educação Infantil foi atravessada por olhares de desconfiança, questionamentos velados sobre minha presença e isolamento em espaços profissionais. No início da graduação em Pedagogia, ainda não tinha clareza de que esses episódios eram manifestações de racismo e sexismo institucional. Foi apenas no contato com produções de autores e autoras negros/as, como bell hooks, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Neusa Santos Souza e Lélia Gonzalez, que compreendi que minha experiência não era individual, mas parte de um fenômeno coletivo de exclusão e resistência.

Hooks (2019, p. 52) afirma que “o silêncio sobre nossas vidas é parte da opressão que sofremos; narrar nossas histórias é um ato de resistência”. É justamente esse gesto que move esta pesquisa: transformar vivências individuais em objeto de análise crítica, articulando-as a um debate mais amplo sobre a estrutura racista e sexista que atravessa a Educação Infantil.

O contexto histórico também ajuda a compreender a importância dessa discussão. A Lei 10.639/03 representou um marco legal ao incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, como aponta Munanga (2000), “leis, por si só, não alteram as práticas sociais enraizadas; é preciso que haja compromisso político e pedagógico para efetivá-las”. No caso da Educação Infantil, a aplicação dessa lei ainda é frágil, muitas vezes restrita a ações pontuais, comemorativas e desvinculadas do cotidiano pedagógico.

O objetivo central deste artigo é analisar, sob a perspectiva da interseccionalidade (Crenshaw, 2002), os fatores que contribuem para a ausência e invisibilidade do professor homem negro na Educação Infantil brasileira, compreendendo essa ausência como produto de estruturas racistas e sexistas que atuam de forma articulada. A relevância desta pesquisa está em tensionar a produção acadêmica e o próprio campo da Educação Infantil, propondo caminhos para que a docência negra masculina seja reconhecida e fortalecida como elemento fundamental na construção de uma educação antirracista e plural desde a primeira infância.

Como lembra Souza (2021, p. 35), “reconhecer-se negro, em uma sociedade que insiste em negar a humanidade negra, é um ato político e libertador”. É nesse sentido que esta investigação se propõe não apenas a compreender um fenômeno, mas a balançar as estruturas que sustentam a exclusão, reafirmando que a presença de homens negros na Educação Infantil é uma questão de justiça racial, de equidade de gênero e de transformação social.



## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que as questões que envolvem raça, gênero e docência não podem ser traduzidas apenas em números ou percentuais. Elas demandam a análise das dimensões simbólicas, históricas, subjetivas e estruturais do fenômeno. Como lembra Gomes (2017, p. 19), “para entender as relações raciais no Brasil é necessário perceber que elas se materializam em experiências concretas, vividas no cotidiano, mas também nos campos da cultura e da política”. Desse modo, a escolha por um percurso qualitativo permite captar não apenas os dados disponíveis, mas também os silêncios, ausências e apagamentos que atravessam o tema.

Essa opção metodológica é guiada pela perspectiva crítica e descolonizadora (Santos; Meneses, 2009), que se ancora na “Epistemologia do Sul” como marco teórico-metodológico. Tal abordagem reconhece que o conhecimento válido não se limita ao produzido nas universidades de matriz eurocêntrica, mas se amplia ao integrar saberes historicamente marginalizados, como as epistemologias negras e indígenas. Santos (2010, p. 23) define epistemicídio como “o assassinato de saberes não hegemônicos pela lógica dominante” advertindo que o campo educacional brasileiro ainda opera majoritariamente segundo epistemologias que invisibilizam narrativas negras.

Para esta investigação, realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática, cujo recorte temporal abrangeu o período de 1998 a 2024. O marco inicial corresponde à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), que consolidaram parâmetros para a etapa, enquanto o marco final coincide com o ano de defesa da dissertação que deu origem a este artigo, permitindo incluir as produções mais recentes sobre o tema.

Para esta investigação, a revisão bibliográfica sistemática foi realizada nas bases Banco de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, cujo recorte temporal abrangeu o período de 1998 a 2024. O marco inicial corresponde à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), que consolidaram parâmetros para a etapa, enquanto o marco final coincide com o ano de defesa da dissertação que deu origem a este artigo, permitindo incluir as produções mais recentes sobre o tema.

As buscas foram realizadas nas bases Banco de Teses e Dissertações da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando descritores selecionados a partir de três eixos temáticos: docência negra, masculinidades e Educação Infantil. Entre os termos empregados estão: “professor negro”; “Educação Infantil”; “homem negro”; “docência”; “infância”; “interseccionalidade”; “raça e gênero”; “educação antirracista”. Foram aplicados filtros de idioma (português e espanhol) e de área do conhecimento (educação e ciências humanas) para manter a relevância dos materiais.

Os critérios de inclusão consideraram:

- ✓ Trabalhos que abordassem a presença ou ausência de docentes negros/as no campo educacional;
- ✓ Pesquisas que discutissem masculinidades na docência, especialmente na Educação Infantil;
- ✓ Estudos sobre interseccionalidade envolvendo gênero e raça na formação ou atuação docente;



Já os critérios de exclusão retiraram do corpus:

- ✓ Pesquisas exclusivamente voltadas para o Ensino Fundamental II ou Médio, sem menção à Educação Infantil.
- ✓ Trabalhos que discutiam apenas gênero ou apenas raça, sem articulação entre ambos;
- ✓ Estudos de caráter estritamente quantitativo, sem análise interpretativa das dinâmicas sociais.

Após a aplicação dos filtros e critérios, o corpus final revelou-se composto por um número reduzido de trabalhos. Esse dado, longe de ser uma limitação, foi interpretado como achado central, pois confirma que a escassez de estudos sobre o professor homem negro na Educação Infantil não é fruto de acaso ou desinteresse individual de pesquisadores, mas um reflexo do apagamento estrutural do tema na agenda acadêmica e política.

No percurso analítico, utilizou-se a noção de “arqueologia do apagamento” (Foucault, 2008) para compreender não apenas os conteúdos presentes, mas também as omissões e silêncios. Tal abordagem foi aliada à concepção de “corpo-arquivo” (Kilomba, 2019), que reconhece que a trajetória e as experiências do próprio pesquisador, enquanto homem negro atuante na Educação Infantil, constituem-se como fonte legítima de saber e interpretação.

Assim, o processo metodológico não se limitou a compilar e classificar produções, mas buscou construir pontes entre dados, experiências e epistemologias negras, possibilitando uma leitura interseccional e crítica capaz de iluminar tanto os vestígios de presença quanto as marcas de ausência desse sujeito no campo educacional.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise da produção acadêmica e documental revelou um conjunto de evidências que ajudam a compreender o fenômeno da ausência do professor homem negro na Educação Infantil. Em primeiro lugar, observou-se a feminização da docência nesse segmento, confirmada pelos dados do Censo Escolar (2022), que indicam que apenas 3,7% dos docentes da Educação Infantil são homens. Essa baixa participação masculina é, por si só, indicativa de barreiras simbólicas e institucionais. A situação se agrava pelo fato de que esses dados não são acompanhados de recorte racial, o que impede identificar quantos desses profissionais são negros e contribui para o seu apagamento na formulação de políticas públicas.

Essa invisibilidade estatística reflete o que Cavalleiro (2011) denomina racismo institucional silencioso, que se manifesta não apenas em práticas discriminatórias explícitas, mas também na omissão deliberada do reconhecimento de sujeitos negros como categoria de análise. Quando a presença negra sequer é mensurada, inviabiliza-se qualquer diagnóstico preciso e, conseqüentemente, qualquer intervenção efetiva.

Outro achado relevante diz respeito ao silenciamento acadêmico. Há escassez de pesquisas que articulem raça e gênero masculino no contexto da Educação Infantil. Quando a masculinidade é abordada na docência, o recorte racial é geralmente ignorado; quando a negritude é discutida, o foco recai sobre a atuação de mulheres negras ou sobre outros níveis de ensino, como o Ensino Fundamental e Médio. Essa lacuna reforça o diagnóstico de que a ausência do professor homem negro não é apenas física, mas também epistemológica, compondo o que Boaventura de Sousa Santos (2010) caracteriza como epistemicídio.



A pesquisa também evidenciou a persistência de estereótipos de masculinidade negra, que influenciam diretamente a forma como esses profissionais são percebidos. Moreira (2019, p. 34) explica que “o racismo recreativo sustenta-se na repetição de imagens e narrativas que associam o homem negro à força física, à ameaça e à sexualidade exacerbada”. No imaginário social, essas representações entram em conflito com a imagem socialmente construída do educador da primeira infância, associada à delicadeza, paciência e cuidado, o que gera desconfiança e vigilância sobre a atuação desses homens.

Por fim, identificou-se uma significativa lacuna na formação docente. Gomes (2005) e Barbosa (2015) alertam que os cursos de Pedagogia tendem a tratar as questões raciais e de gênero como conteúdos periféricos, muitas vezes optativos, desconectados do núcleo formativo. Como consequência, os futuros professores não são preparados para atuar de forma crítica e antirracista, especialmente na Educação Infantil, etapa em que essas discussões deveriam ser estruturantes.

À luz da interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002), esses achados demonstram que a ausência do professor homem negro na EI resulta da sobreposição de dois sistemas de opressão, racismo estrutural e sexismo, que combinados, produzem um “não-lugar” para esses sujeitos no ambiente escolar. Como lembra Souza (2021), “o tornar-se negro implica um enfrentamento permanente contra a negação social da nossa humanidade”. No caso da docência na pequena infância, esse enfrentamento é ainda mais complexo, pois envolve romper com o imaginário que associa o cuidado exclusivamente ao feminino.

Hooks (2019) adverte que não basta incluir sujeitos negros em espaços dominados pela branquitude; é preciso transformar as estruturas que determinam quem é legitimado a estar ali. Assim, o aumento numérico de professores negros na EI não resolverá o problema se não vier acompanhado de mudanças curriculares, políticas e culturais que legitimem e valorizem sua presença.

Munanga (2000) acrescenta que as políticas públicas antirracistas devem ir além de dispositivos legais como a Lei 10.639/03, atuando de forma integrada na formação inicial, na produção de materiais didáticos e na composição dos corpos docentes. No caso da Educação Infantil, essa integração ainda é incipiente, e as ações tendem a ser pontuais, sem repercussão efetiva na ampliação e valorização da presença masculina negra.

Como destaca Lélia Gonzalez (2012), as exclusões raciais e de gênero não atuam isoladamente, mas se entrelaçam, criando posições específicas de subalternidade. É nesse entrelaçamento que se constrói a invisibilidade do professor homem negro na Educação Infantil, não como uma ausência natural, mas como um fenômeno produzido e sustentado por estruturas históricas que precisam ser desestabilizadas.

#### **4 CONCLUSÃO**

A análise realizada evidenciou que a ausência do professor homem negro na Educação Infantil brasileira não é fruto do acaso, mas o resultado de um conjunto articulado de fatores históricos, sociais e institucionais que se retroalimentam. O racismo estrutural, o sexismo e a feminização histórica da docência nesse segmento se combinam, produzindo um “não-lugar” para esses sujeitos, cuja presença é tratada como exceção, e não como parte legítima e desejada da diversidade docente.

Os dados revelam que, embora a participação masculina já seja baixa na Educação Infantil, a falta de recorte racial nas estatísticas oficiais invisibiliza ainda mais a presença de professores negros. Esse silenciamento estatístico reforça o que Cavalleiro (2011)



denomina de racismo institucional silencioso e se reproduz também no campo acadêmico, onde são raros os estudos que articulam raça e gênero masculino nesse contexto. No cotidiano escolar, a invisibilidade se soma à estigmatização: estereótipos de masculinidade negra vinculados à violência, à força física e à hipersexualização alimentam preconceitos e práticas de vigilância, gerando um ambiente que afasta e deslegitima esses profissionais.

As lacunas na formação inicial e continuada, denunciadas por autores como Nilma Lino Gomes e Barbosa, contribuem para que questões raciais e de gênero permaneçam como conteúdos periféricos, distantes do núcleo pedagógico. Isso é particularmente grave na Educação Infantil, etapa em que se constroem as primeiras referências de mundo, demandando a presença de múltiplas identidades docentes capazes de ampliar o repertório simbólico e cultural das crianças e de oferecer modelos de humanidade que rompam com padrões hegemônicos.

Retomar autores e autoras negros/as neste debate, como Neusa Santos Souza, bell hooks, Lélia Gonzalez e Kabengele Munanga, foi fundamental para compreender que o enfrentamento dessa realidade exige mais que políticas de inclusão numérica. É necessário reformular currículos de formação docente, criar programas de incentivo à permanência e valorização de homens negros na Educação Infantil, e estabelecer monitoramentos públicos de dados com recorte racial e de gênero, de modo a visibilizar e transformar a composição do corpo docente brasileiro.

O presente estudo, ao problematizar a invisibilidade do professor homem negro na Educação Infantil, não pretende encerrar o debate, mas contribuir para a abertura de novas frentes de pesquisa e ação. Reconhecer que a presença desses sujeitos é uma questão de justiça racial, equidade de gênero e transformação social, reafirmamos que não se trata apenas de preencher uma lacuna estatística, mas de balançar as estruturas que sustentam exclusões seculares.

Como lembra hooks (2019, p. 52), “narrar nossas histórias é um ato de resistência”. Que este trabalho seja, portanto, mais do que um diagnóstico: que seja um chamado à ação para gestores, formadores, pesquisadores e comunidades escolares, no sentido de garantir que homens negros não apenas adentrem, mas permaneçam e sejam valorizados na Educação Infantil. Que suas presenças inspirem novas gerações, rompam ciclos de exclusão e possibilitem que todas as crianças cresçam em ambientes plurais, justos e verdadeiramente democráticos, nos quais cada educador, independentemente de sua raça ou gênero, seja reconhecido como sujeito legítimo e essencial no processo formativo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.

**Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BARBOSA, Luciene Cecília. Educação para as relações étnico-raciais: um caminho possível para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 168, p. 17–24, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27347>. Acesso em: 12 maio 2024.



BARRETO, Aldeir de Oliveira. MASCULINIDADE NEGRA E A COLONIZAÇÃO: ecos do passado no presente. Kwanissa: **Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 12, 2022. <https://doi.org/10.18764/2595-1033>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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, Brasília-DF-DF, 03 jan. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/67835-alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil/file>. Acesso em: 27 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: relendo políticas públicas à luz das relações raciais. In: GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra: pesquisas sobre o negro e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Feminismo e questões raciais: diálogos contemporâneos**. São Paulo: Zahar, 2012.

Hooks bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Claudionor Renato da. Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil. **Revista África e Africanidades**-Ano4-n. 16 e 17, fevereiro/ maio, 2012. ISSN 1983-2554. Disponível em: <http://africaeaficanidades.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

EXEMPLO