

Bárbara Rainara Maia Silva



Universidade Federal de Rio Grande do Norte
(UFRN)

rainaraxd@gmail.com

Silvia Helena Vieira Cruz



Universidade Federal do Ceará

silviavc@uol.com.br

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC EM FOCO

RESUMO

Neste artigo, partilhamos alguns resultados de uma pesquisa que analisou as contribuições do curso de Pedagogia quanto ao tema das relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos/as para a docência na Educação Infantil, a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC). A pesquisa qualitativa utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos indicam que o atual currículo acentua a dimensão cognitiva e racional da formação e deixa lacunas em relação às especificidades da Educação Infantil, inclusive ao tema enfocado. É urgente, portanto, que a formação contemple os/as estudantes em sua integralidade e promova maior articulação entre Educação Infantil e relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Formação docente. Relações étnico-raciais. Educação Infantil.

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN TEACHER EDUCATION: THE PEDAGOGY COURSE OF THE UFC IN FOCUS

ABSTRACT

In this article, we share some results of a research that analyzed the contributions of the Pedagogy course about ethnic-racial relations in the initial formation of pedagogues that will teach in Early Childhood Education, from the perspective of teachers, students and egress of the Faculty of Education of the Federal University of Ceará (FACED – UFC). The qualitative research used questionnaires and semi-structured interviews. The statements indicate that the current curriculum accentuates the cognitive and rational dimension of training and leaves gaps about the specificities of Early Childhood Education, including the theme focused. It is urgent, therefore, that the training should contemplate the students in their integrality and promote greater articulation between Early Childhood Education and ethnic-racial relations.

Keywords: Teacher training. Ethnic-racial relations. Early Childhood Education.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 24/10/2021

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp492-516>



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é derivado de uma dissertação de mestrado e se insere no debate acerca da formação inicial de professores/as para o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil. A formação docente, como todo processo educativo, é complexa, contínua, e abrange não apenas aspectos da racionalidade, mas se relaciona com a globalidade dos sujeitos – como bem lembra Wallon (2007), os seres humanos são essencialmente globais, concretos e contextualizados.

Por estar atrelado à construção subjetiva das pessoas, tal processo se inicia muito antes do ingresso em cursos de formação de professores/as. De acordo com Formosinho (2009), muitos de nossos aprendizados preliminares sobre a docência se constituem a partir da vivência do “ofício de aluno” na escola básica, quando interagimos de modo prolongado com práticas, concepções e valores de nossos/as professores/as. Também os significados veiculados pela mídia, pela literatura, pelas artes e os diversos elementos do meio sociocultural influenciam essas elaborações acerca da imagem e função social do/a professor/a.

A formação inicial, em nível superior, de professores/as para atuar na Educação Infantil é realizada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que habilitam o/a profissional para exercer funções de magistério também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional e em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Ainda que a formação docente ultrapasse o âmbito formal, essas instituições assumem centralidade, pois têm o potencial de fomentar o pensamento crítico, a autonomia, a sistematização, formulação e reformulação de conhecimentos teórico-práticos e de concepções, valores e atitudes acerca da profissionalidade docente, da educação e de assuntos correlatos.

Apesar desse potencial transformador dos cursos de Pedagogia, é evidente a presença de inúmeras dificuldades para atingi-lo satisfatoriamente, visto que aspectos importantes da formação inicial, muitas vezes, são negligenciados ou insuficientemente contemplados. Tais dificuldades podem estar relacionadas a diferentes fatores. Kishimoto (2011) alerta para uma ausência de especificidade nos cursos de Pedagogia, que acarreta demandas excessivas ao currículo e gera diversas lacunas, haja vista a impossibilidade de atendê-las. A autora também afirma que a formação oferecida por esses cursos frequentemente não ultrapassa concepções teóricas, e sofre com a fragmentação

disciplinar e a compartimentalização dos campos do conhecimento, de modo que uns se sobrepõem a outros. Formosinho (2009) expressa um posicionamento parecido em relação a esse modelo de formação. Para ele, os cursos de Pedagogia têm adquirido um caráter predominantemente academizante, isto é, priorizam o componente intelectual dos processos educativos em detrimento dos componentes afetivos, relacionais, sociais e morais, acentuando cada vez mais a distância entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas e de vida.

Tais fatores certamente dificultam a abordagem de temáticas emergentes e extremamente pertinentes aos saberes e fazeres da Educação Infantil. Este é o caso do tema das relações étnico-raciais, que compreende uma das maiores demandas dos cursos de Pedagogia atualmente, conforme já constatado por pesquisadoras como Bedani (2006) e Coelho (2007). Para além das questões citadas, há que se considerar o racismo estrutural como um dos motivos do silenciamento desse tema nas práticas institucionais – e é importante frisar que silenciamento também é ação, neste caso, omissão.

Por ser estrutural, o racismo perpassa todas as dimensões da vida em sociedade: economia, política, relações interpessoais, instituições. No caso da formação docente, o racismo impacta sobretudo atitudes, concepções e valores efetivados na vida e nas práticas pedagógicas dos/as futuros/as pedagogos/as, especialmente em contextos de Educação Infantil, que são espaços privilegiados para a construção das primeiras formas de sociabilidade das crianças.

Pesquisas já apontam que pessoas negras (ou seja, pretas e pardas), estão sujeitas a sofrer intensas discriminações desde a creche, praticadas não apenas pelos seus pares, mas por professores/as, que deveriam zelar pelo seu bem-estar e pleno desenvolvimento, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). O fato reflete a reprodução de um modelo de sociedade projetado para subalternizar e desumanizar determinados grupos, para garantir a manutenção da hegemonia de outros. Nesse sentido, vale lembrar que a educação tem sempre um papel político, que se relaciona com os interesses vigentes, quase sempre da classe dominante.

Diante do exposto, é urgente a intensificação do debate acerca da formação inicial docente, no sentido de entender de que maneira ela pode contribuir para a educação das relações étnico-raciais e para o combate ao racismo na sociedade. Neste artigo, tivemos por objetivo partilhar alguns dos resultados obtidos numa pesquisa que buscou analisar as contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial de pedagogos/as quanto ao tema das relações étnico-raciais, na docência na Educação Infantil, a partir da perspectiva

de docentes, discentes e egressos/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC).

2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA DEMANDA URGENTE

A formação inicial docente, em nível superior, no curso de Pedagogia, se destina àqueles/as que pretendem exercer o magistério na Educação Básica. Ela compreende processos formativos que articulam estudos teórico-práticos, investigação e reflexão, sendo ofertada preferencialmente de forma presencial, e visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação nacional (BRASIL, 2015).

Conforme já dito, os cursos de Pedagogia vêm enfrentando uma série de desafios no que se refere à superação da ausência de especificidade no currículo, da fragmentação disciplinar, posta pela tendência academizante no modelo de formação vigente e do próprio racismo estrutural, que contribui para o silenciamento em torno do tema das relações étnico-raciais, especialmente no que concerne à atuação docente na Educação Infantil. Discutiremos esses aspectos mais detalhadamente nos parágrafos seguintes.

O trabalho de Gatti e Barreto (2009), oferece um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil. Não houve um foco na formação para a docência na Educação Infantil. No entanto, ao tratar especificamente do curso de Pedagogia, essa ampla pesquisa traz algumas constatações preocupantes com relação a essa etapa da educação:

- Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas;
- Quanto à educação de crianças de 0 a 6 anos e à educação de jovens e adultos, as ementas sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos;
- A maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral nessa área. Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creches.

Esses e muitos outros dados levaram as autoras a afirmar, nas reflexões e considerações finais deste trabalho:

Merece, ainda, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 252).

De acordo com Formosinho (2009), desde as décadas de 1970 e 1980, uma política de universitarização dos cursos de Pedagogia tem sido difundida pela União Europeia, com o objetivo de transformar toda a formação docente em ensino de nível superior. Esse movimento tem se mostrado legítimo e necessário pela possibilidade de aliar a teoria a uma prática crítica e reflexiva e promover o exercício da investigação científica. Todavia, tal política tem se materializado numa espécie de academização da formação docente que, na prática, acentua a dimensão cognitiva dos processos educativos em detrimento de aspectos mais subjetivos, como afetividade, crenças, atitudes e valores. Desse modo, as práticas pedagógicas promovidas tendem a se desconectar das experiências pessoais dos/as educandos/as, do seu contexto e das preocupações práticas do campo de atuação, isto é, dos reais problemas vivenciados na escola básica e na sociedade, como um todo.

Nesse modelo academizante é comum haver uma fragmentação curricular, “[...] baseada na especialização disciplinar, muitas vezes ditada pelos territórios de carreira dos professores formadores [...]” (FORMOSINHO, 2009, p. 77), um excessivo número de disciplinas e aulas predominantemente expositivas, que fomentam aprendizagens teóricas, mas se distanciam da prática. Nesse sentido, o autor alerta sobre o isomorfismo dos processos educativos, que consiste na tendência de nós, professores/as, reproduzirmos concepções e práticas semelhantes às aquelas que vivenciamos no âmbito de uma cultura academizante (currículo como justaposição de disciplinas, práticas fragmentadas, enrijecidas, descontextualizadas etc.), dificultando o desenvolvimento de um trabalho amplo e integrado, o que é indispensável à docência na Educação Infantil.

Kishimoto (2011) corrobora essa ideia ao enfatizar o descompasso existente entre as práticas pedagógicas vivenciadas nos cursos de Pedagogia e as práticas que se espera que sejam promovidas pelos/as futuros/as pedagogos/as quando no exercício da docência em contextos de Educação Infantil, práticas essas que devem ser contextualizadas, significativas e integrar todas as dimensões do ser. A autora também dialoga com a perspectiva de Formosinho acerca da formação em cursos de Pedagogia, chamando

atenção para seu caráter predominantemente academizante ou “de cultura universitária”, isto é, que preza pelos conhecimentos teóricos, em oposição a uma cultura profissional, que considera os conhecimentos práticos.

Numa pesquisa que analisou 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC, de 1998 a 2001, referentes a cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil de sete estados brasileiros (Rio Grande do Sul, São Paulo, Roraima, Mato Grosso, Paraná, Espírito Santo e Piauí), a autora constatou uma falta de especificidade nesses cursos, pelo fato de apresentarem uma formação que ela chama de “conjugada”, “híbrida”, ou seja, uma formação que visa habilitar o/a profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2005). Segundo ela, a formação conjugada multiplica fundamentos e metodologias fragmentadas em campos disciplinares, gerando um modelo que reproduz práticas comuns no Ensino Fundamental, mas que pouco contribuem com a compreensão das características da Educação Infantil. Além disso, o desenvolvimento e a aprendizagem são tratados de forma eminentemente teórica, e não contemplam as crianças de forma ampla e contextualizada, não focam seus saberes, subjetividades, pluralidade e diversidade cultural, de gênero, classe social e etnia. Em suma, a academização dos cursos de Pedagogia, além de desconsiderar a globalidade dos sujeitos, desconsidera também as especificidades da primeira etapa da educação, e pode trazer sérias consequências ao currículo vivido em creches e pré-escolas, entendido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Outra característica desse modelo de formação é o encerramento da instituição formadora em si mesma, deixando de fora preocupações pragmáticas relacionadas à profissionalidade, ao cotidiano da escola básica e às necessidades da comunidade local e da sociedade mais ampla (FORMOSINHO, 2009). Dessa forma, a academia passa a funcionar em circuito fechado, potenciando seus conflitos internos, em vez de favorecer a articulação político-pedagógica com o entorno.

No rol dos problemas sociais agravados pela academização da formação docente e, mais especificamente, pelo encerramento da Universidade em si mesma, está a desigualdade de caráter étnico-racial, uma questão ainda insuficientemente problematizada pelos cursos de Pedagogia (BEDANI, 2006; COELHO, 2007) e que afeta a prática docente em diversos contextos, em especial na Educação Infantil. Várias pesquisas já desvelam a presença de ações discriminatórias contra crianças negras em creches e pré-escolas,

praticadas inclusive por professoras/as. De acordo com Souza (2018), crianças brancas são destinadas, desde pequeninas, a ocuparem um lugar social de prestígio, um lugar de domínio sobre o outro, e a deterem as representações positivas e aceitas de seus corpos, cultura, modos de pensar e agir. Os impactos desse problema podem ser irreversíveis e provocam uma verdadeira alienação, na medida em que crianças negras passam a desenvolver uma falsa ideia de inferioridade enquanto crianças brancas desenvolvem uma falsa ideia de superioridade, reforçando relações de dominação.

É importante entender que a presença de práticas discriminatórias, não somente contra negros/as, mas também contra outros grupos étnico-raciais historicamente subalternizados, reflete um modelo de sociedade pensado e construído para empreender e legitimar desigualdades. Isto não significa naturalizar essas opressões, mas considerar que elas são inerentes ao modelo vigente e, portanto, só serão verdadeiramente abolidas mediante uma transformação social ampla e profunda.

3 RACISMO NO PAÍS DA MISTIÇAGEM: UMA DISCUSSÃO ESTRUTURAL E ATEMPORAL

Durante muito tempo, no Brasil, integrantes da elite sustentaram e difundiram a tese de que a miscigenação possibilitou o estabelecimento de relações harmônicas e de uma igualdade entre pessoas negras e brancas – a democracia racial. Essa tese impacta profundamente o imaginário social, de modo que, ainda hoje, é difícil para grande parte da população reconhecer-se como agente do racismo. Em pesquisa feita pelo Datafolha em 1995, foi constatado que 89% dos/as brasileiros/as admitia haver preconceito de cor, mas 90% não se considerava racista (RIBEIRO, 2019), ou seja, impera no Brasil um racismo sem racistas. Essa contradição dificulta ainda mais o combate ao problema, uma vez que ele se efetiva mediante sua negação. O próprio abismo social entre negros/as e brancos/as, evidenciado em pesquisas científicas e dados oficiais que comparam as condições de vida, escolaridade, saúde e outros indicadores dos diferentes grupos populacionais denuncia o racismo existente em nossa sociedade (GOMES, 2005).

Já se sabe que muitas das atrocidades cometidas contra a população negra e indígena, desde o período Colonial, se deram mediante dispositivos legais, criados pelo próprio Estado para legitimar a dominação étnico-racial. Por exemplo, a Lei de terras, de 1850, que concentrava propriedades nas mãos de homens brancos; a Constituição de 1924, que vetava o acesso à escola por escravizados/as e; a política eugenista, implantada

em 1930, que previa o embranquecimento como forma de apagamento de nossas raízes negras da identidade nacional e consequente “melhoria” da raça. Vale registrar também que as políticas atuais de “guerra às drogas” se traduzem numa espécie de autorização para o extermínio da população negra e pobre (RIBEIRO, 2019).

Apesar da postura negacionista em relação ao racismo do Estado e de parte da população, ações de resistência impulsionadas sobretudo por setores do Movimento Negro (dentre os quais se encontram militantes, intelectuais, educadores/as) vem ganhando cada vez mais visibilidade, através do desvelamento do racismo à brasileira e da construção de ações antirracistas. De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro vem atuando no sentido de conscientizar e reeducar a sociedade brasileira, possibilitando que muitos negros e negras ressignifiquem política e positivamente a ideia de raça e de negritude.

A subalternização e genocídio da população negra, ainda em curso, não decorre apenas de fatores históricos relacionados ao passado de escravização, mas reflete a própria lógica de funcionamento da sociedade. Nosso país é majoritariamente negro, no entanto, nós, negros/as, ainda somos considerados/as e tratados/as como “minoría”, o que se expressa, por exemplo, na ausência de representatividade na política, na mídia, nos currículos escolares, na negação dos direitos mais básicos, como o direito à vida. Tudo isso revela a atualização do colonialismo e a manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala” (RIBEIRO, 2019). Portanto, discutir o racismo pressupõe necessariamente, problematizar estruturas violentas que pré-determinam diferentes lugares sociais para pessoas negras e brancas.

De acordo com Kilomba (2019), no mundo contemporâneo, o racismo se caracteriza como um sistema de opressão, baseado na construção da ideia de diferenças, hierarquização dessas diferenças e dominação de um grupo étnico-racial (branco) sobre outros, ditos “diferentes” (não brancos/as). Nessa perspectiva, o racismo só pode ser praticado por quem detém o poder (político, econômico, cultural) de se colocar no centro, como norma, e deslocar os demais para a margem, retirando-lhes a condição de sujeitos e imprimindo-lhes a de objeto, desviante. No racismo, mais do que inferior, a negritude é construída como imprópria, desviante, fora do lugar (KILOMBA, 2019).

Almeida (2019) expressa um posicionamento semelhante ao dizer que o racismo necessariamente está ligado ao exercício do poder e decorre de um modelo de sociedade projetado pela elite branca, heteronormativa, capitalista, patriarcal. Nessa perspectiva, o racismo é um fenômeno sistêmico, que atinge todas as esferas da vida social. As práticas sociais e institucionais, bem como as relações intersubjetivas, frequentemente estão

repletas de conflitos raciais, que podem ser evidentes ou dissimulados, conscientes ou inconscientes. Independentemente de como forem, as manifestações do racismo no cotidiano, segundo o autor, expressam algo muito mais profundo: o racismo estrutural, que atua como o organizador da vida coletiva, influenciando afetos e preferências, determinando quem tem “mérito” e quem não tem, o que deve ser lido e o que não deve, quais conhecimentos são “válidos” e quais não são, orientando leis, aprisionando corpos e mentes, estabelecendo padrões, negando direitos.

Embora considere que o racismo é sempre estrutural, Almeida analisa outras duas concepções de racismo: individualista e institucional. A concepção individualista compreende o racismo como patologia ou irracionalidade, expressa no comportamento de um ou vários indivíduos; ela repousa sobre fraseologias moralistas, como “‘racismo é errado’, ‘somos todos humanos’, ‘como se pode ser racista em pleno século XXI?’, ‘tenho amigos negros’ etc.” (ALMEIDA, 2019, p. 37). O grande problema dessa concepção é restringir o fenômeno ao campo das análises micro, ocultando o fato de que não há nada de anormal em ser racista, numa sociedade que foi estrategicamente projetada com essa finalidade; sob essa perspectiva não há sociedades ou instituições racistas, apenas pessoas racistas, que necessitam de correção ou punição.

A não individualização do racismo não implica a negação de sua existência no nível das relações interpessoais e, tampouco, que pessoas que discriminam não devem responder juridicamente por seus atos. Contudo, o repúdio moral do racismo e a punição por si só não garantem a transformação social. É preciso, antes de tudo, abandonar posturas que conduzem apenas à inércia e colaboram com a perpetuação do mito da democracia racial (“não sou racista, os outros é que são”) e compreender que todas as pessoas são atravessadas por esse fenômeno, uma vez que o contexto sociocultural é marcado por relações de dominação e nem sempre oferece meios para confrontá-las.

Desse modo, admitir o racismo existente dentro de si é necessário, não como forma de culpabilização, mas de responsabilização, com vistas a adotar posturas e traçar estratégias que contribuam efetiva e objetivamente para o combate ao racismo. Cabe aqui uma observação: pessoas negras, embora possam reproduzir atitudes discriminatórias ou expressar preconceito em suas relações, não podem ser consideradas racistas, porque não têm poder, enquanto grupo, para impor desvantagens sociais a outros grupos; logo, é impossível afirmar a existência de “racismo reverso”.

A concepção institucional, por sua vez, representa outra dimensão específica do racismo. Ele perpassa o individual e pode se apresentar inicialmente na família (primeira

instituição na qual nos inserimos) e na escola. Nesses contextos, muitas vezes, o racismo é manifestado através de ideias e comentários, de forte teor racista, dissimulados de “brincadeira”. O estudo de Cavalleiro (1998), que investigou a socialização de crianças negras na família e na pré-escola, revelou que suas experiências eram profundamente marcadas por omissões, discriminações e preconceitos, que as conduziam à subalternidade, enquanto crianças brancas eram educadas para a superioridade.

De fato, existem no cotidiano das instituições, dinâmicas e padrões de tratamento desiguais, que asseguram vantagens àqueles/as que são identificados (estética, social ou economicamente) com os padrões hegemônicos e impõem desvantagens aos demais grupos étnico-raciais. Sendo as instituições formas concretas de materialização da ordem social vigente (ALMEIDA, 2019), é evidente que a leitura de mundo construída pelos sujeitos será influenciada pela ideologia que nelas for predominante, seja no sentido de assimilá-la ou rejeitá-la. Como já explicitou Wallon, é impossível conceber uma personalidade que se constrói separada de seu convívio social, uma vez que é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo (GALVÃO, 2008). Logo, é no interior das instituições que os sujeitos se constituem, se definem e definem uns aos outros, na medida em que interagem com o universo concreto e simbólico disponível.

A compreensão de racismo institucional revela um avanço em relação à anterior na medida em que reconhece que o racismo também é parte do contexto sociocultural mais amplo e trata o poder como elemento central das relações sociais. Em outras palavras, não se pode conceber as relações étnico-raciais sem entender o sistema racista que estrutura a sociedade; falar de racismo é discutir a dominação étnico-racial, que se dá através da institucionalização de interesses hegemônicos e da imposição de regras, padrões e modos de racionalidade que naturalizam esse domínio.

Por fim, é importante retomar a ideia defendida no início deste tópico, de que, apesar de se materializar individual e institucionalmente, o racismo é sempre estrutural, ou seja, pessoas e instituições tendem a reproduzir o racismo porque a sociedade é racista. Mas isso não significa que tais estruturas sejam impermeáveis. Ações e políticas antirracistas podem e devem fissurá-las e, gradativamente, alterar a ordem social. Entender que o racismo é estrutural pressupõe a conscientização de que essa não é uma questão a ser enfrentada apenas de forma individual, mas coletivamente; o racismo deve ser concebido não como “problema de negros/as”, mas como responsabilidade de todos/as. Por essa razão, é urgente que haja um processo de desconstrução e desnaturalização do racismo em todos os âmbitos da vida. Nesse sentido, as instituições, sobretudo, educacionais, têm

o dever de se posicionar, pois, caso contrário, continuarão a reproduzir violências contra a população negra e indígena do nosso país.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as contribuições do curso de Pedagogia quanto ao tema das relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos/as para a docência na Educação Infantil, a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC), dessa forma foi feita a partir de uma abordagem qualitativa, visto que teve como foco o conjunto de significados atribuídos pelas pessoas a assuntos que lhes dizem respeito (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Seguindo os preceitos desta abordagem, a construção e análise dos dados se deu de maneira predominantemente descritiva. É importante dizer que esta pesquisa foi caracterizada também como um estudo de caso, pois objetivou compreender um caso em particular, uma complexidade em funcionamento, sem vislumbrar, à priori, generalizações antecipadas (STAKE, 2016).

Minayo (2006 *apud* MINAYO, 2011, p. 62) define o campo ou lócus de pesquisa como: “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.” É, portanto, o lugar de agência dos atores sociais, espaço de empiria, relações, contradições. Nessa pesquisa, o lócus escolhido foi o curso de Pedagogia da FACED – UFC.

Participaram desta pesquisa: cinco docentes, cinco estudantes e três egressos/as do referido curso. O grupo de docentes foi subdividido em Grupo 1 e Grupo 2. No Grupo 1, havia três docentes (Docente “A”¹, Docente “B” e Docente “C”), que lecionavam disciplinas optativas que tratam mais diretamente da questão étnico-racial, enquanto no Grupo 2, havia duas pessoas (Docente “D” e Docente “E”), que lecionavam disciplinas obrigatórias com foco na Educação Infantil. É importante dizer que os professores entrevistados do Grupo 1, apesar de lecionarem disciplinas que se relacionam à temática étnico-racial, não trabalham única e exclusivamente com esse campo temático, podendo lecionar disciplinas sobre outros assuntos.

¹ As pessoas do grupo de docentes foram nomeadas com letras do alfabeto, ocultando assim o gênero. Isso se fez necessário porque, caso contrário, a identificação dessas pessoas poderia ser facilitada, já que compõem o quadro permanente da instituição investigada e estão em menor quantidade, diferentemente dos/as demais participantes (estudantes e egressos/as), que foram mencionados no texto por nomes fictícios.

Os/as estudantes e egressos/as entrevistados/as tiveram ao menos uma experiência prática em contexto de Educação Infantil, seja em estágio curricular obrigatório, extracurricular ou na própria docência. Por outro lado, nem todos/as cursaram disciplinas que tratam mais diretamente da temática étnico-racial ou tiveram experiências práticas com esse tema em contextos de Educação Infantil.

Os/as estudantes que participaram desta pesquisa se inserem na integralização curricular de 2014, vigente atualmente no curso de Pedagogia da FAGED – UFC, diurno e noturno, que prevê que as disciplinas e componentes relacionados à Educação Infantil são obrigatórias, enquanto as disciplinas relacionadas mais diretamente à temática étnico-racial são optativas. Já os/as egressos/as entrevistados cursaram a integralização curricular desse curso, datada de 2007, que previa disciplinas obrigatórias de Educação Infantil apenas para o período diurno, sendo optativas para o noturno (RODRIGUES, 2018); também as disciplinas com foco na questão étnico-racial não eram obrigatórias nesse currículo.

Os procedimentos utilizados foram: aplicação de um questionário, para compor dados iniciais e identificar os/as possíveis participantes; entrevistas semiestruturadas (individuais), procedimento que “[...] combina perguntas fechadas e perguntas abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada [...]” (MINAYO, 2011, p. 64); além de leitura de alguns documentos e consulta a ambientes virtuais institucionais (sites), para melhor compreender o universo enfocado.

Inicialmente, fizemos uma solicitação às coordenações do curso presencial de Pedagogia (diurno e noturno) da FAGED – UFC para acessar os endereços de e-mail e os contatos telefônicos de egressos/as que concluíram o curso entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2016 – a ideia era entrevistar egressos/as formados/as há, no mínimo, três e, no máximo, cinco anos da data de início do trabalho de campo (segundo semestre de 2019). Como não foi possível obter esses dados diretamente, sob justificativa de que eram sigilosos, contamos com a mediação das coordenações, que entraram em contato com essas pessoas via e-mail institucional, enviando: uma carta de apresentação da pesquisa, um questionário breve a ser respondido por aqueles/as que se dispusessem a participar e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto aos/as estudantes e docentes, a apresentação da pesquisa e convite para participação foram realizadas presencialmente. Para contatar os/as estudantes, foram visitadas algumas turmas do sétimo semestre, pois era estimado que nesse período já

tivesse sido cursado o estágio curricular obrigatório em Educação Infantil (previsto para ocorrer no sexto semestre, segundo a integralização curricular de 2014) e, para contatar os/as docentes, foram visitadas turmas onde eram lecionadas disciplinas de Educação Infantil e disciplinas relacionadas à temática étnico-racial. Nessas ocasiões, além de ser estabelecido um breve diálogo sobre a pesquisa, eram entregues a carta de apresentação, e o questionário, que incluía uma pergunta sobre a disponibilidade para participar da pesquisa.

Os encontros presenciais para a realização das entrevistas semiestruturadas foram agendados conforme as possibilidades de dia e horário dos/as participantes e ocorreram de setembro a novembro de 2019. A maioria se deu na própria instituição, numa sala reservada, livre de ruídos e interferências, com conforto mínimo para a permanência das pessoas. Por questões de acessibilidade, duas entrevistas ocorreram por chamada de vídeo. Todas foram gravadas num dispositivo de áudio, para posterior transcrição.

Após a transcrição das entrevistas, seu conteúdo foi organizado, sistematizado, interpretado e analisado, em diálogo com os referenciais teóricos elencados no campo da Educação Infantil, da formação docente e da educação das relações étnico-raciais, com o intuito de atender aos objetivos do estudo. Alguns dos referenciais elencados foram: Wallon (2007), para compreender o desenvolvimento infantil e humano e os processos identitários; Formosinho (2009), Kishimoto (2011, 2005), Gatti e Barreto (2009), para aprofundar os conhecimentos acerca da formação docente; e Gomes (2017), Ribeiro (2019), Kilomba (2019) e Almeida (2019), para dialogar sobre as relações étnico-raciais na educação e na sociedade de modo geral.

5 COM A PALAVRA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC

As entrevistas semiestruturadas, de modo geral, para além de um procedimento formal de pesquisa, possibilitaram, uma aproximação maior entre entrevistadora e entrevistados/as, convertendo-se num encontro intersubjetivo, em que se partilhavam não apenas informações, mas sentimentos, emoções, vivências e memórias relacionadas ao tema estudado. Isso corrobora a afirmação de Dias (2007), de que esse procedimento pode fazer emergir singularidades dos relatos dos sujeitos e tende a promover o estabelecimento de uma atmosfera de influências recíprocas e aceitação mútua. Minayo (2011), por sua vez, destaca que a fala tem o potencial de revelar condições de vida, veicular concepções, valores e crenças, compartilhadas por grupos que, muitas vezes, se inserem nas mesmas

condições históricas, socioeconômicas e culturais que o/a interlocutor/a, o que também favorece o estabelecimento de um diálogo mais horizontal.

A análise das entrevistas permite depreender que o debate acerca das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia investigado tem se intensificado nos últimos anos, sobretudo através de mobilizações de estudantes e docentes engajados/as na construção de uma educação – e de uma sociedade – antirracista. Exemplos de ações que expressam esse engajamento no âmbito do curso são: o movimento em torno da aprovação de uma disciplina obrigatória sobre essa temática no processo de elaboração do novo currículo do curso, em meados de 2017; a promoção de eventos e rodas de conversa acerca de questões que envolvem a vida da população negra, e o compromisso expresso por alguns/as docentes e estudantes de problematizar a questão étnico-racial no interior das disciplinas.

Apesar disso, o trabalho em torno da temática étnico-racial no curso pode ser considerado escasso, pois ainda não dispõe do necessário engajamento do corpo docente e dos/as estudantes como um todo. Segundo os/as entrevistados/as, na maioria das vezes essa discussão se localiza em disciplinas optativas específicas, as quais, além de existirem em menor quantidade, nem sempre são acessíveis a todos/as os/as estudantes, pois podem se chocar com os horários de disciplinas obrigatórias e não ser ofertadas semestralmente. Vale dizer que, através da leitura do ementário dos componentes curriculares referentes à reformulação curricular de 2014, disponível no site oficial da instituição, foi possível constatar que, de um total de 67 disciplinas optativas, somente seis parecem versar mais diretamente sobre a temática étnico-racial. São elas: “Identidade, diferença e diversidade”, “Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação”, “História dos Afrodescendentes no Brasil”, “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, “Educação Indígena” e “Formação Intercultural”. Já as disciplinas de caráter obrigatório, em sua maioria, não preveem a abordagem desse assunto em suas ementas, de modo que isso passa a depender de uma disposição individual dos/as docentes ou de uma demanda explícita dos/as estudantes. Isso revela a falta de intencionalidade pedagógica no trato com a temática étnico-racial nas disciplinas obrigatórias.

Essa falta de intencionalidade se torna ainda mais evidente quando se trata da abordagem dessa temática com foco específico na Educação Infantil. Todas as pessoas entrevistadas do grupo de docentes – tanto as que trabalham com Educação Infantil, como as que lecionam disciplinas mais voltadas para a temática étnico-racial – afirmam que não desenvolvem um trabalho previamente planejado a esse respeito nas disciplinas que

lecionam, embora o abordem eventualmente. Apesar disso, acreditam que, indiretamente, contribuem para a construção de formas de lidar com as relações étnico-raciais no âmbito da Educação Infantil.

Já os/as entrevistados/as do grupo de estudantes e egressos/as, em sua maioria, afirmam que as disciplinas do curso raramente abordam a temática étnico-racial em articulação com as especificidades da Educação Infantil, de modo que suas contribuições nesse quesito ainda são consideradas insuficientes, especialmente no que se refere à prática pedagógica nessa etapa da educação.

O relativo silenciamento acerca da temática étnico-racial no curso de Pedagogia pode estar relacionado ao epistemicídio, que é o modo como o racismo opera na dimensão epistemológica, através da tentativa de apagamento das contribuições científicas, tecnológicas, histórico-culturais, de grupos subalternizados, e da imposição de uma única história e de um único saber, de viés eurocentrado (RIBEIRO, 2019). Na academia, isso se expressa, por exemplo, quando as ementas das disciplinas trazem poucos/as ou nenhum/a autor/a negro/a e indígena para embasar a discussão étnico-racial ou mesmo quando trazem esses/as autores/as para tratar unicamente do racismo, quando na verdade essas pessoas produzem conhecimentos sobre diversos assuntos, sendo o racismo apenas um dos vários fatores que atravessam suas trajetórias. Também a desconsideração da interseccionalidade no tratamento de questões sociais importantes, a ausência de um empenho por conhecer e compartilhar as contribuições histórico-culturais de pessoas negras e indígenas e a consequente desvalorização dessas contribuições, exemplificam a materialidade desse racismo epistêmico.

Nessa perspectiva, o conhecimento eurocentrado torna-se uma estratégia de dominação, contribuindo para o silenciamento cada vez maior da temática étnico-racial e para a manutenção do mito da democracia racial. Ao encontro dessa ideia, tensiona Kilomba (2019): nada é mais eficaz para o colonialismo do que ensinar o/a colonizado/a pensar e dizer como o colonizador. É preciso frisar que o racismo precede a consciência (ALMEIDA, 2019), portanto, sua reprodução, principalmente no âmbito das instituições educacionais, pode ocorrer independentemente de haver um desejo ou intenção daqueles/as que estão à frente dos processos educativos em contribuir para sua manutenção; o próprio desconhecimento da questão étnico-racial reflete o sistema racista ao mesmo tempo em que o reforça.

Considerando que o racismo acompanha todo o processo de constituição do nosso país, se fazendo presente inclusive nas escolas e Universidades, cujo currículo quase

sempre é eurocêntrico, podemos supor que muitos/as docentes do curso de Pedagogia investigado, assim como boa parte da população brasileira, não tiveram acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados pelos povos indígenas e africanos. A fala a seguir, de Docente “B”, reforça a urgência de refletir com mais empenho sobre a formação dos/as formadores:

Eu acho que há uma falta de compreensão disso [relações étnico-raciais] dos próprios professores e professoras, pela própria formação que eles tiveram, que foi uma formação eurocentrada, e que nega as outras culturas em grande parte, e elas não tiveram a oportunidade de conhecer as riquezas das culturas afro e indígenas, e elas não conhecem o quanto aquilo é importante para a nação brasileira [...]. (DOCENTE “B”).

A fala de Docente “D” reforça esta afirmativa na medida em que declara ter tido raras oportunidades, na academia, de estudar e entender aspectos que se inserem no campo da educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, é importante dizer que somente duas pessoas entrevistadas do grupo de docentes referem-se ao racismo como um fator estrutural da sociedade.

O relativo silenciamento da questão étnico-racial com foco específico na Educação Infantil, por sua vez, pode estar ligado à falta de apropriação de conhecimentos relativos às especificidades dessa etapa da educação por parte dos/as docentes, já que muitos/as não tiveram aprofundamento nesse campo na sua própria formação. Isso revela novamente a necessidade de refletirmos sobre a formação dos/as formadores/as e as possibilidades que eles/as têm de ampliarem seus conhecimentos e experiências em relação a determinados campos temáticos.

O próprio modelo de estruturação curricular merece ser discutido, pois impacta significativamente os tipos de experiências compartilhadas por estudantes e docentes no interior da instituição. Depoimentos de parte significativa das pessoas entrevistadas parecem indicar que o atual currículo do curso conduz a uma fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, além de provocar um distanciamento entre a dimensão teórica e a dimensão prática da docência; as práticas pedagógicas no interior das disciplinas costumam enfocar aspectos mais cognitivos, teóricos e racionais da formação (através da leitura de textos e seminários, por exemplo), de modo que outras dimensões, como a corporeidade, a afetividade e as relações intersubjetivas, parecem não ser enfatizadas nesse processo.

Dentre todas as pessoas entrevistadas do grupo de docentes, chama atenção a narrativa de Docente “B”, pois é quem expressa mais fortemente uma defesa da indissociabilidade entre corpo e mente, ao tratar das práticas pedagógicas que busca

promover no ensino superior. Em seu discurso, é explicitado o caráter vivencial das metodologias utilizadas nas disciplinas que oferta, metodologias essas que dialogam fundamentalmente com elementos das epistemologias africanas e indígenas. Um desses elementos, por exemplo, é a oralidade, entendida como algo que ultrapassa a comunicação verbal, e compreende o uso dos cinco sentidos, do corpo como um todo, uma potência de criação e expressão.

As pessoas não sabem só falar, elas sabem criar com as mãos, sabem fazer elementos que envolvem o paladar, várias estéticas e essas estéticas são filosóficas [...]. Há um elemento também de encantamento que acontece através da oralidade, do fato de as pessoas se sentirem potencializadas através do seu corpo pra aprender, ensinar e criar. (DOCENTE “B”).

Os demais sujeitos entrevistados do grupo de docentes também expressaram a compreensão de que a formação de professores/as ultrapassa concepções teóricas e habilidades técnicas, e alguns/as apresentam exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas que enfocam dimensões mais amplas da formação, como as experiências pessoais dos/as educandos/as, a sensibilidade, a identidade (étnico-racial, de gênero e outras), as atitudes, as crenças. No entanto, o que suas falas sugerem é que essas práticas ainda não são tão frequentes:

É uma discussão, eminentemente, teórica, né? A discussão teórica, mas assim... Claro que, quando digo eminentemente teórica, não significa dizer que eles [estudantes] não tragam experiências da prática concreta, né? Da escola, de professores, de colegas, da família, da rua, da igreja... Eles são cheios de histórias para contar, né? Mas se você me pergunta: “houve um processo metodológico sobre como o professor deve atuar na sala de aula em relação a essa questão?” Eu diria que não, em nenhuma das disciplinas, não. Quando eu trago esse tema é muito uma discussão de aproximação mesmo, né? De descolonização de mentalidades mesmo, de trazer esse debate, de valorizar a importância desse debate, né? Mas muito numa perspectiva macro. Eu, particularmente, nessas disciplinas, não consigo tratar de metodologia, né? De prática pedagógica, no que diz respeito à metodologia – “vamos trabalhar assim, essa vivência assim, na sala é boa...”. Não, eu não chego a esse... a esse debate, porque não dá tempo. (DOCENTE “A”).

Assim, é possível inferir que a formação proporcionada pelo curso de Pedagogia da FAGED – UFC parece se assemelhar, em parte, ao fenômeno da academização, ou seja, uma formação eminentemente teórica, distanciada de questões mais práticas da profissão docente – entendidas como componentes mais profissionalizantes da formação (FORMOSINHO, 2009).

Algumas características do modelo academizante, que vão ao encontro das falas de parte significativa dos/as entrevistados/as, são: currículo fragmentado; excessivo número de disciplinas; aulas predominantemente expositivas e que enfocam o aspecto teórico, em detrimento do aspecto relacional, prático e deontológico da formação (FORMOSINHO,

2009). Um dos maiores perigos desse modelo recai sob o isomorfismo, isto é, a tendência à reprodução de concepções e práticas já vivenciadas, aprendidas pela experiência, desde o ofício de “aluno/a”.

No entanto, é preciso frisar que nem tudo é reprodução. Muitas vezes, a observação das condutas de outros/as profissionais é base para a elaboração de práticas diferenciadas ou “transgressoras”, termo positivado pela ativista negra Hooks² (2017). Em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade [...]”, a autora reflete sobre sua formação docente, no contexto estadunidense, e aponta que foi através da observação crítica às ações de seus/as professores/as que ela se conscientizou sobre o tipo de pedagogia (tradicional, bancária, eurocêntrica) que não objetivava colocar em prática. O relato da egressa Sarah ilustra essa ideia: “eu aprendi muito com elas [colegas de profissão] [...], mas eu não queria levar para mim alguns pontos que, na Faculdade, eu observava que não era legal e que eu via na ação delas, que também não era legal”.

O ponto de vista de Kishimoto (2005, 2011) acerca das linguagens expressivas no curso de Pedagogia vai ao encontro da perspectiva de alguns dos sujeitos entrevistados. Ela constata que o trabalho com a Música, a Dança, o Teatro, as Artes Visuais e Plásticas, muitas vezes nem chega a ser previsto pelos projetos pedagógicos das instituições e que essa lacuna pode dificultar que os/as futuros/as pedagogos/as estimulem o emergir das culturas infantis, no exercício da docência. Esta ausência é corroborada pelo depoimento da estudante Nina: “[...] dizer assim: ‘Ai, eu já vivi aqui [no curso] uma experiência de uma dança’. Não, eu não participei ainda [...]. Eu acredito que tem que existir essa sensibilidade, afinal, eu vou tá sendo uma educadora [...]”.

Além dos fatores que prejudicam a formação docente elencados, não podemos perder de vista o fato de estarmos situados/as numa sociedade onde impera uma lógica colonial, que supervaloriza modos de racionalidade hegemônicos, que tendem a separar mente e corpo, razão e emoção (KILOMBA, 2019). Isso também contribui para que os conhecimentos continuem a ser tratados de forma estanque, sobreposta e apartada da experiência pessoal, concreta, cotidiana das pessoas, nos cursos de formação docente e nas instituições educacionais como um todo.

Apesar desses desafios persistentes, podemos inferir que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC tem contribuído para a construção de saberes não apenas teóricos acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil, mas também práticos, atitudinais,

² A autora bell hooks prefere que seu nome seja grafado em letras minúsculas, pois assume o posicionamento político de transgredir imposições acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

relacionais e deontológicos, ou seja, saberes que mobilizam atitudes, valores, sentimentos, crenças, teorias e práticas (FORMOSINHO, 2009). Dentre as experiências curriculares mais citadas pelos/as entrevistados/as, que contribuem para isso estão: as disciplinas optativas voltadas mais diretamente para a temática étnico-racial e as disciplinas obrigatórias do setor de estudos de Educação Infantil.

O depoimento do egresso Carlos evidencia o impacto positivo que a disciplina “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil” teve para sua formação, por possibilitar desconstruir preconceitos, rever posturas e interagir com elementos da cultura africana (culinária, dança, religiosidade). Ele menciona de modo especial a visita a um terreiro de Umbanda e a participação em uma roda de capoeira como experiências de grande impacto para sua vida: “[...] eu acabei tirando um leque de preconceitos, um leque de coisas e me trouxe a ser uma pessoa melhor e um pedagogo melhor e um profissional melhor.” (CARLOS).

Já o depoimento de Nina revela que a disciplina “Educação Infantil” lhe permitiu refletir sobre sua prática pedagógica, a legislação que rege essa etapa da educação e o tratamento dado às crianças negras e brancas no interior de creches e pré-escolas. Isso influenciou as práticas pedagógicas promovidas pela estudante, como a leitura de um livro sobre Candomblé solicitado por uma criança negra (quando a professora titular se recusou a fazer isso) e seus esforços para favorecer relações mais igualitárias entre crianças negras e brancas, com igual distribuição de carinho e contato físico demonstram uma postura de acolhimento às necessidades e interesses das crianças, e um compromisso com o antirracismo.

Nos dois exemplos, percebemos uma confluência de saberes, que mobilizam afetos, concepções teóricas, valores, normas e atitudes, em relação à temática étnico-racial. Isso ratifica o pressuposto de que é com o corpo e com a mente, indissociavelmente, que os/as educandos/as aprendem, se transformam, e transformam o meio em que vivem – ainda que o modelo academizante não priorize essa indissociabilidade; além de geneticamente sociais, somos seres globais, isto é, afetividade, movimento e cognição estão profundamente imbricados (WALLON, 2007).

Outro aspecto que pode ser evidenciado da fala dos sujeitos é o papel das experiências extracurriculares para a formação docente quanto ao tema das relações étnico-raciais, através da interação com informações veiculadas pelo meio sociocultural, pelas instituições e organizações sociais, como destaque para o Movimento Negro. De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro ressignifica a ideia de raça, (re) educa e

emancipa a sociedade e a si mesmo, produzindo novos saberes sobre as relações étnico-raciais. A estudiosa acrescenta o fato de que há várias vozes “anônimas” que atuam na superação do racismo e que estão constantemente sendo reeducadas pelo Movimento Negro, sem estarem necessariamente ligadas a algum tipo de entidade ou organização; são as “negras e os negros em movimento”. Isso ocorre principalmente porque o Movimento Negro:

[...] inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, folders, revistas, livros, sites, canais do Youtube, blogs, páginas no Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia, abordando a temática racial no Brasil em sintonia com a diáspora africana. (GOMES, 2017, p. 17-18).

Essa ideia, por sua vez, se coaduna com a fala de alguns/as estudantes e egressos/as, acerca da importância que a interação com informações disponibilizadas em livros, sites, canais de comunicação, produzidos por pessoas negras, desempenhou na ampliação dos conhecimentos acerca da temática étnico-racial. Para ilustrar isso, podemos resgatar o depoimento da egressa Juliana, que, ao ser questionada sobre quais elementos lhe ajudaram a desenvolver um olhar mais sensível acerca das relações étnico-raciais, responde o seguinte:

Por incrível que pareça, a internet. Porque eu gosto muito... Eu já segui, há muito tempo, algumas blogueiras de maquiagem, e aí eu acho... No começo de 2011, teve aquele “boom” da transição [capilar], de assumir os cachos. E aí eu seguia duas blogueiras [...] elas começaram muito no Instagram delas, esse tipo de coisa, de conversas com as pessoas, falando sobre a questão étnico racial, essa questão de... de padrões de beleza, esse tipo de coisa. (JULIANA).

Por último, foi possível constatar que, na maioria dos relatos, parece prevalecer uma perspectiva individualista ou mesmo institucional do racismo. A estudante Clarisse, que trabalhou numa instituição privada de Educação Infantil, voltada para um público de elevado poder aquisitivo, comenta que o tema das relações étnico-raciais nunca era trabalhado nas turmas que auxiliou e faz uma suposição: “Não sei se por não haver uma necessidade clara, de não ter alguma criança negra ou indígena, mas não era trabalhado.” (CLARISSE). O relato parece desconsiderar que o racismo é algo muito mais profundo, que está arraigado na estrutura da sociedade, tendo relação direta com o poder (ALMEIDA, 2019) e que, portanto, existe independentemente da presença de pessoas racializadas num determinado contexto. A ausência dessas pessoas por si só já é um dado importante, que nos permite questionar: Que espaço é esse? Para quem ele foi construído? Que corpos são naturalizados e validados como pertencentes a ele?

A ausência de uma consciência sobre o caráter estrutural do racismo pode dificultar que as pessoas compreendam seu papel na luta antirracista e se engajem efetivamente. Considerando que todas as pessoas são afetadas pelo racismo, devemos assumir que todas precisam se implicar na luta antirracista. Isso rompe com a ideia de que a educação das relações étnico-raciais diz respeito somente a pessoas não-brancas ou que combater o racismo é uma tarefa apenas de pessoas negras e indígenas.

O trabalho em torno do pertencimento étnico-racial, portanto, deve favorecer a construção de uma consciência de raça, no sentido de entender a complexidade do lugar social que se ocupa e forjar novas formas de combater as desigualdades raciais. Nesse processo, é imprescindível tratar do trauma causado pelo racismo em pessoas negras, já tão enfatizado por Fanon (KILOMBA, 2019), mas também possibilitar a reelaboração da própria ideia de negritude, enquanto potência de emancipação individual e coletiva (GOMES, 2017), através, principalmente, do resgate da ancestralidade.

Ao mesmo tempo, é necessário que pessoas brancas se entendam como racializadas e tenham oportunidade de se conscientizar sobre o seu próprio racismo, não como uma questão moral, mas como um processo psicológico que exige trabalho. Como afirma Kilomba (2019, p. 46), “[...] em vez de fazer a clássica pergunta moral ‘Eu sou racista?’ e esperar uma resposta confortável, o sujeito branco deveria se perguntar: ‘Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’” Tal questionamento, segundo a autora, já inicia, por si só, esse processo; não se trata de entregar-se a uma culpabilização, mas de se comprometer com a reparação das injustiças sociais.

A ideia de que a consciência do pertencimento étnico-racial é um dos pressupostos para o engajamento na luta antirracista se confirma especialmente nas falas de Nina e Juliana – ambas mulheres negras – que trazem relatos de racismo que sofreram na infância e expressam o desejo de que as crianças negras com as quais trabalham tenham vivências diferentes das suas, isto é, que possam se relacionar com a própria identidade étnico-racial de maneira positiva, desde pequeninas:

Eu comecei a ver o quanto que a imagem do professor sobre essa questão de você lidar com sua própria aparência, lidar com a sua negritude ou com a sua parte indígena, ou qualquer etnia ou raça que você tem, como isso é importante para as crianças. (JULIANA).

Juliana é a única entrevistada do grupo de egressos/as que afirma ter desenvolvido um trabalho em torno do pertencimento étnico-racial das crianças. Práticas promovidas por ela em torno do pertencimento familiar se assemelham com a perspectiva de educação das relações étnico-raciais defendida por Docente “B”, que propõe uma conexão mais forte com

a subjetividade, a afetividade, a história de vida e a ancestralidade na formação docente. Seus depoimentos revelam a importância de um trabalho em torno da valorização da tradição, dos costumes, da história e da cultura africana e indígena – a primeira, berço da humanidade e a segunda, berço da brasilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC precisa enfrentar alguns desafios para contribuir melhor com a formação inicial docente visando a promoção da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. É necessária uma articulação maior entre Educação Infantil e relações étnico-raciais, através de uma relação de reciprocidade entre ambos os campos e de modo que esse assunto perpassasse todas as disciplinas do curso. Nesse processo, é preciso haver uma conscientização sobre saberes e fazeres que contemplem as especificidades dessa etapa da educação e que de fato atendam o objetivo de promover uma educação antirracista.

Há também a urgência de uma formação que contemple os/as futuros/as pedagogos/as em sua integralidade. Por essa razão, é fundamental que o curso passe por uma reformulação curricular que possibilite que as experiências vivenciadas privilegiem cada vez mais – e intencionalmente – a dimensão prática, atitudinal, deontológica e relacional da formação, recebendo tanta atenção quanto a dimensão teórica e racional. Estudantes e egressos/as afirmam a dificuldade que sentem de promover práticas pedagógicas antirracistas nos contextos de Educação Infantil em que atuam ou atuaram, pela falta de elementos para isso, o que ajuda a entender o fato de apenas um/a do/as cinco estudantes entrevistados/as, ter desenvolvido práticas pedagógicas antirracistas nessa etapa da educação.

Cultivar a ludicidade, a arte, construir múltiplas formas de linguagem, vivenciar diversas formas de expressividade, sensibilidade, experimentação, é um dos pontos basilares – e mais desafiadores – para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista em creches e pré-escolas. Mas tudo isso parte de um aprendizado, que não se dá pelas vias de uma racionalidade hegemônica, pretensamente universal.

Epistemologias negras e indígenas podem favorecer a construção de outros modos de ser e estar no mundo, sem a imposição de hierarquias e dualismos que tornam antagônicas dimensões inseparáveis. Esse seria talvez um primeiro passo para romper com a lógica capitalista, colonial vigente, e para favorecer a apropriação, pelos/as estudantes,

de modos de educar, sentir, se relacionar que igualmente privilegiam a indissociabilidade do ser, que é justamente o que se espera da atuação profissional na Educação Infantil. Para Trindade (2010, p. 14) isso implica principalmente em “[...] perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado.”

Por fim, é preciso que a pauta antirracista seja acolhida por todo o corpo docente, o que demandaria mais conhecimentos em relação à temática racial com foco nas especificidades da Educação Infantil. Além disso, favorecer cada vez mais a inserção de pessoas negras e indígenas em universidades públicas, através de melhorias na qualidade da educação básica, da implementação de políticas afirmativas (como a lei de cotas na graduação, na pós-graduação e nos concursos públicos), promover um diálogo maior com a comunidade, com movimentos sociais periféricos, em sua maioria compostos por pessoas negras, fomentar a inclusão de epistemologias negras e indígenas, seriam possíveis estratégias a serem adotadas rumo a uma formação docente efetivamente antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BEDANI, Vanessa Mantovani. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos**. 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2471/2166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Belém. **Anais [...]**. Belém: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT21-2998--Int.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: HENRIQUES, Ricardo (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. ed. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. [S. l.]: COBOGO, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643684/11200>. Acesso em: 19 dez. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36662/1/2018_dis_%20apcmrodrigues.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

SOUZA, Márcia Anacleto da. Por uma educação antirracista desde a creche! *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?**: inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 91-116. Disponível em:
<https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/crechefinalebook.pdf>.
Acesso em: 21 dez. 2020.

STAKE, Robert. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição Afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**: com introdução de Émile Jalley. São Paulo: Martins Fontes, 2007.