



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

FORTALEZA

2020

BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S578e Silva, Bárbara Rainara Maia.
Educação infantil e relações étnico-raciais : contribuições do curso de pedagogia da UFC para a formação docente / Bárbara Rainara Maia Silva. – 2020.
181 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.
1. Formação inicial docente. 2. Formação de professores. 3. Relações Étnico Raciais. 4. Educação Infantil. 5. FACED UFC. I. Título.

CDD 370

BÁRBARA RAINARA MAIA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 10/10/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Silvia Helena Vieira Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Sandra Haydée Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Lucimar Rosa Dias
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

À memória ancestral e a todos/as que anseiam
e lutam por uma sociedade antirracista e
verdadeiramente emancipada.

AGRADECIMENTOS

Depois da conclusão, um dos momentos mais difíceis da elaboração de uma dissertação é, sem dúvidas, a escrita dos agradecimentos. É difícil porque, muitas pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui. É provável que, por falhas, esquecimentos, nem todas sejam mencionadas. Redijo as próximas linhas na certeza dessa incompletude, mas afirmo que cada uma tem um lugar especial na minha vida, isto é, permanecem em mim.

Em primeiro lugar, agradeço àqueles e àquelas que vieram antes, tanto os/as que estão no plano terreno, como também os/as que já não estão, e que abriram os caminhos que hoje estou trilhando, que lutaram por igualdade, dignidade, justiça e que fizeram antirracismo com sua palavra, suas estratégias de (re) existência, sua força, suas tradições, seu corpo, sua fé.

Agradeço aos meus avós maternos (José Maia Gomes e Maria Isabel de Castro Maia Gomes) e paternos (Maria de Lourdes de Sousa Silva e José Maria da Silva) por todos os ensinamentos partilhados, pelas histórias contadas com entusiasmo e que me prendem a atenção, fazendo os olhos brilharem de admiração e, por vezes, de espanto; pelas bênçãos e carinho que despejam sobre minha vida, e também por não terem desistido de proporcionar oportunidades de uma vida melhor, para seus/as descendentes, apesar das imensas desigualdades sociais.

Agradeço à minha mãe, Telma de Castro Maia Gomes, pelo dom da vida, que me deu nome de rainha, e com quem aprendi a desbravar o mundo, a ser guerreira, sem perder a humanidade – que tanto o racismo ousa roubar. Companheira, conselheira, que muito me ensina e que se dispõe a aprender. Às vezes trovão, ventania, mas também mar tranquilo, abraço e colo para começar o dia. É como um porto, posso retornar sempre que precisar. Parafraseando a jornalista e poetiza afrodiáspórica Kauana Portugal: “Minha mãe não é só mãe, mas também: apaixonada, amiga, gestora, namorada, dona de si. Morei nesse portal por alguns meses, sinto saudade dessa casa que me protegia. Mesmo assim, penso: Mãe é pro mundo. Entre outras coisas, também me presenteou com a palavra autonomia”.

Agradeço a meu pai, José Ricardo de Sousa Silva, com quem tenho fortalecido laços afetivos de comunhão e companheirismo, pelo dom da vida, e por me contagiar com sua calma, sua voz pacífica, sua mente tranquila e seu jeito de ver a vida. Agradeço pelas conversas, pela escuta, pela gentileza e pelo carinho que tem me dedicado, como se o tempo não tivesse passado, como se ainda fosse aquela criança. E, principalmente, agradeço por dialogar comigo sobre um tema tão difícil, que é o racismo e, à sua maneira, se solidarizar e se posicionar.

Apreendi que existem várias formas de viver a paternidade – nem certas, nem erradas, apenas diferentes e em momentos diferentes. É um permanente ser, sentir, viver, tentar, continuar e aprender. É um amor imprescindível, como todos os outros.

Agradeço à minha tia Silvia Regina de Castro Maia Gomes, à minha madrinha Jacqueline de Castro Maia Gomes e meu padrinho Marcos Gabriel, de quem recebi (e recebo) a atenção, o carinho e a motivação para avançar em meus projetos formativos e de vida, por me apoiarem durante esse percurso e partilharem comigo experiências de seu próprio percurso.

Agradeço à minha querida prima Isabor de Castro Maia Meneses, por todo o carinho, pelas boas conversas, pelos encontros leves e “musicais”, pelas reflexões acadêmicas, pelos novos horizontes apontados e pelo companheirismo. Agradeço também a meu primo, Ives Natan de Castro Maia Meneses, pelas conversas, por me apresentar outros pontos de vista e me fazer refletir, por ter ficado ao meu lado em momentos difíceis e me trazer de novo motivos para sorrir.

Agradeço também a meu primo José Felipe Fernandes Maia, pelo sentimento de irmandade que se construiu entre nós, e por contribuir com meu percurso com sua disponibilidade, atenção e carinho. Fico feliz em também poder contribuir com seu crescimento.

Agradeço a meu irmão, Ícaro José Maia Silva por sua vida – sua existência tem sido guardada e segura até aqui – por ter vivenciado a infância e a juventude ao meu lado, pelas trocas que temos tido (conversas, reflexões), por juntos/as partilharmos a experiência de nos tornarmos conscientes de nossa negritude, o que é um processo permanente. Alegro-me pela oportunidade de vê-lo crescer, florescer, e colher os bons frutos daquilo que tem plantado, ao lado de sua amada companheira.

Agradeço à minha querida orientadora, Professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz, que através de seu trabalho, extremamente dedicado e comprometido, me atraiu para a Educação Infantil, agradeço por tanto me inspirar a ser uma pessoa e uma profissional melhor, por todo o apoio que tem me dado, pelos afetos e experiências partilhadas, por me ensinar a acreditar no meu potencial, e por se somar à luta antirracista, uma causa tão nobre, que é de todos/as, empenhando-se permanentemente, através de atitudes concretas, na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Agradeço à, igualmente amada e querida, Professora Maria de Jesus Araújo Ribeiro, por toda a motivação, alegria e espontaneidade contagiante, pelas boas risadas nos momentos de descontração, mas também pelas “puxadas de orelha” quando necessário (amiga é para isso também), por todo o apoio pedagógico, afetivo, intelectual; por me fortalecer, me ajudar a ir além, e desejar sempre meu melhor, com carinho e sinceridade. Sua presença é capaz

de transmitir leveza, mesmo nos momentos de maior tensão. Não tem palavra que melhor defina o sentimento que tenho por ela além de gratidão.

Sou grata pela oportunidade de, sendo negra, adentrar a universidade pública, um espaço historicamente ocupado somente por pessoas brancas, mas que atualmente tem se empretecido. Neste espaço, foram muito significativas experiências em disciplinas lecionadas por professoras negras, ícones da luta antirracista, a exemplo da Professora Doutora Sandra Haydée Petit e da Professora Doutora Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, a quem dedico profunda gratidão, por me possibilitarem ressignificar política e positivamente a ideia de negritude e que me ajudarem a iniciar um intenso processo de desconstrução de um olhar condicionado pelo racismo.

Agradeço aos demais encontros que a ancestralidade se encarregou de me proporcionar, que muito me fortaleceram e seguem me fortalecendo, me permitindo transgredir as barreiras da “solidão acadêmica” e que, para mim, se traduzem em verdadeiras estratégias de nos mantermos vivos/as, unidos, aquilombados/as, e empenhados/as na construção de outro mundo possível, melhor para todos/as. Menciono, de maneira especial, os encontros formativos com o Professor José Hilário Ferreira Sobrinho, grande mentor e amigo, com minha conterrânea e querida amiga Lorryne Santos da Silva, com seu companheiro, Carlos Kwengwe, sempre gentil e disposto a partilhar seus conhecimentos de maneira aberta e prudente acerca da temática étnico-racial, e com Maria Izabel Feitosa Accioly, que me apresentou aos estudos sobre a branquitude e sobre o feminismo negro. Não poderia deixar de mencionar os encontros com Maria Aline Pereira da Costa, Kátia Karoline Ferreira Silva e Victor Matheus Gonçalves de Figueiredo, amigos queridos/as, também dedicados à luta antirracista e ao estudo das relações étnico-raciais, por quem tenho profunda admiração e com quem compartilhei momentos reflexivos, analíticos, mas também descontraídos, que tornaram esse percurso mais leve.

Agradeço à Haiani Larissa de Souza Mendes, cuja amizade é um dos maiores presentes que a vida poderia me proporcionar. O mundo parece um lugar melhor desde que a conheci, não só pela sua positividade e pela forma gentil de lidar com as pessoas, mas também pelo seu companheirismo, pelo seu zelo para com nossa amizade, pelos seus cuidados fraternos e pelo forte vínculo que construímos. Compartilhamos afetos, experiências, alegrias, angústias, aprendemos e nos fortalecemos.

Agradeço à Maria Verônica Alves de Lima, por sua presença leve, cumplicidade e carinho, pelas alegrias que tem me trazido, pelas reflexões, conversas, dicas de leituras, filmes e séries, por ter me acolhido de maneira tão fraterna em sua casa, quando estive na comunidade

Pitaguary e me apresentar aos encantos do seu lugar, por partilhar comigo sonhos, histórias, conhecimentos e afetos.

Agradeço à Nayara Freitas da Silva, querida companheira de graduação, cuja reaproximação tem sido vital para meu crescimento pessoal e espiritual. Não tenho palavras para expressar o quanto essa amizade significa para mim. Sou grata por todas as conversas, pela escuta sempre tão sensível, por ter estendido a mão quando mais precisei, pelos encontros (e desencontros) que a vida nos proporcionou, pelo elo que se constrói e se fortalece entre nós, e principalmente pelo carinho e estima que cultivamos uma pela outra.

Agradeço a meu noivo, Juarez Egildo da Silva Junior, por compreender minhas ausências, me apoiar, acreditar e, acima de tudo, se dispor a caminhar ao meu lado. Com ele, aprendi o quanto um relacionamento é capaz de nos fazer crescer; é escolha que se faz todos os dias, trabalho, construção, tentativa e persistência, é caminho que se faz ao caminhar, é correria, parceria, compreensão, desentendimento (porque nada é perfeito), mas também cumplicidade e compaixão. Eu o escolheria em mil outras vidas para novamente se tornar comigo, um nós, por nós, para nós. Desejo que sigamos juntos, enquanto houver amor e desejo de permanecer.

Por último, agradeço às queridas Professoras Doutoras Lucimar Rosa Dias, Rosimeire Costa de Andrade Cruz e Sandra Haydée Petit, por terem sido extremamente solícitas e se disporem a compor, ao lado de minha orientadora, a banca de defesa desta dissertação. Todas têm um histórico de luta, militância, compromisso e dedicação à educação admiráveis. Portanto, sua presença é uma honra e suas contribuições se fazem imprescindíveis para que eu avance nesta pesquisa e na vida.

Neste movimento pendular, na linha tênue que separa a vida da morte, a alegria da tristeza, faço minha opção pelos vivos, sem deixar de memorar os mortos. VIDA, VIDA, VIDA... Como promover a Educação pela VIDA e para a VIDA, na qual a exclusão, a subalternização e a desumanização do Outro não sejam possíveis? (TRINDADE, 2010, p. 12).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a formação inicial de pedagogos/as visando à docência na Educação Infantil quanto ao tema das relações étnico-raciais, a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos/as. Essa pesquisa se justifica, dentre outros motivos, porque, embora haja um notável crescimento no número de produções acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil, a formação docente para atuar nessa etapa da educação com o tema das relações étnico-raciais ainda é pouco abordada. A metodologia foi qualitativa, do tipo estudo de caso. Os procedimentos consistiram em questionários e entrevistas semiestruturadas com egressos/as, estudantes e professores/as do referido curso, na modalidade presencial (diurno e noturno), e os registros foram feitos em gravadores de áudio e bloco de notas. A construção dos dados dialogou com as teorias sociointeracionistas acerca do desenvolvimento infantil e humano (VYGOTSKY, 1988, 2001; WALLON, 1995, 2007), bem como com os conhecimentos produzidos no campo da Educação Infantil (BENTO, 2011; BONDIOLI, 1998; CRUZ, 2015; DIAS, 2007, 2012; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 1992; TRINIDAD, 2011), da formação de professores/as (FORMOSINHO, 2009; KISHIMOTO, 2005) e das relações étnico-raciais (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2017; hooks, 2017; KILOMBA, 2019). Foi possível constatar que, apesar de haver um movimento de inclusão da temática étnico-racial na instituição, o trabalho com esse assunto ainda é escasso e deixa lacunas em relação às especificidades da Educação Infantil, tanto no aspecto teórico quanto prático, carecendo de maior intencionalidade por parte dos/as docentes. Depoimentos de parte significativa das pessoas entrevistadas do grupo de estudantes, egressos/as e docentes parecem indicar que o atual currículo do curso conduz a uma fragmentação e compartimentalização dos conhecimentos, além de provocar uma supervalorização da dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva, relacional, deontológica e atitudinal, igualmente importantes para o processo formativo. É necessário um diálogo maior entre Educação Infantil e relações étnico-raciais, de modo que haja uma relação de reciprocidade entre ambos os campos. Há também a urgência de uma formação que contemple os/as futuros/as pedagogos/as em sua integralidade. Por fim, é preciso que a pauta antirracista seja acolhida por todo o corpo docente, o que demandaria mais conhecimentos e experiências em relação à temática racial com foco na Educação Infantil, e a inclusão de epistemologias negras e indígenas nas disciplinas.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Formação de professores. Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil. FAGED UFC.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las contribuciones del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación (FACED) de la Universidad Federal de Ceará (UFC) para la formación inicial de profesores de Educación Infantil relacionada al trabajo de docencia en el tema de relaciones étnico-raciales, en la perspectiva de profesores, estudiantes y ex alumnos. Aunque hay un notable crecimiento en el número de producciones con respecto a las relaciones étnico-raciales en la Educación Infantil, la formación de profesores para actuar en esta etapa de la educación respecto al tema de las relaciones étnico-raciales todavía es poco abordada. La metodología fue cualitativa, del tipo de estudio de caso. Los procedimientos consistieron en examen y entrevistas semiestructuradas con ex alumnos, estudiantes y profesores de ese curso presencial (diurno e nocturno) y los registros se realizaron en grabadoras de voz y apuntes. El resultado de la recopilación de los datos dialogó con las teorías sociointeraccionistas sobre el desarrollo infantil y humano (VYGOTSKY, 1988, 2001; WALLON, 1995, 2007), y también con los conocimientos producidos en el campo de la Educación Infantil (BENTO, 2011; BONDIOLI, 1998; CRUZ, 2015; DIAS, 2007, 2012; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 1992; TRINIDAD, 2011), la formación de los profesores (FORMOSINHO, 2009; KISHIMOTO, 2005) y las relaciones étnico-raciales (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2017; hooks, 2017; KILOMBA, 2019). Se pudo constatar que, si bien existe un movimiento de inclusión de temas raciales en la institución, el trabajo con este tema aún es escaso y deja vacíos en relación a las especificidades de la Educación Infantil, tanto en aspectos teóricos como prácticos, careciendo de mayor intencionalidad por parte de profesores, de modo que impregne todo el plan de estudios. Parte significativa de las personas entrevistadas del grupo de alumnos, ex alumnos y docentes parece indicar que el currículo actual del curso conduce a la fragmentación y compartimentación del conocimiento, además de provocar una sobrevaloración de la dimensión cognitiva en detrimento de la dimensión afectiva, relacional, deontológica y actitudinal, igualmente importantes para el proceso formativo. Es necesario un mayor diálogo entre la Educación Infantil y las relaciones étnico-raciales, para que exista una relación recíproca entre ambos campos. También existe una urgente necesidad de formación que contemple a los futuros pedagogos en su totalidad. Finalmente, es necesario que la agenda antirracista sea aceptada por toda la facultad, lo que requeriría mayor conocimiento y experiencia en relación al tema racial con un enfoque de Educación Infantil, y la inclusión de epistemologías negras e indígenas en las disciplinas.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Formación de profesores. Relaciones étnico-raciales. Educación Infantil. FACED UFC.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Apresentando e delimitando o tema.....	15
1.2	Explicitando o interesse e a relação com o tema.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	Relações étnico-raciais no país da mestiçagem: uma discussão estrutural.....	27
2.1.1	<i>Epistemicídio e o perigo do conhecimento “universal”</i>	31
2.1.2	<i>A formação inicial de professores/as de Educação Infantil para o trabalho com a temática étnico-racial</i>	33
3	METODOLOGIA	38
3.1	Alguns pressupostos.....	38
3.1.1	<i>Abordagem qualitativa</i>	39
3.1.2	<i>O campo da pesquisa</i>	40
3.1.3	<i>O curso de pedagogia da UFC</i>	42
3.1.4	<i>Os sujeitos</i>	43
3.1.5	<i>Procedimentos e recursos</i>	46
4	O QUE DIZEM OS/AS ENTREVISTADOS/AS	49
4.1	Com a palavra, o grupo de docentes.....	49
4.1.1	<i>Com a palavra, o grupo de estudantes</i>	80
4.1.2	<i>Com a palavra, o grupo de egressos/as</i>	111
5	CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS FALAS DOS SUJEITOS	136
6	PALAVRAS FINAIS, MAS NÃO DEFINITIVAS	153
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA EGRESSOS, ESTUDANTES E PROFESSORES	164
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS	165
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES	167
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES	169
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESTUDANTES	170
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS	173

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES.....	176
APÊNDICE H – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	179
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	180

1 INTRODUÇÃO

Prioridade nossa é assegurar que cresçam e floresçam. Alimentar a potência delas. A liberdade delas não tem preço. Merecem o mundo como um jardim e não como uma cela. Se tem muita pressão não desenvolve a semente. É a mesma coisa com a gente, que é pra ser gentil como flor é pra florir. Mas sem água, sol e tempo que botão vai se abrir? É muito triste, muito cedo, é muito covarde cortar infâncias pela metade. (Emicida).

1.1 Apresentando e delimitando o tema

A Educação Infantil é um direito de todas as crianças de zero a cinco anos, afirmado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) estabelece que esse atendimento educacional, em creches e pré-escolas, deve promover o desenvolvimento infantil em todos os âmbitos (afetivo, social, psicomotor, cognitivo). Apesar dessas importantes conquistas, crianças negras¹ e, geralmente pobres, são impedidas de exercer plenamente esse direito, pois enfrentam grandes dificuldades em relação ao acesso e à qualidade das instituições, convivendo com precariedades materiais e imateriais, quadro que já fora constatado há muito tempo por Rosemberg e Pinto (1997), mas que, lamentavelmente permanece bastante atual.

Essas desigualdades devem ser entendidas numa perspectiva interseccional, a qual, segundo Ribeiro (2019), não separa nem hierarquiza opressões (como gênero, classe e raça²), mas as compreende de modo articulado, reconhecendo que cada sujeito se situa em lugares diferentes na pirâmide social e, conseqüentemente, tem oportunidades diferentes de exercer sua cidadania. Por exemplo, as chances de sucesso escolar e ascensão social de um menino negro e periférico geralmente são menores do que as de um menino branco de mesmo nível socioeconômico: ao primeiro são impostas piores condições de permanência na escola atreladas não apenas à sua classe, mas também à sua cor. Abramowicz e Oliveira (2012) corroboram essa

¹ Luiz Augusto Campos, em “O pardo como dilema político”, explica que a cor dos/as brasileiros/as sempre foi uma questão sensível durante a organização dos censos nacionais. No entanto, atualmente, a classificação dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reúne na categoria negro/a pessoas pretas e pardas, apesar de todos os impasses que essa classificação pode abrigar. Isso se deve ao fato de as condições sociais desses dois grupos populacionais serem bastante semelhantes.

² O termo raça atualmente é inconcebível na Biologia e só se aplica ao campo das Ciências Humanas, que a entendem como uma categoria construída socialmente, que demarca um grupo de pessoas que compartilha não apenas traços físicos, mas uma história comum (GOMES, 2017). Esse termo vem sendo ressignificado e apropriado politicamente por pessoas e movimentos sociais negros, que o utilizam afirmativamente, enquanto espaço de emancipação individual e coletiva. Vale destacar que ser branco/a, assim como ser negro/a, é uma construção social, portanto a branquitude também constitui um grupo étnico-racial (SCHUCMAN; SCHLICKMANN, 2018).

ideia ao apontar que a pobreza é atravessada pela raça, ao mesmo tempo em que a raça é explicativa da pobreza.

É importante frisar que, se tratarmos de uma menina negra e periférica, devemos considerar, além da opressão por raça e classe, a opressão por gênero a que ela certamente está sujeita – o que diminui ainda mais suas chances de ascensão social e qualidade de vida. Poderíamos trazer aqui uma série de situações com outros marcadores sociais. No entanto, por enquanto, esses exemplos nos parecem suficientes para mostrar que as opressões se entrecruzam e se somam. Portanto, as desigualdades não atingem igualmente a todos/as, e é notório que os seus maiores alvos são as pessoas negras.

Além da violação do direito à educação, pessoas negras, desde a infância, têm sua trajetória marcada por uma série de outras violações, como a do direito à vida. São cada vez mais noticiados casos de crianças e jovens negros/as de periferia vítimas da violência policial, um verdadeiro extermínio. Esse extermínio se dá de maneiras simbólicas também – a chamada “morte antes do tiro” – e o que a maioria das vítimas tem em comum, além da classe social, é a cor. Grada Kilomba, em “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”, cita o caso de uma menina negra que, após ser consultada por um médico branco, recebe a “proposta” de que trabalhe para ele durante suas férias em família, lavando, cozinhando, limpando, o que representa uma violência simbólica, visto que “nesse cenário, a jovem menina não é vista como uma criança mas sim como uma servente” (KILOMBA, 2019, p. 93). Cabe aqui a afirmação de Santos (2019), de que a categoria classe-raça cruza gerações, e de que o racismo envelhece pessoas negras antes do tempo.

Esse histórico e contínuo processo de desumanização e genocídio da população negra não decorre apenas de um passado escravista, mas tem total relação com a lógica de funcionamento do Estado brasileiro, estruturalmente racista. O racismo³ foi projetado estrategicamente pela classe hegemônica, predominantemente branca, masculina, machista e elitista, com a finalidade de promover e legitimar relações de dominação étnico-racial (ALMEIDA, 2019).

Com vistas a reverter esse cenário, setores do Movimento Negro historicamente vêm se mobilizando para construir caminhos possíveis para uma sociedade antirracista (GOMES, 2017). Um desses caminhos tem sido trilhado através de ações afirmativas, que

³ Entendemos que há manifestações de racismo contra outros grupos populacionais. Mas, neste trabalho, enfatizamos o racismo contra negros/as. Importa lembrar que mais da metade da população do país se autodeclara negra e, no entanto, continua compondo a parcela com maior vulnerabilidade social, o que decorre, evidentemente do racismo estrutural.

visam à reparação de intensas injustiças cometidas contra a população negra. Este é o caso da Lei nº 10.639/2003⁴, que altera a LDB e institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003).

Apesar da persistência de inúmeros desafios em relação à sua concretização, a referida lei representa um importante marco na pauta de reivindicações do Movimento Negro, em prol de uma educação mais democrática e plural. Seus impactos podem ser percebidos nas diversas etapas, níveis e modalidades da educação que, em maior ou menor medida, passaram a adentrar o território das relações étnico-raciais⁵. Enfocaremos a seguir a influência dessa lei na Educação Infantil e na formação docente, visto que este estudo trata da formação inicial de professores/as para o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a influência da Lei nº 10.639/2003 pode ser percebida na resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), documento de caráter mandatório, que rege as propostas e práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. O documento prevê que devem ser oportunizadas às crianças experiências que permitam o convívio respeitoso, a apropriação e valorização das contribuições histórico-culturais de diversos povos, em especial negros/as e indígenas, a ampliação de seus padrões de referência e identidade e o rompimento de relações de dominação étnico-racial, o que deve estar previsto inclusive na proposta pedagógica das instituições.

Com relação à formação inicial docente, é possível perceber mudanças presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015). De acordo com ambas as diretrizes, o/a professor/a deve se comprometer com um projeto social justo, democrático e inclusivo, que se oponha a toda forma de discriminação⁶. Por esse motivo é fundamental que o currículo dos cursos de formação docente contemple temas voltados para as relações étnico-raciais, a diversidade sexual, de gênero, sociocultural e outras, favorecendo que o/a profissional contribua para a superação de exclusões e desigualdades.

⁴ Posteriormente é estabelecida a obrigatoriedade também do ensino da História e Cultura indígena, por meio da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

⁵ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as relações étnico-raciais compreendem toda e qualquer relação estabelecida entre pessoas e grupos étnico-raciais distintos, sejam descendentes do povo indígena, europeu, asiático, africano ou outro (BRASIL, 2004).

⁶ Enquanto o preconceito se encontra no âmbito das concepções de mundo e das crenças construídas com base no racismo, a discriminação é a adoção de práticas que as efetivam (GOMES, 2007 *apud* BARROS *et al.*, 2011).

Como vimos, a legislação educacional impulsiona o diálogo entre campos tradicionalmente analisados de modo separado ou pouco articulado, como é o caso da formação docente, Educação Infantil e relações étnico-raciais. Diante da impossibilidade de contemplar todas as nuances de um assunto tão complexo, não pretendemos esgotar as discussões a esse respeito, mas contribuir com mais conhecimentos na área e instigar outros/as pesquisadores/as a desenvolverem investigações cada vez mais aprofundadas.

1.2 Explicitando o interesse e a relação com o tema

Durante muito tempo, estive alienada de minha identidade étnico-racial e posso afirmar que o “tornar-se negra” – utilizando uma expressão de Neusa Santos Souza (1983) – isto é, a tomada de consciência sobre minha negritude, tem sido um processo complexo, mas contínuo. Cresci num lar inter-racial, num bairro de periferia de maioria negra e sempre convivi com conteúdos racistas, tanto no discurso como na prática, nos diversos espaços por onde andei. Quando criança ouvia muitas pessoas adultas se referirem à minha cor de pele como “morena” ou “cor de jambo”, para ocultar minha negritude ou para “abrandar” minha condição racial, o que dificultou minha autoafirmação, que se deu de forma bastante tardia. Ainda muito pequena, questionava algumas tias (brancas) o motivo de eu não ter a pele clara como minha mãe e recordo o desejo que eu sentia de ser branca, como elas. De algum modo eu já entendia que a branquidão é socialmente mais valorizada que a negritude.

Ainda hoje, no meio familiar, o termo “nega”, para se referir a mim ou a outras pessoas de meu grupo étnico-racial, costuma ser evocado por algumas pessoas, em momentos de raiva ou euforia acompanhado de adjetivos negativos. Tais momentos, sempre dolorosos, me exigem um posicionamento, no sentido de demarcar um lugar, o meu lugar e, portanto, se constituem em oportunidades para exigir respeito e, talvez, ensinar algo do que sei, do que penso e do que faço, perseverando numa possível “micro” revolução. Felizmente, nos últimos tempos, tenho notado essa micro revolução acontecer na minha casa. Já não são tão frequentes as frases pejorativas em relação a pessoas negras e já consigo desenvolver um diálogo com pessoas mais próximas, as quais se mostram mais abertas e conscientes, o que confirma a ideia de que tudo se transforma. Como diz Trindade (2010), a existência de uma circularidade nos permite entender que estamos num constante devir, que o universo, os seres vivos e não vivos se metamorfoseiam; logo, sempre há espaço para o novo.

Também minhas memórias de infância acerca do ambiente escolar são permeadas pelo racismo. Numa das escolas onde estudei e onde a maioria das pessoas tinha pele alva, sofri

com comentários de colegas (brancos/as) que se referiam aos meus traços físicos e à minha cor (apesar da tez não tão escura) de modo pejorativo, o que eu chamava de “bullying”. Eu era uma das poucas crianças negras da turma e durante muito tempo fui a única do meu grupo de amigos/as. Tive pouquíssimos/as professores/as negros/as – realidade que permaneceu até o Ensino Superior – e as poucas pessoas negras que trabalhavam na instituição desempenhavam funções tidas como de menor prestígio social. Por essas e outras experiências, nunca me reconheci no lugar social da branquitude. A cor logo se tornou uma questão, mesmo antes da consciência do racismo sistêmico e da minha autoafirmação. Como dizem as estudiosas das relações étnico-raciais, Kilomba (2019), Ribeiro (2019), Schucman e Schlickmann (2018): ao contrário de pessoas negras, pessoas brancas podem passar a vida inteira sem refletir sobre sua raça/etnia, pois aprendem desde cedo a se entenderem como “norma”. Inconscientemente eu entendia que ocupava um lugar diferente daquele que pessoas brancas ocupam nos afetos, nos relacionamentos, nas instituições, e que esse lugar era muito bem demarcado não só pela minha condição racial, mas também econômica. Sinto que sempre tive de me esforçar para parecer “mais apresentável”, mais inteligente e tantas outras coisas, como se ser o que eu era não bastasse. Lembro-me da preocupação da minha mãe em alertar: “se arruma, pra não ficar com cara de pobre” ou “se arruma, se não as pessoas não vão te respeitar”. Penso que ela, assim como muitas outras mães de crianças negras, sempre soube o olhar preconceituoso que a sociedade lançaria sobre mim e meu irmão. Situações como essa me marcaram, me constituíram e me afetam até hoje.

Acredito que, como a maioria das pessoas situadas no contexto racista brasileiro, minha sociabilidade me levou a crer que ser negro/a soa pejorativo, é motivo de rejeição, rechaço. Aprendi erroneamente a conceber a brancura como símbolo da candura, da beleza, da inteligência, da universalidade, e paralelamente nutri uma repulsa por tudo que remetia à negritude. Lamento todos os dias em que desejei não estar em minha própria pele, em que não me orgulhei da minha cor, das minhas raízes, em que perdi de vista quem sou e quem veio antes de mim, e que com muita luta e resistência me possibilitou estar onde estou – refiro-me à ancestralidade africana e indígena, que são parte significativa dessas raízes, mas que durante muito tempo não tiveram de mim o devido reconhecimento e valor. Já nos dizia Freire (1987), quando a educação não liberta, o oprimido hospeda o opressor. De maneira semelhante, penso que, no racismo, o sujeito colonizado, pode hospedar o colonizador.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” –

o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1987, p. 22).

Atualmente, me reconheço e me afirmo como uma mulher negra de pele clara, entendendo que esse lugar social é, por vezes, contraditório e marcado por opressões diferentes daquelas que acometem pessoas negras de pele mais escura, que certamente são mais intensamente afetadas pelo preconceito de marca e pelo racismo estrutural. É desse lugar que parto para construir minhas visões de mundo e foi desse lugar que aprendi que o afeto não anula o racismo, mas pode ser reelaborado e fortalecido com o rompimento dele. E é com esse intuito, de romper com o racismo (nas minhas relações, no meu ambiente de trabalho, na sociedade como um todo), que tenho me empenhado em estudar, refletir e dialogar sobre isso na academia e na vida.

É importante pontuar que nem sempre me afirmei como negra. Foi somente na Universidade que tive oportunidade de ressignificar positivamente a ideia de negritude e, a partir do exercício de olhar para a minha própria história, entender a potência que abriga esse pertencimento étnico-racial, compreender que existe um enorme legado de resistência e saberes ancestrais construídos pelos/as negros/as africanos/as e afro-brasileiros/as. Entendo que a academia e a educação, quase sempre são espaços extremamente conservadores e tendem a reproduzir as relações de dominação presentes na sociedade. Mas concordo com Gomes (2017), de que esses espaços, uma vez fissurados, podem ser usados de modo a subverter a lógica colonial, promovendo o rompimento dessas relações de dominação. Para mim, o ingresso na Universidade pública, em meio a todos os seus desafios e contradições, significou a chance de reconfigurar o meu próprio eu e de reelaborar minhas práticas sociais, afetos, valores e concepções, motivando inclusive o desenvolvimento desta investigação.

Meu primeiro contato com o tema das relações étnico-raciais se deu em meados do terceiro semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), numa disciplina optativa⁷ que tratava da interculturalidade. Considero que as situações vivenciadas no decorrer daquela disciplina (aulas de campo, debates, atividades em escolas etc.), favoreceram gradativamente a construção de um olhar sensível e reflexivo diante da temática étnico-racial. A experiência mais marcante daquele período foi a visita a um terreiro de Umbanda e Candomblé. Recordo o estranhamento que senti inicialmente; era

⁷ Quando cursei Pedagogia na UFC (período de 2014 a 2017) não havia disciplinas obrigatórias com foco na temática étnico-racial, apenas optativas.

diferente de tudo o que eu conhecia até então. Por outro lado, recordo também dos processos de resignificação que pude fazer depois daquela primeira visita, mesmo sem muita consciência sobre isso; iniciava-se ali a quebra de alguns paradigmas e a desnaturalização do meu olhar, há tempos, condicionado pelo racismo.

Esse contato com a temática étnico-racial pôde ser ampliado através da participação numa pesquisa de iniciação científica acerca da construção da identidade étnico-racial de crianças negras na creche. Naquela ocasião, foi possível entender os impactos do racismo no desenvolvimento infantil e na qualidade da educação oferecida às crianças de zero a cinco anos. As leituras e discussões de estudos clássicos como o de Cavalleiro (1998), Godoy (1996), Oliveira (2004) e Trinidad (2011), que desvelam processos discriminatórios já na infância me possibilitaram compreender que: o Brasil não é uma democracia racial; as crianças não estão alheias ao racismo e; é urgente que professores/as se engajem na construção de uma pedagogia antirracista. Tudo isso favoreceu a construção de um posicionamento combativo em relação ao racismo e a afirmação de um compromisso ético com o antirracismo. No entanto, até então, a negritude ainda era percebida e considerada como algo externo.

Posteriormente, minha afinidade e interesse pelo tema das relações étnico-raciais se ampliaram gradativamente, de modo que a matrícula em disciplinas com esse enfoque passou a se dar de forma mais consciente, se perdurando até os semestres finais da graduação. Assim, no sétimo semestre, cursei outra disciplina optativa, que também tratava das relações étnico-raciais, porém com ênfase na cosmovisão Africana e Afro-Brasileira. As experiências vivenciadas nessa disciplina procuravam estimular os/as estudantes a identificarem na sua própria biografia aspectos que expressam a influência do legado africano. Esse exercício motivou, pela primeira vez, a afirmação de meu pertencimento étnico-racial negro e influenciou significativamente o modo de compreendê-lo e me relacionar com ele. Importantes questões acerca do que é ser negro/a e do papel político que esse pertencimento carrega, especialmente no campo da docência, puderam ser retomadas e reelaboradas de maneira positiva e socialmente comprometida. Passei a entender a trajetória dos/as negros/as no Brasil como um legado de luta e resistência, cujos conhecimentos, tradições e cultura não devem ser encobertos pelo manto do apagamento, mas celebrados e reafirmados como fatores que nos constituem e nos fortalecem, enquanto indivíduos e enquanto nação.

Ao me “descobrir” negra, descobri minha alegria e também meu fardo. A alegria de finalmente entender que tenho lugar, que não é mau ser quem eu sou. A alegria de aprender a enxergar beleza na minha cor negra, que outrora diziam “vermelha jambo”, no meu nariz largo, que na escola diziam “de batata” e coisas que prefiro nem lembrar. A alegria de finalmente me reconhecer bela no meu próprio corpo-casa. Sei que

algumas vezes ainda desejo não estar dentro dele, mas, tendo consciência de que isso não é uma questão meramente individual, mas de uma sociedade que pouco me ensinou sobre o amor próprio e sobre o amor preto, consigo me mobilizar de maneira mais enérgica contra esses impulsos de morte, de auto-ódio. Por outro lado, essa tomada de consciência me trouxe também o fardo de nunca descansar, de me manter em estado de alerta em relação à crueldade, injustiça e desigualdade que se pratica contra os meus, nesse mundo racista, misógino, LGBT fóbico e elitista. O fardo de nunca estar em paz, de não poder deitar a cabeça no travesseiro com tranquilidade, porque sei que enquanto tenho o mínimo de conforto para sobreviver, a maioria de nós tem menos que o básico. O fardo de chorar a morte de crianças negras, que injusta e friamente tiveram suas vidas ceifadas pelo Estado, e também de viver terrivelmente com medo de que a violência policial encontre no corpo negro do meu irmão um alvo fácil. Hoje, entendo que privilégio é não precisar obrigar seu irmão, filho ou marido a sair com a identidade, mesmo que seja para ir à esquina – mortes na esquina são frequentes na periferia; é não se preocupar se ele vai voltar vivo pra casa, se ele será abordado pela polícia, que o enxerga como um ninguém, por causa da sua cor, da sua origem, do cabelo afro, que ele levou horas e horas no espelho admirando e embelezando. Privilégio é nunca se questionar sobre sua cor, num país onde a cor importa demais – parafraseando o grande Emicida. (Depoimento retirado do meu arquivo pessoal).

Todas essas experiências motivaram uma preocupação cada vez maior com questões relativas às infâncias negras, de maneira que esse assunto foi abordado, posteriormente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo foi entender a importância das experiências lúdicas para a construção da subjetividade de crianças negras de três anos numa creche municipal de Fortaleza (SILVA, 2017). A pesquisa de campo possibilitou a proximidade com a professora da turma, cuja prática, naquele momento, estava orientada para o tema das Africanidades. Foi possível conhecer suas motivações, dificuldades e desafios quanto ao “como fazer” para trabalhar questões de raça e etnia⁸ com as crianças.

Apesar dos desafios enfrentados pela professora, seu trabalho com a temática se revelava extremamente responsivo. Contudo, ficou evidente que isso partiu de uma tomada de consciência muito particular – ela era a única profissional dedicada a essas questões. E isso se relacionava com sua própria história de vida, marcada por discriminações, e com seu processo de autoafirmação como mulher negra. Um dos aspectos que mais chamou atenção em seus relatos foi o de não ter tido contato com esse tema no curso de Pedagogia, o que trouxe a formação inicial docente para o cerne de inúmeras reflexões, gerando indagações diversas, como: “Em que medida os cursos de Pedagogia têm abordado ou silenciado essa questão? Que conhecimentos acerca das relações étnico-raciais têm sido possibilitados aos profissionais? Que experiências extracurriculares contribuem para a construção desses conhecimentos? E como esses conhecimentos influenciam a prática docente em contextos de Educação Infantil?”.

⁸ O termo etnia se refere ao conjunto de características culturais compartilhadas por um mesmo grupo populacional.

As inquietações se acirraram, particularmente, durante meu exercício profissional como docente de Educação Infantil numa escola privada, onde as crianças e profissionais em sua maioria eram brancos, com exceção dos que ocupavam cargos de menor prestígio social, tal como acontecia nas escolas onde estudei. Naquele contexto, senti a necessidade de trabalhar temas relativos à questão étnico-racial e, para isso, era preciso mobilizar saberes e estratégias que se adequassem às características de desenvolvimento das crianças, respeitando suas necessidades e interesses. Deparei-me então com um desconforto diante da percepção da ausência de um repertório que incluísse brincadeiras e histórias infantis que atribuíssem lugar de protagonismo à cultura Africana e Afro-Brasileira. Percebi que esse repertório tinha viés eurocêntrico e, por isso, bastante restrito. Essa lacuna decorre de uma série de processos vivenciados em espaços formais e informais de educação (escola básica, núcleo familiar, Universidade etc.) e da própria interação com a cultura dominante, que reserva centralidade à branquitude⁹ desde a infância.

Essa centralidade impulsiona, no ocidente, a tendência a uma *disneyzação da cultura infantil*, que consiste em apresentar ou incorporar, conscientemente ou não, um único modelo – branco e europeu – como portador de características físicas, morais e intelectuais valorizadas, afirma Giroux (1995 *apud* DIAS, 2012). Basta lembrar, por exemplo, dos clássicos contos de fada ambientados na Europa, protagonizados por príncipes e princesas pertencentes a uma única raça: branca.

Kilomba (2019) destaca o quanto a ausência de representatividade é alienante e danosa para a saúde mental das pessoas negras, uma vez que são forçadas a se identificar com “heróis”, geralmente retratados como brancos, e rejeitar “inimigos”, geralmente retratados como negros. Para a autora, no mundo conceitual branco, é destinado ao/a negro/a o lugar da subalternidade, do *Outro*, do dito “diferente”, porque se pressupõe que a normatividade, o padrão, o universal é branco.

Por isso, não é de surpreender que não apenas pessoas brancas, mas também negras, reproduzam práticas racistas. Todos/as são atravessados/as pelo racismo direta ou indiretamente, logo, todos/as são atingidos. Assim como é alienante para o/a negro/a ser confrontado/a com imagens negativas de sua negritude, é alienante para o/a branco/a ser educado/a para acreditar que é racialmente superior.

⁹ A branquitude pode ser entendida como uma posição que confere privilégios a um grupo, no que se refere ao acesso a recursos materiais e imateriais, gerados pelo colonialismo e imperialismo e que se mantém na contemporaneidade (ALMEIDA, 2019).

Devido o intenso processo de miscigenação e embranquecimento, grande parte da população desvaloriza e até desconhece a participação dos/as negros/as e indígenas na construção cultural, econômica e política do país. Desse modo, enquanto pessoas negras são levadas a rejeitar o próprio pertencimento étnico-racial, pessoas brancas frequentemente reconhecem – e enaltecem – apenas a cultura dos colonizadores como parte de sua construção. Vemos, portanto, que o colonialismo é um processo violento, que assume novos formatos, se atualiza; a exploração é física e também mental (KILOMBA, 2019).

Mas o racismo não deve ser encarado apenas como um problema individual ou comportamental, do campo das análises micro. Ele é também um problema das instituições e do próprio modo de produção capitalista. Isso significa que os esforços para reeducar indivíduos para uma sociabilidade antirracista devem ser acompanhados de iniciativas implementadas institucionalmente para melhorar a vida da população negra e também de medidas que modifiquem a ordem social.

Por essa razão, a construção de uma sociedade antirracista e, mais especificamente, de uma pedagogia antirracista, pressupõe mudanças estruturais e um contínuo esforço pessoal de posicionamento político, intelectual e afetivo, contrário aos discursos dominantes, excludentes e homogeneizadores. Mais do que dominar técnicas e conteúdos, é necessário se apropriar de epistemologias que discutem o antirracismo na perspectiva dos saberes ancestrais africanos e indígenas. Isso deve se dar através de outros modos de racionalidade, que alia o pensamento, a sensibilidade, a arte e as diversas formas de linguagem, articulando crenças, valores, teorias e ações, uma vez que os saberes pedagógicos têm sua essência na integração, como argumenta Oliveira-Formosinho (2007). Assim, é possível depreender que o trato pedagógico com a temática étnico-racial na infância é um enorme desafio.

Alguns aspectos da teoria de Vygotsky (1988, 2001) e Wallon (2007), embora esses autores não tenham se debruçado sobre questões de raça e etnia, nos auxiliam a pensar o desenvolvimento humano na perspectiva das relações étnico-raciais e o trabalho a ser desempenhado com essa temática na infância. Ambos contribuíram para a difusão de uma nova forma de perceber as crianças e suas necessidades, sobretudo, educacionais, entendendo que o desenvolvimento se dá nas e pelas interações sociais.

Wallon (2007) se dedicou ao estudo da formação da pessoa completa, indissociável (cognição, afetividade e psicomotricidade) e contextualizada. Para ele, a personalidade não é inata, mas um permanente processo que se origina na infância e se reelabora nas relações com o mundo físico e social, ao longo de toda a vida. Vygotsky (2001), por outro lado, enfatizou o

papel da cultura na formação humana, considerando que não nascemos humanos, mas nos tornamos a partir do que aprendemos e através das interações com o meio sociocultural.

Suas teorias permitem compreender que as interações com o universo concreto e simbólico participam ativamente da formação da subjetividade e da profissionalidade docente, não só da Educação Infantil, mas de qualquer etapa e nível educacional. Portanto, é urgente que esses/as profissionais vivenciem processos que favoreçam a construção de uma consciência de raça, bem como o desenvolvimento de formas responsivas de lidar com as relações étnico-raciais, o que deve se dar nas diversas esferas de sua vida, em especial, na formação inicial docente.

A formação inicial de professores/as de Educação Infantil é incumbência dos cursos de Pedagogia, que ministram o mesmo tipo de formação para atuar também nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que acarreta uma série de lacunas ao currículo desses cursos e pode implicar numa ausência de especificidade, como afirma Formosinho (2009) e Kishimoto (2005).

Dentre as principais demandas está a de uma educação das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil, que é um dos espaços privilegiados para a construção de conhecimentos de si e do mundo. Dentre as pesquisas que se detiveram sobre esse assunto está a de Dias (2007)¹⁰, que constatou que é com dificuldades que a abordagem dessa temática consegue espaço na tão disputada agenda de formação de professores/as, tanto inicial, como continuada.

É preciso considerar que, parte desse silenciamento acerca das relações étnico-raciais decorre do epistemicídio, que é uma das formas de operar do racismo estrutural e se materializa no apagamento dos conhecimentos produzidos por grupos subalternizados (RIBEIRO, 2019). Nesse sentido, vale lembrar que a educação tem sempre um papel político, que se relaciona com os interesses vigentes, quase sempre da classe hegemônica.

Por isso, apesar dos inúmeros esforços de resistência, pessoas negras ainda têm pouca expressividade em espaços de poder, como as Universidades, o que faz com que suas vozes não sejam suficientemente ouvidas, mas sistematicamente invalidadas e os conhecimentos de matrizes africanas, deslegitimados (KILOMBA, 2019). No Brasil, o

¹⁰A autora ressalta que embora tenha crescido o número de pesquisas sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil desde a década de 1990, estas ainda são insuficientes e não deram conta de abranger todas as dimensões das diversas variáveis presentes nesse contexto, a exemplo da formação docente (DIAS, 2007). Também no levantamento bibliográfico realizado na fase exploratória desta pesquisa, que contemplou publicações acerca da formação docente em cursos de Pedagogia para o trabalho com as relações étnico-raciais, em três bases de dados, no período de 2003 a 2017, constatamos que nenhum dos trabalhos enfocou de maneira específica a Educação Infantil.

apagamento das contribuições culturais da população negra se estende a todas as ciências, inclusive à Pedagogia (PETIT, 2015), o que torna a formação defasada e favorece a reprodução de discriminações. Vale destacar que diversas pesquisas já desvelam práticas discriminatórias contra crianças negras desde a creche, cometidas pelos pares e até mesmo por professores/as (CAVALLEIRO, 1998; CRUZ, 2015; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004; TRINIDAD, 2011).

Embora a formação inicial docente não seja o único espaço de formação de professores/as (FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 1992) e, tampouco, neutra, ela assume lugar de centralidade, por seu potencial de gerar reflexões, tensionamentos, construção – e desconstrução – de conhecimentos. A inclusão do tema das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia é, portanto, legítima, necessária e determinada por lei, não apenas por uma questão de reparação histórica, mas porque a população negra tem importantes contribuições, que devido a um intenso processo de exclusão, permanecem invisibilizadas, “desconhecidas”. Dessa forma, os processos formativos em cursos de Pedagogia podem e devem reeducar no sentido do respeito e valorização das matrizes africanas. A presente pesquisa teve, portanto, os seguintes objetivos:

Geral: analisar as contribuições do curso de Pedagogia da FAGED – UFC para a formação inicial de pedagogos/as visando à docência na Educação Infantil quanto ao tema das relações étnico-raciais, a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos/as.

Específicos:

- a) identificar os saberes¹¹ acerca das relações étnico-raciais que têm sido possibilitados pelo curso de Pedagogia, na perspectiva de egressos/as, estudantes e professores/as da FAGED – UFC;
- b) identificar, na perspectiva de egressos/as, estudantes e professores/as do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, experiências curriculares e extracurriculares que contribuem para a construção de conhecimentos acerca das relações étnico-raciais;
- c) entender, na perspectiva de egressos/as, estudantes e professores/as do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, como os saberes e experiências acerca das relações étnico-raciais se relacionam com a prática docente em contextos de Educação Infantil.

¹¹Na perspectiva de Formosinho (2009), os saberes que fazem parte da formação docente podem ser de tipo teórico, prático, deontológico e atitudinal, isto é, articulam teoria e prática, relações e afetos, valores e normas. Os termos “saberes” e “conhecimentos” são concebidos neste trabalho sem distinção de significado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”. (Emicida).

2.1 Relações étnico-raciais no país da mestiçagem: uma discussão estrutural

O racismo é um fenômeno universal, embora sofra variações a depender do contexto. No mundo contemporâneo, se caracteriza como um sistema de opressão, baseado na construção de diferenças, hierarquização dessas diferenças e dominação étnico-racial de um grupo sobre outros, ditos “diferentes”. Kilomba (2019) explica que isso ocorre porque existe um grupo que tem o poder de se definir como norma, ao mesmo tempo em que retira a condição de sujeito e imprime a de objeto àqueles/as que diferem dessa norma. Embora reconheçamos que o racismo pode ser praticado contra vários grupos, enfatizaremos o racismo antinegro, predominante na construção sócio-histórica brasileira.

Durante muito tempo, no Brasil, integrantes da elite intelectual, como Gilberto Freyre, sustentaram a tese de que a miscigenação possibilitou o estabelecimento de relações pacíficas entre descendentes de europeus, africanos e indígenas. Isso teve graves impactos na construção do pensamento coletivo que, embora reconheça a existência do racismo no país, não se identifica como nação racista, conforme revelou uma pesquisa feita pelo Datafolha em 1995 (89% dos/as brasileiros/as admitia haver preconceito de cor, mas 90% não se considerava racista) (RIBEIRO, 2019). Por outro lado, movimentos sociais negros têm se esforçado cada vez mais para desvelar o racismo à brasileira e combater o mito da democracia racial (GOMES, 2017).

Desde o período colonial, o Estado vem instituindo opressões contra grupos econômica e politicamente enfraquecidos, para efetivar seus empreendimentos capitalistas. Grande parte das atrocidades cometidas contra pessoas negras, durante e após sua escravização, se deu mediante dispositivos legais, a exemplo da Lei de terras de 1850, que concentrava propriedades nas mãos de homens brancos, da Constituição de 1924, que vetava o acesso à escola por escravizados/as e da política Eugênica implementada em 1930, que previa o embranquecimento como forma de apagamento do pertencimento étnico-racial negro da identidade nacional, defendendo uma suposta “melhoria” da raça. As teorias raciais formuladas em meados do século XIX tinham o objetivo de “legitimar” tais atrocidades, ao difundir

ideologias¹² que, levando em consideração características físicas e culturais, afirmavam a inferioridade racial de grupos populacionais não brancos.

É importante destacar que o processo de subalternização e genocídio da população negra, ainda em curso, não decorre apenas de fatores históricos relacionados ao passado escravista, mas se relacionam com a própria lógica de funcionamento da sociedade, fundamentalmente racista. Atualmente, somos a nação com mais negros/as fora do continente Africano, no entanto, o fato de essas pessoas não serem a maioria em espaços de poder e terem seus direitos mais básicos usurpados, como a saúde, a educação e a própria vida¹³, revelam a atualização do colonialismo e manutenção da mentalidade “casa-grande e senzala” (RIBEIRO, 2019). Por isso, discutir o racismo à brasileira é, necessariamente, problematizar estruturas violentas que pré-determinam diferentes lugares sociais¹⁴ para pessoas negras e brancas.

A ideologia da superioridade racial branca tem sido determinante nas práticas sociais e institucionais, assim como nas relações entre grupos e pessoas, frequentemente marcadas por conflitos raciais, que podem ser evidentes ou dissimulados, conscientes ou inconscientes. Sejam como forem, as manifestações do racismo no cotidiano, segundo Almeida (2019), expressam algo muito mais profundo, que está amalgamado na constituição política e econômica da sociedade: o racismo estrutural. Para o autor, ele é o sistema organizador da vida coletiva, uma vez que fornece as bases para o desenvolvimento das relações econômicas, políticas, jurídicas e até afetivas; influenciando gostos, olhares e sentimentos, 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, confiscando bens, orientando leis, aprisionando corpos e mentes, estabelecendo padrões e hierarquias, negando direitos, retirando a condição de Ser e impondo a condição de não-Ser a determinados grupos.

Embora considere que o racismo é sempre estrutural, o autor analisa outras duas concepções de racismo: individualista e institucional. A concepção individualista compreende o racismo como patologia, anormalidade 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

¹²Mais do que produto do imaginário social, a ideologia é uma prática, pois ao mesmo tempo em que representa nossas relações concretas com a realidade, é por elas retroalimentada, através de mecanismos de controle social (sistema jurídico, educacional, midiático, cultural etc.) (ALMEIDA, 2019).

¹³Dados da Organização das Nações Unidas (ONU) indicam que entre 2007 e 2018, foram assassinadas mais pessoas no Brasil do que na Síria, país que enfrenta guerra civil há sete anos. Dentre as vítimas, a maioria é jovem e negra (RIBEIRO, 2019).

¹⁴Lugar social ou lugar de fala refere-se ao *locus social* de onde as pessoas partem para construir suas formas de pensar e existir no mundo. Cada sujeito, enquanto membro de uma coletividade, tem maiores ou menores chances de acessar e exercer seus direitos, a depender desse *locus* (RIBEIRO, 2019).

negros” etc. (ALMEIDA, 2019, p. 36-37). O grande problema dessa concepção é restringir o fenômeno ao campo das análises micro, ocultando o fato de que não há nada de incomum 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 isso, uma vez que o contexto sociocultural lhes conduz a esse tipo de socialização e nem sempre oferece meios para confrontá-la. Admitir o racismo existente dentro de si é necessário, não como forma de culpabilização, mas de autoanálise e responsabilização, com vistas a adotar posturas e traçar estratégias que contribuam objetivamente com 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 um “racismo reverso”.

A concepção institucional, por sua vez, representa outra dimensão específica do racismo. O racismo institucional – que perpassa também o individual – pode se apresentar inicialmente na família (primeira instituição na qual nos inserimos) e na escola. Nesses contextos, muitas vezes, o racismo é tema silenciado, ainda que sejam proferidas abertamente ideias e comentários, de forte teor racista. O clássico 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 a condutas subalternas, enquanto crianças brancas eram educadas para a superioridade. Assim, as instituições e, principalmente a escolar, ao invés de contribuírem para o pleno desenvolvimento de crianças negras, podem acabar prejudicando sua autoestima. É o que confirma o relato da filósofa negra Djamila Ribeiro (2019, p. 23-24):

O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a

diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. [...] Minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível.

Mais do que inferior, no racismo, a negritude é construída como imprópria, desviante, fora do lugar (KILOMBA, 2019). Quando pessoas negras (de maioria pobre), com muitas dificuldades, superam algumas imposições sociais e adentram as universidades, não se veem representadas nos cursos de maior prestígio social, quase sempre não podem se dedicar integralmente aos estudos, pois precisam trabalhar para complementar a renda, não têm oportunidade de conhecer as contribuições histórico-culturais de seu grupo étnico-racial ou mesmo de ser ensinadas por professores/as negros/as, o que só reforça sua suposta inferioridade racial.

Os exemplos citados evidenciam que existem, no cotidiano das instituições, dinâmicas e padrões de tratamento desiguais, que asseguram vantagens àqueles que são identificados (estética, social ou economicamente) com os padrões hegemônicos e impõem desvantagens aos demais. Sendo as instituições formas concretas de materialização da ordem social vigente (ALMEIDA, 2019), é evidente que a leitura de mundo construída pelos sujeitos será orientada 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 o racismo também como 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 e, 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.

Para nos convenceremos de que existem lugares de negro e lugares de branco na sociedade [...], não basta ler os livros de autores racistas como Gobineau, Nina

Rodrigues ou Oliveira Vianna. É necessário, por exemplo, que, ao frequentar a escola, as lições desses autores racistas sejam acompanhadas de uma realidade em que os professores sejam brancos, os alunos sejam brancos e as pessoas consideradas importantes sejam igualmente brancas. (ALMEIDA, 2019, p. 66).

Por fim, é importante retomar a ideia 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 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 também coletiva; o racismo deve ser encarado 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 e transformar suas práticas, pois, caso contrário, continuarão a reproduzir violências contra a população negra.

2.1.1 Epistemicídio e o perigo do conhecimento “universal”

O epistemicídio é mais um dispositivo do racismo estrutural, que se caracteriza como um apagamento ou ocultamento sistemático dos conhecimentos produzidos por grupos oprimidos (RIBEIRO, 2019). Esse mecanismo tem encontrado espaço privilegiado no sistema educacional como um todo, que atua mediante a imposição de uma história única, que parte da perspectiva dominante e reforça preconceitos e estereótipos que confinam pessoas e grupos (sobretudo, negros e indígenas), em imagens que não correspondem à realidade (por exemplo, a de que são menos inteligentes, menos predispostos ao trabalho intelectual e incapazes de produzir conhecimentos). Na prática, o epistemicídio cumpre o papel de silenciar e oprimir grupos vulnerabilizados, o que não significa que suas vozes não sejam ecoadas, mas que não têm sido suficientemente ouvidas.

Kilomba (2019), professora universitária afro-portuguesa, ilustra esse fato de um jeito interessante. No primeiro dia de aula, levanta uma série de questionamentos relacionados à cultura e história africana e logo constata que apenas estudantes negros/as conseguem responder a maioria das perguntas. Nesse momento, a lógica convencional é invertida: quem geralmente permanecia em silêncio, começa a falar e quem antes falava, silencia; quem antes não sabia, agora sabe e quem conhecia, revela desconhecimento. Esse exercício mostra,

segundo a autora, como a ideia de conhecimento e erudição está diretamente atrelada ao poder, no caso, o poder de definir o que é conhecimento, que conteúdos serão contemplados nas agendas acadêmicas, quem pode ensiná-los, quem pode aprendê-los e por que. Está evidente que não há neutralidade nessas tomadas de decisões e que a população negra não é contemplada, pois ainda luta para que o currículo de escolas e universidades incluam minimamente temas relativos às Africanidades.

No Brasil, as instituições de ensino privilegiam modelos educativos, conhecimentos, currículos etc., que atendem preferencialmente os interesses hegemônicos. Na escola básica, quantos tivemos oportunidade de interpretar a história do país, a partir da perspectiva dos povos originários? E quantos de nós aprendemos alguma língua materna? Que etnias indígenas conhecemos? O que sabemos sobre a história, as culturas, as religiões e as filosofias africanas e afro-brasileiras? Mais tarde, no ensino superior, temos pouco ou nenhum contato com teorias formuladas por pessoas negras, principalmente mulheres, e quase sempre não temos condições de questionar essa realidade, pois aprendemos a naturalizar sua ausência em espaços de poder, como se essas pessoas não fossem acadêmicas, não fizessem ciência.

O projeto colonial e o capitalismo moderno, para além de todas as dominações por que é conhecido, se traduz numa dominação epistemológica, uma relação desigual de saber-poder, que subalterniza conhecimentos próprios dos povos colonizados (SANTOS, 2009). Aprendemos a história, a cultura, a língua, a religião, os valores e as crenças do colonizador, porque são esses os aprendizados validados como legítimos e “universais” – na realidade, apenas dominantes; os critérios de validação, aliás, são construídos sob um único viés, o eurocêntrico. A academia teve participação ativa nesse processo, através construção do/a *Outro/a*, representado pelo/a negro/a, um perfil desviante da norma. O *Eu*, por outro lado, é representado pelo pertencimento étnico-racial branco, tido como ideal, civilizado, erudito. O *Eu* (branco) só existe na oposição com o *Outro* (negro), portanto, ambas são categorias relacionais, afirma Kilomba (2019). A autora acrescenta que, no imaginário coletivo, pessoas negras são percebidas não apenas como *Outro*, “diferente”, mas como uma espécie de *Outridade*, ou seja, um depositário de ideias e adjetivos negativos (ignorantes, selvagens, agressivos/as etc.). Essa diferenciação é fundamental para a manutenção de hierarquias e desigualdades. Nesse sentido, o relato de Kilomba (2019, p. 65) sobre uma de suas experiências com o racismo é bastante elucidativo:

Na escola, lembro de crianças *brancas* sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças *negras* se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos

iguais”, dizia a professora. Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas de África, porque eles/elas eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador.

É urgente descolonizar o conhecimento. O ato de descolonizar é interpretado aqui não como uma rejeição às produções de grupos dominantes, mas como um esforço de valorização, compreensão e apropriação, em igual medida, de epistemologias construídas por grupos marginalizados. Isso não se justifica apenas por uma necessidade de reparação histórica, mas porque esses grupos têm contribuições importantes à ciência, conhecimentos ancestrais que, apesar de terem sido sistematicamente negados, permanecem vivos, conectados com a realidade e com as práticas sociais. Nesse sentido, Santos (2009) alerta que esse exercício não implica num relativismo epistemológico ou cultural, mas nos obriga a análises e avaliações mais complexas acerca das múltiplas formas de entender o mundo e agir sobre ele.

Parte desse esforço de descolonização pressupõe refletir sobre quais discursos, conteúdos e práticas têm sido priorizados, legitimados e assumidos como centro e, na contramão disso tudo, quais têm sido desqualificados, desautorizados e assumidos como periféricos. Obviamente, mais do que isso, são necessárias mudanças estruturais, que possibilitem a ascensão social de negros/as e a formação de uma consciência crítica acerca de projetos que implícita ou explicitamente sustentam e legitimam relações de dominação. Só assim, será possível um intercâmbio de ideias mais plural, justo e democrático nos vários campos do conhecimento, inclusive, na Pedagogia.

2.1.2 A formação inicial de professores/as de Educação Infantil para o trabalho com a temática étnico-racial

A formação de professores/as de Educação Infantil é incumbência dos cursos de Pedagogia, que articulam estudos práticos, teóricos, investigações e reflexões, sendo ofertados preferencialmente, de forma presencial. Esses cursos possibilitam atuar não só na Educação Infantil, mas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras, que demandem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O modelo de formação vigente tem se mostrado inadequado tanto pelas excessivas demandas, como pela ausência de especificidade e a própria organicidade dos cursos

(FORMOSINHO, 2009; KISHIMOTO, 2011). O currículo, frequentemente, sofre com a fragmentação e o excesso de disciplinas, as quais, muitas vezes, são ditadas pelos territórios de carreira dos/as professores/as universitários/as e se materializam em aulas predominantemente expositivas. Kishimoto (2011) alerta que isso pode trazer sérias consequências ao currículo da Educação Infantil, pois desconsidera as especificidades dessa etapa e os saberes e fazeres que lhes são próprios. Esse modelo de formação decorre de um fenômeno chamado por Formosinho (2009) de academização, que poderia se traduzir numa demasiada aproximação da teoria acompanhada de um distanciamento da realidade prática.

Numa cultura academizante, as práticas educativas se revelam enrijecidas, descontextualizadas, pouco conectadas com os reais problemas da escola e da sociedade. Há uma supervalorização do aspecto cognitivo em detrimento de outros que são igualmente importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do/a docente da Educação Infantil (FORMOSINHO, 2009)¹⁵. Essa cultura, portanto, ignora a globalidade dos sujeitos e pode facilmente ser reproduzida pelos/as futuros/as pedagogos/as, por uma espécie de “isomorfismo” dos processos educativos. Também Kishimoto (2011) alerta que o descompasso entre os processos educativos vivenciados na academia e os processos que se espera que sejam promovidos pelos/as pedagogos/as no exercício da docência pode ser extremamente prejudicial às práticas pedagógicas. Isso se baseia na ideia de que é nas relações cotidianas que, aos poucos, desenvolvemos sentidos acerca da docência e temas concernentes a ela, de modo que tendemos a transferir ou repetir concepções e práticas semelhantes às que vivenciamos, tanto no ambiente acadêmico como fora dele.

Portanto, a aprendizagem da docência está para além dos cursos de formação. Na educação básica, por exemplo, a interação com professores/as, pelo que dizem e pelo que calam, pelo que fazem e não fazem, por suas concepções explícitas ou implícitas, pelas normas que estabelecem e valores que cultivam, serve como base para nossas próprias elaborações acerca de temas como educação de crianças, função social do/a professor/a, relações étnico-raciais e outros. Também os ambientes informais de educação e os diversos elementos do meio sociocultural, a exemplo da mídia, da literatura, das artes etc. participam dessa construção nos formando e informando sobre esses assuntos. Ao adentrar o ensino superior, já construímos um repertório de experiências que, consciente ou inconscientemente, orientam nossa prática.

¹⁵A profissionalidade docente da Educação Infantil não se restringe ao domínio de conteúdos teóricos, mas envolve valores, concepções, sentimentos acerca das crianças e suas infâncias, do modo como se desenvolvem e interagem e da função social do/a docente da Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001).

Formosinho (2009) destaca que a formação docente envolve a aprendizagem de saberes de tipo teórico, prático, atitudinal e deontológico, ou seja, que articulam teoria e prática, relações e afetos, valores e normas. Desse modo, embora a formação docente não se inicie – e não se encerre – no curso de Pedagogia, ele assume lugar de centralidade, pois apesar de suas inúmeras contradições, têm o potencial de sistematizar reflexões, promover práticas e tensionamentos necessários à construção e reelaboração de conhecimentos, visões de mundo, relações e atitudes. É interessante salientar que a organização dos processos educativos deve ter como ponto de partida o contexto histórico-social dos/as educandos/as, bem como suas experiências prévias, considerando os valores, crenças, inquietações e conhecimentos que já trazem, com vistas a ampliá-los ou transformá-los (VYGOTSKY, 1988). Isso vale, sobretudo, para o tema das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, Petit (2015, p. 148) afirma que a formação precisa “conquistar emocionalmente a subjetividade colonizada das formadoras e dos formadores”. Portanto, nesse processo, é imprescindível resgatar histórias individuais e coletivas, a emoção, a corporeidade, a indissociabilidade entre mente e corpo, uma vez que, para atingir sentimentos e valores é necessário transcender as vias puramente racionais.

Também Nóvoa (1992) resgata a importância de se conceber a integralidade dos sujeitos nos processos formativos. Para ele, a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica e de uma permanente construção identitária pessoal e profissional: “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 30). Nessa perspectiva, a formação deve não apenas privilegiar a construção de conhecimentos teóricos e técnicos, mas também conhecimentos de si e promover situações de interação diversas. Assim, é inconcebível uma formação que desconsidere a globalidade das pessoas. Considerar essa globalidade exige reconhecer a identidade étnico-racial como um fator estruturante das relações intra e intersubjetivas.

Contudo, é com dificuldades que o tema das relações étnico-raciais encontra espaço nas agendas acadêmicas (DIAS, 2007). Além das dificuldades relativas à própria estruturação curricular, sua inclusão é dificultada pelo histórico e violento processo de apagamento das contribuições de matrizes africanas a todas as ciências (PETIT, 2015). As pesquisas de Bedani (2006), Monteiro (2010), Oliveira e Lima (2015) e Souza (2012), que trataram da formação inicial de pedagogos/as para o trabalho com essa temática, constataram que mesmo quando esse assunto não é totalmente silenciado, é insuficientemente abordado e, muitas vezes, não compõe o quadro de disciplinas obrigatórias do currículo dos cursos.

O trabalho com esse tema não deve se restringir às disciplinas e muito menos ao campo da racionalidade, pois o sujeito da educação é, ao mesmo tempo, pensamento, sentimento e ação. Por essa razão, o trabalho com a temática étnico-racial precisa viabilizar aprendizagens mais amplas, através de vivências que articulem reflexões, afetos e sistematizações de ideias, capazes de contribuir com o desenvolvimento de valores e atitudes antirracistas. A inexistência dessas experiências, por outro lado, pode prejudicar a formação e, conseqüentemente, a ação docente, favorecendo a reprodução de discriminações, que intensificam o sofrimento psíquico causado pelo racismo na vida de crianças negras, desde tenra idade.

As pesquisas de Oliveira (2004) e Cavalleiro (1998) já evidenciaram, na creche e na pré-escola, respectivamente, discriminações praticadas por professores/as contra crianças negras. Tais crianças, frequentemente, estão sujeitas a receber menos afeto, carinho, contato físico e respeito, daqueles/as que deveriam zelar pelo seu bem estar físico e mental. Na verdade, todo o seu desenvolvimento é atingido, inclusive, a dimensão identitária. Vale salientar que a discriminação étnico-racial se revela também na “sutileza” do cotidiano, quando, por exemplo, essas crianças são forçadas a se identificar com imagens, livros, brinquedos, histórias etc. que supervalorizam a branquitude. O racismo opera então como um lembrete de que corpos negros são construídos como inferiores, desviantes, que não pertencem, ou melhor, não podem pertencer ao centro, apenas à margem (KILOMBA, 2019).

Assim, crianças negras têm sido educadas para não encontrar lugar não apenas socialmente, no mundo externo, mas dentro de si mesmas, pois sua autoimagem é prejudicada e o sentimento de pertencimento étnico-racial, cirurgicamente retirado. Muitas vezes, não valorizam e desconsideram os elementos estéticos e culturais que denotam sua negritude, pois já os percebem como negativos. Apesar disso, devemos considerar que, por ser um processo, a construção da identidade se dá ao longo de toda a vida (WALLON, 2007). Logo, é possível que práticas pedagógicas antirracistas, comprometidas com a promoção da igualdade racial, contribuam para mudar esse cenário.

Por isso, é tão importante um olhar para a formação docente. A efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige que as formações quanto ao tema das relações étnico-raciais tenham caráter transversal e transdisciplinar (PETIT, 2015), o que significa que o tema deve perpassar o currículo e a vida na instituição. Essa formação deve ainda proporcionar vivências que favoreçam a construção de uma consciência racial, ou seja, a construção de uma identidade positiva e essencialmente política (MUNANGA, 1986 *apud* TRINIDAD, 2011). Isso significa que os sujeitos devem ter mecanismos para o reconhecimento e afirmação de seu pertencimento

étnico-racial (europeu, africano, afro-brasileiro, indígena ou outro), bem como para entender seu lugar social e o papel a ser desempenhado na teia das relações estabelecidas com outros grupos étnico-raciais. Como afirma Bento (2011), uma identidade étnico-racial positiva é a base para a construção de sociabilidades que não sejam pautadas em hierarquias, mas em igualdade de direitos e deveres. Concluimos esse capítulo com uma indagação-reflexão, por acreditar, tal como as autoras da citação que se segue, que não são as respostas que movem o mundo, mas as perguntas e os desafios que nos cercam:

O que é então ser professor (a)? Não é um dom, mas resultado de capacidades que se desenvolvem; não é missão, mas trabalho, profissão; não é um projeto individual, mas coletivo; não requer apenas o domínio de técnicas e conteúdos, mas envolve afetividade, valores, consciência política, visão de mundo; não é uma identidade fixa, imutável, estável, mas mutável, provisória, múltipla... [...] E o que vem a ser a formação do (a) professor (a)? Não é um aprendizado conclusivo que ocorre num determinado período, mas um processo, um continuum, por toda a vida. A ação formativa ocorre sempre na articulação entre teoria e prática [...]. (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 24).

3 METODOLOGIA

Os modos de compreensão e significação da realidade podem se dar através das mais diversas manifestações humanas: arte, mitologia, religiosidade e outras. Nesta pesquisa, é assumido que a ciência é uma dentre as várias vias de interpretação possíveis. Ela não é melhor, exclusiva, conclusiva e tampouco neutra, visto que é produto de elaborações situadas histórica, política e socialmente.

3.1 Alguns pressupostos

Kilomba (2019), ao discorrer sobre o conhecimento e o mito da neutralidade, explica que, no contexto do racismo, as estruturas de validação do conhecimento são produzidas pela branquitude, que declara suas perspectivas como condições universalizantes. Para ela: “qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível” (KILOMBA, 2019, p. 53). Portanto, o que encontramos na academia não é puramente uma verdade objetiva científica apolítica, mas sim o resultado de relações étnico-raciais desiguais de poder. Desse modo, entendemos que determinado conhecimento pode ser considerado válido ou não, a depender de onde se situa, bem como dos “critérios” de validação.

Dado que a realidade é muito mais complexa do que qualquer interpretação, consideramos que a ciência é incapaz de contemplá-la em sua totalidade. Por outro lado, ela pode possibilitar uma aproximação, ainda que incompleta, da suntuosidade da existência humana em sociedade (MINAYO, 2011). A pesquisa científica e, mais especificamente, a pesquisa social exige a consciência dessa incompletude, isto é, da impossibilidade de atingir uma pretensa verdade absoluta. Os conhecimentos, assim como a realidade, são múltiplos, dinâmicos, dialéticos, por vezes contraditórios, e sujeitos a transformações.

Cientes de todos os aspectos mencionados e com base no pressuposto de que a dimensão subjetiva é inerente e necessária a toda e qualquer investigação científica, visto que uma gama de aspectos que envolvem a identidade individual e social do/a pesquisador/a participa ativamente durante todo o percurso investigativo, delineamos a metodologia desta pesquisa, isto é, o caminho do pensamento e a prática de abordagem dos fenômenos aqui estudados (MINAYO, 2011).

Neste capítulo serão apresentadas as escolhas metodológicas, os instrumentos e as técnicas para atingir os objetivos previamente estabelecidos. Além disso, serão retomadas

algumas concepções teóricas que embasam o presente estudo, bem como especificados e justificados o tipo de abordagem, o lócus onde foi feito o trabalho de campo, os sujeitos envolvidos e os procedimentos empregados para a construção e análise dos dados.

3.1.1 Abordagem qualitativa

A natureza da abordagem de uma pesquisa varia de acordo com seu objetivo. A pesquisa qualitativa se distingue da quantitativa pelo fato de que não se preocupa em responder questões passíveis de ser interpretadas predominantemente a partir de códigos matemáticos, mas tem seu foco no universo de significados atribuídos pelos sujeitos às coisas e à sua vida (LUDKE; ANDRÉ, 1986), ou seja, na dinâmica das relações, valores, sentimentos, sensações, elaborações e crenças humanas (MINAYO, 2011).

Essa abordagem pode ser chamada também de naturalística, pois encontra no ambiente natural sua fonte direta de dados, tendo o/a pesquisador/a como seu principal instrumento. A inserção do/a pesquisador/a no ambiente natural faz-se necessária pelo fato de que, para entender um objeto, é preciso entender o seu contexto, as circunstâncias em que ele se dá. Ademais, a pesquisa qualitativa compreende processos descritivos para construção e análise de dados, bem como enfatiza mais o processo do que o produto e busca retratar a perspectiva dos participantes. Diante disso, consideramos que a abordagem qualitativa é a que mais se adequa ao objetivo deste estudo: analisar as contribuições do curso de Pedagogia da FACED – UFC para a formação inicial de pedagogos/as visando à docência na Educação Infantil quanto ao tema das relações étnico-raciais, a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos/as.

Vale dizer que esta pesquisa configura também um estudo de caso: “Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Também para Stake (2016), o caso é uma particularidade, uma complexidade em funcionamento; o caso é um entre outros. O caso pode ainda ser típico, ou seja, representativo de outros casos (STAKE, 2016); o caso empiricamente representativo de uma população determinada implica na possibilidade de generalização (LUDKE; ANDRÉ, 1986). No entanto, é preciso frisar que:

A investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico. [...] O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos

outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (STAKE, 2016, p. 20-24).

3.1.2 O campo da pesquisa

O campo ou lócus de pesquisa é onde as coisas acontecem, lugar de agência dos atores sociais, espaço de empiria, relações e interações. Minayo (2006 *apud* MINAYO, 2011, p. 62) define-o como “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”.

Na escolha do lócus, levamos em consideração alguns critérios, que são apresentados em seguida. Primeiro, quanto ao Curso de Pedagogia investigado:

- a) ser ofertado por instituição de Ensino Superior. A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) admite como formação mínima para atuar na Educação Infantil a habilitação em nível médio, na modalidade normal. Esse tipo de medida é entendido como emergencial, isto é, um paliativo para atender ao máximo as demandas por formação docente. De fato, as dimensões do território nacional são extensas e muito diversas; algumas regiões, além de pouco acessíveis, contam com pouco investimento por parte do Estado e não dispõem de condições mínimas para abrigar uma Universidade. Por esses fatores, a habilitação em Nível Médio torna-se uma alternativa e é admitida como formação mínima pela lei geral da educação. No entanto, é assumido aqui que esse tipo de formação não substitui a necessária formação em Nível Superior, pois esta tem o potencial de proporcionar uma formação inicial docente de maior qualidade. De acordo com Formosinho (2009), a universitarização dos cursos de Pedagogia é um processo legítimo e necessário, porque é capaz de contribuir para a formação de professores/as investigadores/as, críticos/as, reflexivos/as, questionadores/as, capazes de ressignificar suas ações, pensamentos, sentimentos e valores;
- b) ser ofertado por instituição pública. As instituições públicas de Ensino Superior “[...] são importantes espaços de formação, de construção de conhecimento e que possuem uma função social e política no atendimento aos anseios e demandas da sociedade” (RODRIGUES, 2018, p. 53). Apesar de todos os impasses, dificuldades e contradições que prejudicam o funcionamento institucional, a esfera pública, com frequência, tem sido o setor que revela maior abertura, disponibilidade e incentivo às pesquisas, assumindo, nas últimas

décadas, um importante papel social na democratização do ensino e acesso aos bens culturais (FÁVERO, 2006; FERREIRA; SANTOS, 2011 *apud* RODRIGUES, 2018);

- c) ser ofertado na modalidade Presencial, nos períodos diurno e noturno. A opção por um curso presencial se deve ao fato de que essa modalidade é capaz de promover situações em que os/as estudantes podem vivenciar experiências mais amplas e diversas com os temas enfocados nesta investigação, pela possibilidade de interação direta, pelo contato com o outro. Com base nas leituras da teoria de Vygotsky (1988, 2001) e Wallon (1995, 2007), é possível inferir que as relações sociais, os encontros (e desencontros) intersubjetivos, as contradições e ambiguidades, o intercâmbio social e cultural com os pares são elementos indispensáveis à formação inicial docente, já que é através deles que os seres humanos constroem conhecimentos e se constituem. Já o fato de ser ofertado nos períodos diurno e noturno se deve à possibilidade de ampliar o número de sujeitos participantes da pesquisa;
- d) apresentar um currículo que contemple disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas para o setor de estudos sobre a Educação Infantil. Sabendo que o currículo do Curso de Pedagogia lida com uma amplitude de objetivos, pois visa formar profissionais para atuar em distintas etapas e modalidades da educação (KISHIMOTO, 2011), é necessário fazer um recorte que aponte para o objeto de estudo em foco. Nesse sentido, o pressuposto da existência de disciplinas de Educação Infantil, no currículo, indica que os/as estudantes, ou parte deles/as, têm acesso a situações formativas potencialmente capazes de promover não apenas a apropriação de conhecimentos básicos da área, mas a construção e reformulação de ideias, concepções, sentimentos, valores e ações pedagógicas voltadas para a educação de crianças de zero a cinco anos;
- e) apresentar um currículo que contemple disciplinas obrigatórias ou optativas com enfoque nas relações étnico-raciais. Embora já exista determinação legal específica para a inclusão do referido tema no currículo das instituições educativas de todo o país (BRASIL, 2003), este processo está sendo lento e, por vezes, penoso. A presença de disciplinas que tratam das relações étnico-raciais, ainda que optativas, representa uma conquista importante e exprime um reconhecimento e valorização institucional dos conhecimentos desse campo para a formação inicial docente. Além disso, indica que os/as estudantes do curso, ou

parte deles, têm acesso a situações formativas potencialmente capazes de promover a apropriação de conhecimentos acerca desse tema, favorecer a construção de novas formas de olhar, perceber, interpretar, conviver e educar para as relações étnico-raciais. Evidentemente, a educação das relações étnico-raciais deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e adentrar os diversos espaços institucionais, sendo vivida cotidianamente (BEDANI, 2006), de forma processual, consciente e responsiva. Contudo, é preciso reconhecer que disciplinas com esse enfoque têm o potencial de unificar e sistematizar discussões, favorecer que os estudantes conheçam a cultura e a história dos povos Africanos e Afro-Brasileiros, reflitam sobre questões como pertencimento étnico-racial, preconceito, racismo e discriminação, revisitem e reformulem noções, posturas, práticas, sentimentos, valores, ideias preconcebidas e construídas socialmente acerca das relações étnico-raciais ao longo de sua trajetória individual e coletiva.

Todos os critérios mencionados e justificados anteriormente, juntamente à necessidade de adequada acessibilidade, disponibilidade de recursos humanos e materiais para a exequibilidade da pesquisa, levaram à definição do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, nos períodos diurno e noturno, da FACED – UFC, como lócus para a realização do trabalho de campo.

3.1.3 O curso de pedagogia da UFC

O curso de Pedagogia surgiu integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da UFC, criada pela Lei nº 3.866, de 25 de janeiro de 1961. Esta instituição pública de educação superior buscava, no conjunto das unidades acadêmicas, desenvolver ações pedagógicas e impulsionar o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional regional e local. O curso de Pedagogia da FFCL começou a funcionar em 1963. Por influência das ideias da época, esse curso trazia fortes influências do tecnicismo.

Na passagem de 1970 para 1980 temos um contexto de reabertura política, em que se intensificam mobilizações sociais em torno da redemocratização do país. Surgem então, na década de 1990, debates acerca da reforma da educação nacional e da formação docente em cursos de Pedagogia; passa a ser explicitada a preocupação com a formação do/a educador/a crítico/a, capaz de atender as demandas da escola básica.

A versão mais atual do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da FAGED – UFC é de 2014. De acordo com esse documento, o professor e a professora iniciam sua formação desde sua entrada na escola básica, através da observação do comportamento dos/as docentes. É dito ainda que o/a professor/a formador/a precisa considerar os conhecimentos prévios dos/as estudantes, proporcionando-lhes reflexões sobre essas ideias através de aprendizagens coletivas. Além disso, no tópico 7 (“Competências e habilidades a serem desenvolvidas”) consta que a referida integralização curricular do curso expressa uma formação que busca superar perspectivas de trabalho fragmentado, integrando o pensar, o ser e o fazer no ato pedagógico.

O PPC de Pedagogia da UFC prescreve uma formação pedagógica direcionada principalmente a duas vertentes: docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A integralização curricular de 2014 do curso de Pedagogia diurno é a mesma do curso de Pedagogia noturno, portanto, as disciplinas obrigatórias cursadas por estudantes do curso diurno são as mesmas cursadas por estudantes do noturno¹⁶.

3.1.4 Os sujeitos

São diversos os atores que compõem e constroem o curso de Pedagogia. No entanto, para compreender o objeto de estudo enfocado, foi necessário fazer um recorte dos sujeitos que atuam mais diretamente nessa construção, tanto pela produção e sistematização de saberes quanto pela disseminação e recriação desses saberes, somados a posturas e práticas, concepções e valores, que adentram, em maior ou menor grau, o cotidiano da escola básica.

Participaram desta pesquisa cinco docentes, cinco estudantes e três egressos/as¹⁷ do curso presencial de Pedagogia da FAGED – UFC. Duas pessoas entrevistadas do grupo de docentes lecionam disciplinas obrigatórias com foco na Educação Infantil, enquanto as demais

¹⁶As informações que compõem este tópico foram obtidas a partir do PPC de Pedagogia da FAGED – UFC de 2014, disponível no site oficial da instituição: <https://faced.ufc.br/pt/graduacao/pedagogia/page/2/?limit>.

¹⁷Os/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. Esta integralização prevê que as disciplinas voltadas especificamente para a discussão étnico-racial são optativas. Já o setor de estudos de Educação Infantil dispõe de duas disciplinas obrigatórias (“Educação Infantil” e “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”), além de um componente curricular obrigatório (“Estágio: Educação Infantil”) para tratar desse campo temático. Os/as egressos/as entrevistados, por sua vez, se inserem na integralização curricular de 2007, referente ao período diurno, que igualmente prevê que as disciplinas e componentes relacionados à Educação Infantil são obrigatórias, enquanto as disciplinas relacionadas mais diretamente à temática étnico-racial são optativas.

lecionam disciplinas optativas que tratam mais diretamente da questão étnico-racial¹⁸. Os/as estudantes e egressos/as entrevistados/as tiveram ao menos uma experiência prática em contextos 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, nem tiveram experiências práticas com esse tema em contextos de Educação Infantil.

Os/as egressos/as foram convidados a participar da pesquisa mediante os seguintes critérios:

- a) ter concluído o curso de Pedagogia, na modalidade presencial, no período diurno ou noturno há, no mínimo, três anos e, no máximo, cinco anos da data de início do trabalho de campo desta pesquisa (segundo semestre de 2019). Este recorte temporal se justifica por não ser extenso a ponto de impedir que os sujeitos rememorem as vivências do curso com relativa facilidade, nem curto o bastante, a ponto de impedir-lhes de ter tido alguma experiência profissional na docência em Educação Infantil. Desse modo, estimamos que o referido período de tempo (três a cinco anos) seja razoável para atender aos nossos objetivos;
- b) ter cursado disciplinas obrigatórias ou optativas do setor de estudos Educação Infantil¹⁹. Este critério se justifica pelo fato de que as pessoas que cursaram tais disciplinas podem ter elementos para argumentar com maior propriedade acerca da Educação Infantil, no que concerne ao trabalho com o tema das relações étnico-raciais, podendo, inclusive, estabelecer correlações com sua prática docente no momento das entrevistas;
- c) atuar ou ter atuado na docência em Educação Infantil. Os/as egressos/as que atuam ou já atuaram como professores/as de Educação Infantil podem ter mais elementos para identificar como os saberes e situações formativas vivenciadas no curso de Pedagogia contribuem ou contribuíram para sua prática pedagógica com o tema das relações étnico-raciais na primeira etapa da educação; a experiência profissional como docente de Educação Infantil pode favorecer que os/as egressos/as problematizem de maneira mais objetiva e detalhada questões

¹⁸As pessoas entrevistadas do Grupo 1, apesar de lecionarem disciplinas que se relacionam à temática étnico-racial, não trabalham única e exclusivamente com esse campo temático, mas também contemplam outros assuntos relacionados à educação.

¹⁹O currículo do curso de Pedagogia da FAGED – UFC de 2007, anterior ao de 2014 previa disciplinas obrigatórias de Educação Infantil apenas para o período diurno; tais disciplinas eram optativas para o noturno (RODRIGUES, 2018).

práticas, reais, vivenciadas no cotidiano da creche e da pré-escola no que se refere às relações étnico-raciais.

Os/as estudantes, por sua vez, foram convidados/as mediante os seguintes critérios:

- a) estar em fases finais do curso, tendo cumprido disciplinas do setor de estudos de Educação Infantil (“Educação Infantil”, “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”), ou o componente curricular de estágio nessa etapa da educação. Este critério se relaciona com o anterior e se justifica pelo fato de que tais disciplinas e componente podem munir os/as estudantes com argumentos, concepções e visões mais contundentes e objetivas acerca dos temas enfocados no decorrer das entrevistas, podendo até estabelecer relações com as experiências vivenciadas no contexto prático da Educação Infantil. As experiências no contexto do estágio, em especial, podem favorecer que os/as estudantes relatem com maior precisão as contribuições do curso de Pedagogia para a atuação docente com crianças de zero a cinco anos quanto ao tema das relações étnico-raciais, ainda que se trate de uma experiência breve, pois permitem o contato com situações próprias do cotidiano da creche e/ou da pré-escola.

Levando em consideração os critérios anteriores, foram selecionados/as tanto estudantes que cursaram pelo menos uma disciplina optativa que se relaciona com o tema das relações étnico-raciais: “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, “Formação intercultural”, “História dos Afrodescendentes no Brasil” ou “Identidade, diferença e diversidade”²⁰, como estudantes que não cursaram nenhuma dessas disciplinas, com o intuito de compreender de que maneira a frequência a disciplinas com esse enfoque influencia a formação inicial docente tendo em vista o trabalho com as relações étnico-raciais na primeira etapa da educação.

Por último, os/as professores/as foram convidados/as para participar da pesquisa de acordo com os seguintes critérios:

- a) lecionar pelo menos uma disciplina obrigatória de Educação Infantil;
 b) lecionar disciplina optativa que se relaciona com a temática étnico-racial.

²⁰As disciplinas citadas – tanto as obrigatórias de Educação Infantil, quanto as optativas referentes às relações étnico-raciais – fazem parte da reformulação curricular de 2014 do curso de Pedagogia da FAGED – UFC e foram elencadas a partir do ementário dos componentes curriculares, presentes no PPC de Pedagogia do referido ano, disponível no site oficial da instituição: <http://www.faced.ufc.br>

O critério supramencionado se justifica pelo fato de que é necessário captar a perspectiva dos/as docentes que lecionam disciplinas com esses enfoques para entender melhor sua intencionalidade em tais disciplinas, os aspectos que privilegiam (teóricos, afetivos, sociais etc.), as ideias, conceitos, conhecimentos que geralmente discutem no decorrer das aulas, as situações educativas que têm buscado promover no sentido de ampliar as experiências de cada estudante com os temas enfocados, as suas percepções sobre o modo como os estudantes têm reagido às suas metodologias e o que pensam sobre as contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial docente visando o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

3.1.5 Procedimentos e recursos

Inicialmente, fizemos uma solicitação à coordenação do curso presencial de Pedagogia (diurno e noturno) da FACED – UFC para acessar os endereços de e-mail e, se possível, contatos telefônicos, de egressos/as, que se formaram entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2016. Como não foi possível obter esses dados diretamente, sob justificativa de serem considerados sigilosos, contamos com a mediação da coordenação, que se prontificou a entrar em contato com essas pessoas via e-mail institucional, apresentando as principais informações referentes à pesquisa. Esse e-mail continha a carta de apresentação da pesquisa, o questionário a ser respondido por aqueles/as que optaram por participar da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O contato com os/as estudantes e os/as docentes foi feito presencialmente, visto que estes poderiam ser facilmente localizados na própria instituição. Assim, 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, seguindo 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-racial²¹. Nessas ocasiões, além de ser estabelecido um breve diálogo sobre a pesquisa, eram entregues a carta de apresentação, o questionário e o TCLE.

Na carta de apresentação da pesquisa constavam: descrição do tema, objetivos e procedimentos. O questionário visava à realização de uma espécie de sondagem, buscando

²¹Essa busca se baseou num mapa presente no mural localizado em um dos corredores da instituição. Esse mapa contém o nome dos/as docentes, as disciplinas que lecionam distribuídas por dias da semana, horários e salas.

identificar o perfil dos possíveis participantes da pesquisa por meio de informações básicas iniciais. Com esse tipo de procedimento, foi possível “acessar um grande número de dados iniciais e a obtenção de respostas rápidas e precisas sobre um determinado tema” (LAKATOS; MARCONI, 2003 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 70). O último item do questionário indagava sobre a disponibilidade de participação na etapa posterior da pesquisa – as entrevistas semiestruturadas.

Os encontros presenciais para a realização das entrevistas individuais foram agendados em comum acordo com os próprios participantes, conforme sua disponibilidade de dia e horário. As entrevistas foram feitas de setembro a novembro de 2019. A maioria delas foi presencial e ocorreu na própria instituição, numa sala reservada, livre de ruídos e interferências, com conforto mínimo para a permanência dos participantes durante todo o tempo de duração da atividade. Por questões de acessibilidade, duas entrevistas ocorreram por chamada de vídeo.

As entrevistas semiestruturadas foram orientadas por um roteiro, visando ampliar alguns aspectos do questionário e, dessa forma, atender aos objetivos específicos elencados nesta investigação. Esse tipo de entrevista “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). 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 (DIAS, 2007). Minayo (2011) destaca ainda 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. Assim, esse procedimento favorece a existência de uma relação mais democrática entre entrevistador/a e entrevistado/a, um diálogo construído entre os pares, numa atmosfera mais horizontal, com espaço para expressão de subjetividades, gestos, olhares etc.

Para registrar esses momentos, garantindo maior fidedignidade das informações, foram feitas gravações em áudio, através de um dispositivo de celular, além de anotações em um bloco de notas. Antes de iniciar as entrevistas, os/as participantes foram consultados/as acerca do consentimento para fazer esses registros. Para isso, foi apresentado o Termo de compromisso e confidencialidade para utilização de dados e também disponibilizado (em duas vias) o TCLE, no qual são expressas novamente as informações básicas sobre a pesquisa e as condições para participação nela. Também no TCLE consta a garantia de anonimato e sigilo sobre os dados, com o intuito de assegurar aos/às informantes que não se trata de uma pesquisa de mídia, em que os nomes precisam ser revelados, mas que sua contribuição é importante para

a construção do trabalho (MINAYO, 2011). Os/as participantes tiveram um tempo para fazer a leitura cuidadosa do termo, fazer perguntas e assinar as duas vias, para comprovar sua aceitação à participação na pesquisa.

Durante a transcrição das entrevistas, procurei preservar ao máximo o conteúdo das falas dos sujeitos. Apesar de árdua e cansativa, a experiência de não terceirizar esse processo garantiu maior fidedignidade às informações prestadas, bem como favoreceu a análise e interpretação dos dados, através de uma maior apropriação das ideias explicitadas pelos/as informantes e do estabelecimento das primeiras impressões (RODRIGUES, 2018).

Após a transcrição das entrevistas, seu conteúdo foi organizado, sistematizado, interpretado e analisado, em diálogo com os referenciais teóricos elencados, com o intuito de atender aos objetivos deste estudo.

4 O QUE DIZEM OS/AS ENTREVISTADOS/AS

“Gente, só é feliz quem realmente sabe que a África não é um país. Esquece o que o livro diz, ele mente. Ligue a pele preta a um riso contente”. (Emicida).

4.1 Com a palavra, o grupo de docentes

O primeiro grupo de sujeitos é composto por cinco docentes do curso de Pedagogia da FACED – UFC, diurno e noturno, cujo tempo de docência na instituição varia de três a vinte e três anos. Esse grupo se subdivide em dois: Grupo 1, formado por Docente “A”²², Docente “B” e Docente “C”, que lecionam disciplinas que se relacionam à temática étnico-racial e; Grupo 2, formado por Docente “D” e Docente “E”, que lecionam disciplinas com foco na Educação Infantil.

As pessoas entrevistadas do Grupo 1 e do Grupo 2 apontam fatores em comum como importantes para se tornarem docentes dos campos temáticos com os quais trabalham atualmente (relações étnico-raciais ou Educação Infantil). São eles: a identificação com o campo temático e a formação acadêmico-profissional. Dentre os fatores que as diferenciam, é possível observar que os sujeitos do Grupo 1 explicitam a influência do pertencimento étnico-racial em sua trajetória acadêmico-profissional e de vida de maneira mais enfática, relatando algumas experiências que favoreceram a construção de um olhar mais atento para questões de raça e etnia, e motivaram o interesse por tematizar esse tema na academia e nos seus diversos espaços de atuação. Os sujeitos do Grupo 2 também relatam experiências que se relacionam com a temática étnico-racial, porém a maioria desses relatos carece de uma reflexão mais fundamentada teoricamente sobre essa questão.

Docente “C” explica que as experiências vivenciadas na comunidade onde nasceu, nos movimentos sociais dos quais participou, as relações afetivas e os ensinamentos

²² Os sujeitos entrevistados do grupo de docentes foram nomeados com letras do alfabeto, ocultando assim o gênero de cada um. Essa e outras informações, a exemplo da classificação por “Cor/raça” (presente no questionário), foram suprimidas com o intuito de assegurar o anonimato. 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). Vale ressaltar que, embora essas informações de caráter mais identitário tenham tido de ser suprimidas para os/as leitores/as desta pesquisa, sua influência não foi desconsiderada no processo de análise e compreensão da perspectiva dos sujeitos acerca da temática em questão.

proporcionados por seus familiares mais experientes, especialmente sua mãe, bem como a consciência de seu pertencimento étnico-racial, influenciaram profundamente suas escolhas pessoais e profissionais: “A minha vida, a minha militância, os meus afetos, a minha formação... Tudo isso foi se juntando numa coisa só, que é o que depois vai me motivar efetivamente a investigar esse tema [relacionado ao campo das relações étnico-raciais] [...]”. (DOCENTE “C”).

Docente “A”, por sua vez, afirma que sempre observou as expressões do racismo, sobretudo a partir de experiências de (e com) pessoas de seu convívio:

[...] Muitas questões envolvendo os meus amigos, né? De pele escura e a maneira, o tratamento, né? Em relação aos amigos de pele escura, aos amigos de pele clara... Por onde nós... Nos espaços sociais, por onde nós circulávamos... Não em relação diretamente a mim, mas em observar a maneira como eles eram tratados – manifestações de racismo, de preconceito, de discriminação... Então, é uma temática que sempre me acompanhou, eu sempre tentei aguçar minha visão pra essas questões, não só pelo que eu vivi em casa, por essas experiências, mas também na escola, onde eu trabalhei, né? [...] Não que eu tenha vivido na pele isso [...] Mas eu sempre observei muito as pessoas à minha volta e percebia essas questões acontecendo. (DOCENTE “A”).

Docente “B” também expressa uma grande sensibilidade em relação à temática étnico-racial, de modo que sua fala é repleta de emoções e não apenas de argumentos teóricos. Isso fica evidente, por exemplo, quando comenta situações que envolvem o preconceito racial e a discriminação na escola. Em sua narrativa, em determinado momento, se reporta a uma criança que fez um desenho autobiográfico: uma menina no meio de uma encruzilhada, onde todas as direções continham a frase “Xô, negra!”. Sobre isso, comenta Docente “B”: “[...] sinceramente, me fez chorar, porque foi muito pesado o sentimento vindo de uma criança de oito ou nove anos, né?”. Em seguida, descreve vários outros casos de racismo relatados por crianças com as quais teve contato e o faz sempre com riqueza de detalhes, o que revela que essas memórias lhe marcaram profundamente. Em sua opinião, o racismo à brasileira “[...] não é brando, não é velado, nem é escondido, porque essas coisas são absolutamente flagrantes”.

De modo geral, as narrativas dos sujeitos entrevistados, tanto do Grupo 1 como do Grupo 2, expressam o papel fundamental que as interações, experiências e afetos tiveram no processo de construção de conhecimentos e interesse pela temática com a qual trabalham. Ainda tomando como exemplo Docente “B”, seu depoimento atesta que experiências vivenciadas, tanto no meio acadêmico como em outros espaços, enriqueceram seu repertório acerca das relações étnico-raciais, estimulando cada vez mais o desejo de trabalhar esse tema nas disciplinas que leciona. Dentre as experiências citadas encontram-se: as práticas religiosas,

artístico-culturais, a participação em bancas de mestrado e doutorado. Chama atenção o fato de que é ressaltada, de maneira especial, a importância dos aprendizados proporcionados pelas interações com estudantes do curso: “[...] através das bancas, eu aprendia. Através do que os próprios alunos [...] faziam, aí eu entendia [...] eu depois ia e procurava mais informações sobre aquilo da banca, né?” (DOCENTE “B”).

O trecho citado revela uma concepção de educação como processo democrático e dinâmico, que em vez de conceber o/a professor/a como único/a detentor/a do conhecimento, entende que todos/as são capazes de ensinar e aprender em comunhão, mediados/as pelo mundo, pelas práticas sociais. Nesse sentido, é muito marcante outra frase dita por Docente “B” e que corrobora essa afirmação: “[...] Quem aprende ensina, quem ensina aprende. Então... Eu gosto muito disso”. Ao afirmar que aprendeu com seus pares e, em especial, com estudantes, essa pessoa revela uma valorização e apropriação dessa máxima, teórica e subjetivamente. Vale dizer que, em vários momentos, seu depoimento mostra um envolvimento político, afetivo, pessoal e profissional, com a temática étnico-racial, evidenciando a totalidade e inteireza com que se dedica à luta antirracista e à educação.

Docente “D”, ao rememorar sua experiência como estudante de graduação, destaca a importância de relações positivas estabelecidas com docentes durante a formação inicial como um dos fatores que favoreceu seu envolvimento e interesse pela Educação Infantil: “[...] Teve uma importância muito grande na minha formação e a área também é muito interessante, muito instigante, me identifiquei bastante”. A oportunidade de participar de uma pesquisa de iniciação científica, ligada ao setor de estudos de Educação Infantil, lhe proporcionou o primeiro contato com a área, despertando seu interesse em cursar disciplinas com esse enfoque, informa. O interesse e identificação com a Educação Infantil atingiram proporções maiores, de modo que a partir daí, toda a sua formação acadêmica foi orientada para o aprofundamento de estudos nesse campo temático.

A narrativa de Docente “D” reforça a constatação de que a afetividade funciona como uma espécie de motor para o conhecimento (WALLON, 2007) – o estabelecimento de relações afetivas positivas com o/a professor/a e com os pares, bem como a identificação com determinada metodologia, prática pedagógica etc., é capaz de mobilizar o interesse e instigar aquisições maiores. Isso aponta a importância de uma formação docente conectada com a subjetividade dos sujeitos, uma formação que favoreça a expressão das sensações, dos afetos, das inquietações, dos desejos, das percepções sobre si e sobre o mundo; tais elementos são vitais para qualquer processo formativo, em especial, para a formação de professores/as quanto ao tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Foi possível constatar, no relato dos sujeitos do Grupo 1, um distanciamento em relação ao campo da Educação Infantil (especialmente no que se refere a questões práticas dessa etapa da educação com a temática étnico-racial). De maneira semelhante, foi possível notar, nos relatos dos sujeitos do Grupo 2, um significativo distanciamento em relação à temática étnico-racial, (principalmente em termos de apropriação teórica). Ambos os casos podem estar relacionados ao próprio território de carreira das pessoas entrevistadas, que provavelmente não previa uma aproximação dos respectivos campos temáticos (Educação Infantil ou relações étnico-raciais).

Em relação à temática étnico-racial em específico, há outro aspecto a ser considerado, que certamente influencia esse repertório teórico, vivencial, subjetivo das pessoas entrevistadas: o próprio racismo, tão presente em nossa sociedade e que afeta, sobretudo a formação docente. Os sujeitos entrevistados do Grupo 2 admitem ter poucos conhecimentos e informações a esse respeito, de modo que seus depoimentos expressam vagas noções acerca de como se processam as relações étnico-raciais no nosso país.

Docente “D” afirma que, apesar de não ter tanta apropriação conceitual sobre o tema, algumas vivências lhe possibilitaram entender um pouco mais sobre as relações entre negros/as e brancos/as²³. No entanto, destaca que teve pouquíssimas oportunidades, na academia, de entender aspectos que se inserem nesse grande campo temático, a exemplo da discriminação étnico-racial; com exceção de uma pesquisa da qual participou, não teve nenhuma outra experiência acadêmica relacionada a esse assunto.

[...] se eu pensar na minha formação acadêmica, aí vou te dizer que eu tive pouc...
[...] seja na graduação, na pós-graduação, eu vou te dizer que eu não consigo identificar... Nenhuma disciplina, nenhum grupo de estudo que eu tenha participado que tenha focado esse tema. [...] Não existiam... Se existiam eu não conhecia, né?
[...]. (DOCENTE “D”).

Docente “D” explica que o motivo de não saber se existiam disciplinas ou grupos de estudo centrados nessa temática se deve ao fato de que seu foco estava nos estudos da Educação Infantil. Essa afirmação transmite uma ideia de separação ou ausência de um diálogo entre ambos os campos temáticos – relações étnico-raciais e Educação Infantil. O Movimento Negro inicialmente não tratava de infâncias e a Educação Infantil não tratava de raça. Há de

²³Durante essa entrevista, Docente “D” comentou brevemente sobre sua experiência em pastorais de igreja e afirmou que frequentar esses ambientes lhe possibilitou participar de estudos e discussões de temáticas relacionadas à discriminação e ao movimento feminista, por exemplo. Nesse sentido, ressaltou que é preciso reconhecer que nem todas as instituições religiosas têm esse tipo de atuação; muitas não estimulam o pensamento crítico sobre questões estruturais. Esse relato revela também o poder formativo e a influência que as experiências vivenciadas fora da academia podem ter no processo de formação docente.

fato uma necessidade de quem estuda infância compreender que esta categoria se apresenta em contexto em que as crianças possuem raça, classe, gênero e cada vez mais o campo da raça interroga o campo da infância, pois não existe uma infância genérica e universal como a maioria dos estudos trazem. Apesar de termos significativos avanços no campo das relações étnico-raciais e no campo da Educação Infantil, a junção destes dois ainda é uma demanda.

Dentre os aspectos que chamam atenção no relato de Docente “E” está o fato de que, em alguns momentos, emprega o termo “diversidade” para se referir às relações étnico-raciais. Isso pode ser ilustrado no seguinte trecho de sua entrevista, em que questiona a ênfase no racismo antinegro/a nesta pesquisa:

[...] a gente tá focando muito na questão do afrodescendente... Ainda estão chamando assim ou nomearam de outra forma diferente? [...] A gente tá focando muito nisso, né? Nessa nossa conversa. Porque você fala de diversi... O teu tema é, na verdade, a diversidade étnico-racial. Mas, por exemplo, a gente tem os indígenas, que eu acho que é outra... Na nossa realidade, eu acho que, pelo menos assim... (DOCENTE “E”).

Explico, durante a entrevista, que o foco no racismo antinegro/a se deve ao fato de que são as pessoas negras (pretas e pardas) que sofrem mais intensamente os prejuízos do racismo à brasileira, pois embora já correspondam a mais de metade da população, continuam sendo os maiores alvos da violência policial, da fome, do desemprego, das precárias condições de escolarização. Enfatizo que fazer este enfoque não implica em desconsiderar as opressões sofridas por outros grupos étnico-raciais vulnerabilizados em território nacional, a exemplo dos povos indígenas, que também são referidos neste trabalho.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a utilização da terminologia relações étnico-raciais visa favorecer a compreensão das relações estabelecidas entre os diversos grupos étnico-raciais existentes (brancos/as, indígenas, negros/as etc.), frequentemente tensionadas pelo racismo sistêmico. A não utilização do termo “diversidade” deve ser entendida aqui como um esforço de romper com a noção de universalidade branca. A ideia de “diferença” ou “diversidade”, segundo Kilomba (2019), é produto do colonialismo, pois se ancora na ideia de que existe de um padrão/norma (branquitude), tomado como ponto de partida para o estabelecimento de outras raças e etnias, tidas como “diversas”, “diferentes”; tudo o que difere dessa norma é concebido como “*Outro/a*” e logo se torna *Outridade*, isto é, passa a ser subjugado, estigmatizado, inferiorizado. A autora tensiona:

[...] temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o *sujeito negro* “diferente” do *sujeito branco* ou o contrário, é o *branco* “diferente” do *negro*? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma

– a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes” [...] Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (KILOMBA, 2019, p. 75).

Por causa dessa construção ideológica, quando o vocábulo “diversidade” ou “diferença” é mencionado, é comum surgir no imaginário social a representação de pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais não hegemônicos (ciganos/as, negros/as, indígenas, asiáticos/as etc.), como se os/as brancos/as não constituíssem também um grupo étnico-racial específico.

É importante não individualizar o fato e entendê-lo de forma contextualizada. Sendo estrutural, o racismo afeta diversos âmbitos da vida, podendo ser facilmente internalizado e reproduzido nas relações sociais, de modo que atitudes e discursos podem transmitir e reforçar a ideologia dominante, ainda que não haja uma consciência sobre isso (ALMEIDA, 2019). A própria falta de familiaridade com a discussão étnico-racial reflete, de certa maneira, o eurocentrismo tão marcante na sociedade brasileira. Assim, é urgente que cada sujeito, especialmente aquele que atua com a formação docente, esteja atento, (auto) vigilante em relação ao racismo, questionando e refletindo ativamente sobre como esse problema se expressa e se efetiva em todas as esferas da vida, com vistas a combatê-lo. Como diz Kilomba (2019), a tomada de consciência acerca do racismo não deve ser entendida como uma questão moral, mas como um processo psicológico que exige trabalho. Desse modo, em vez de se perguntar “eu sou racista?” e esperar uma resposta confortável, é preciso se questionar: “Como eu posso dismantelar meu próprio racismo? Tal pergunta, então, por si só, já inicia esse processo” (KILOMBA, 2019, p. 46).

Todos os sujeitos entrevistados (Grupo 1 e Grupo 2) afirmam que se sentem satisfeitos/as em trabalhar as temáticas pelas quais são responsáveis (relações étnico-raciais²⁴ ou Educação Infantil). Dentre os motivos apontados para isso encontram-se: a identificação com o tema, o suposto impacto nas atitudes dos/as estudantes do curso e, conseqüentemente, nas ações desenvolvidas por eles/as na escola básica.

Para Docente “D”, a sensação de lecionar disciplinas do setor de Educação Infantil é de realização, apesar dos desafios. Um dos desafios citados é a dificuldade enfrentada para inserir disciplinas da área no currículo obrigatório do curso de Pedagogia da FACED – UFC. A disciplina que trata de práticas pedagógicas com bebês, por exemplo, prevista para entrar em ação no currículo obrigatório de 2020, corre o risco de se tornar optativa, afirma. Docente “D”

²⁴Lembrando que a área de estudo das pessoas entrevistadas do Grupo 1 engloba as relações étnico-raciais, mas nem todas as disciplinas lecionadas por essas pessoas enfocam unicamente essa temática.

expressa profundo descontentamento ao dizer que a Educação Infantil não é tão valorizada na Faculdade.

Seu relato permite reflexões a respeito do lugar de importância que a Educação Infantil tem ocupado no curso de Pedagogia da FAGED – UFC. De fato, há uma hierarquização entre as disciplinas obrigatórias e optativas, o que pode estar sendo ocasionado ou agravado pelo próprio modelo de estruturação curricular. Há também relações de disputa, pois como sabemos, o currículo é um território político, de construções, reivindicações, contradições, conflitos. Essa desvalorização da Educação Infantil no meio acadêmico certamente se relaciona com o fato de a educação de crianças de zero a cinco anos só ter se tornado uma etapa da educação básica há relativamente pouco tempo e com a histórica desvalorização da área no contexto social mais amplo. Nesse sentido, é importante lembrar, por exemplo, das tentativas de implantar políticas assistencialistas, descomprometidas com a qualidade da educação nos primórdios do atendimento à infância no Brasil e que se arrastam até hoje.

Docente “B” é uma das pessoas que se diz satisfeita com a função que exerce devido às mudanças percebidas nas atitudes dos/as estudantes: “[...] as pessoas entram de um jeito e saem de outro [das disciplinas que leciona]. Então pra mim é muito gratificante, porque eu acho que saem melhoradas todas elas, né? [...]”. No início das disciplinas, algumas pessoas já apresentam um repertório de conhecimentos e experiências bastante amplo acerca das temáticas étnico-raciais, especialmente aquelas que participam de movimentos sociais, porém, outras não têm tantas experiências e conhecimentos sobre o assunto; no trabalho em torno desse tema, procura acolher ao máximo o repertório de todos/as, informa. Essa última fala corrobora a perspectiva de autores como Vygotsky (1988), de que as pessoas não são uma tábula rasa, e que o papel da educação é exatamente ampliar o repertório de conhecimentos e vivências dos/as educandos/as a partir daquilo que já trazem, sabem, conhecem, vivenciam.

Docente “B” constata uma desvalorização da temática étnico-racial na Faculdade – assim como Docente “D” o faz em relação à Educação Infantil – e relata que há docentes que se recusam a tratar das contribuições de matrizes africanas nas disciplinas que lecionam, mesmo diante de uma reivindicação explícita dos/as estudantes, pelo fato de não considerarem essas produções como conhecimentos válidos.

[...] você dizer Filosofia Africana, Filosofia de não sei da onde, já acham complicado.
 [...] quem diz Filosofia só vai entender Grécia, não sei que tal, os países europeus.
 [...] África é o berço da humanidade, então qual foi a primeira Filosofia? [...] Então, é um desconhecimento sobre os efeitos da colonialidade. O mais grave de tudo isso são os docentes negando que existe colonialidade [...] **defendem coisas até emancipatórias, mas ao mesmo tempo defendem que tem que ser só este**

conhecimento e este conhecimento é marcado pelo colonialismo [...] Ou seja, eles [colonizadores, europeus] conseguiram instalar este projeto colonial no mundo inteiro, sem necessariamente invadir todos os países, mas a influência desses países sobre o mundo, principalmente na parte das epistemologias é preponderante, porque eles têm uma influência muito grande nessa parte de criar conceitos, de fazer com que as pessoas pensem dentro de um contexto, de um quadro europeu, mesmo estando na Ásia, mesmo estando em África, mesmo estando do outro lado do planeta (DOCENTE “B”, grifo nosso).

A crítica à ausência de coerência entre discursos a favor de uma educação emancipatória e a prática pedagógica de viés eurocentrado é bastante contundente, pois não é possível haver emancipação, democracia, liberdade, de fato, num contexto monocultural, que valida os conhecimentos e experiências do grupo hegemônico e ignora sistematicamente os demais. Faço relação dessa fala com o epistemicídio, um dos mecanismos de dominação étnico-racial, que se baseia na tentativa de apagamento dos conhecimentos produzidos por grupos étnico-raciais subalternizados (SANTOS *apud* RIBEIRO, 2019). Na maioria das Universidades, isso se expressa na presença inexpressiva de pessoas negras em lugares de poder – cargos de chefia, no posto de estudante ou de professor/a, por exemplo – bem como na ausência de autores/as negros/as e indígenas nas ementas das disciplinas ou quando se desconsideram os atravessamentos por raça e etnia no tratamento de questões sociais importantes. Nesse caso, ao invés de proporcionar um intercâmbio saudável de conhecimentos, visões de mundo e experiências entre os vários grupos populacionais existentes, a academia pode se tornar uma produtora e reprodutora do racismo, além de um espaço marcado por relações de poder e saber desiguais. Lembro, por exemplo, de uma de minhas experiências na pós-graduação, ao ler o livro “Casa Grande e senzala”, de Gilberto Freyre – leitura que inclusive não consegui concluir. Logo no início do livro, as palavras do autor me inquietavam, gerando profundo incômodo. Durante a discussão, em sala de aula, eu percebia que outros/as estudantes/as negros/as (a minoria naquele contexto) também se sentiam incomodados/as e se posicionavam contrários/as ao discurso daquele autor, levantando questionamentos, tensionamentos e reflexões necessárias, inclusive sobre a bibliografia da (s) disciplina (s) do curso como um todo, que em sua maioria tinham viés eurocentrado. Mas essa crítica não parecia ser bem compreendida por outros/as colegas de turma (quase sempre, homens brancos), que enfaticamente afirmavam a “genialidade” da obra e pareciam lidar com aquela produção como uma verdade universal e inquestionável. Não estamos defendendo que não se leia Gilberto Freyre, mas que leituras como essa devem ter o devido aporte crítico e o contraponto, a partir de lentes não hegemônicas. Acerca da influência da colonialidade na academia, hooks (2017, p. 45) assevera que:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias [...].

Das cinco pessoas entrevistadas, apenas duas apresentam uma noção de relações étnico-raciais de acordo com as concepções que são adotadas como referência para este trabalho. Uma delas é Docente “A”.

Pensar nas relações raciais, étnico-raciais é pensar na estrutura de funcionamento da sociedade e... Descolonizar mentalidades, desconstruir essas narrativas que tentam subalternizar o outro, inferiorizar o outro pela cor da pele. E aí você pode trazer uma série de discussões em torno dessa grande temática pra tá problematizando com os estudantes essa compreensão sobre a cultura, sobre a contribuição dos povos, sobretudo dos povos negros no Brasil e, sobretudo numa perspectiva mesmo política, de reivindicação, de luta por direitos. Eu acho que esse debate é muito permeado por isso, né? Por valorizar e empoderar as pessoas, por destacar, por valorizar a importância dos seus lugares de fala, de reivindicação política, de ascensão social, sobretudo uma luta por direitos, né? (DOCENTE “A”).

Como é possível observar, Docente “A” revela um entendimento de que as relações étnico-raciais são estruturadas pelo racismo (ALMEIDA, 2019). Há também outras duas dimensões importantes desse tema, que podem ser depreendidas da fala anteriormente citada: 1) a necessidade de reparação das injustiças raciais, referida como “luta por direitos” e; 2) a necessidade de compreender as contribuições de grupos populacionais subalternizados. Esses elementos também são encontrados na fala de Docente “B”, que ao apresentar sua concepção sobre relações étnico-raciais, afirma que o racismo se processa em todas as dimensões da vida. Além disso, retoma, em sua fala, o debate sobre o epistemicídio e a urgência de combatê-lo.

[...] eu penso que as relações étnico-raciais é tudo que envolve as relações que na nossa sociedade são racializadas, que são quase todas, né? As nossas relações na sociedade brasileira são racializadas. Então, as relações econômicas, interpessoais, de trabalho, as relações até de namoro, ou seja, em todas as áreas, em todas as dimensões da vida e da sociedade, você tem a presença do racismo na sociedade brasileira. Então, estudar as questões étnico-raciais é estudar a incidência e os processos desse fenômeno, como ele se processa dentro da sociedade, das mais diversas formas. Essa é uma parte das relações étnico-raciais. Outra parte do estudo das relações étnico-raciais é o trabalho sobre aquele conhecimento que [a] você foi negado, né? Que todos nós somos negados, o conhecimento sobre os povos negros, os povos indígenas, né? Então, ali [na abordagem das relações étnico-raciais] você trabalha mais aquilo que você precisaria saber se você estivesse num lugar com igualdade, justiça racial [...]. (DOCENTE “B”).

Os demais sujeitos (Docente “C”, Docente “D” e Docente “E”) expressam uma concepção de relações étnico-raciais que se distancia mais do conceito de racismo estrutural, que é assumido neste trabalho como base para o entendimento da dinâmica dessas relações. Docente “C”, por exemplo, afirma que tais relações compreendem uma multiplicidade de culturas que convivem ao mesmo tempo, se ajustando, interpenetrando, diferenciando e conflitando. Não há uma referência explícita ao racismo estrutural em sua fala, e o uso do termo “raça” é criticado em determinado momento.

[...] é uma visão muito particularmente minha, eu... Com todo respeito a quem pensa diferente, mas eu acho que a reivindicação é... Ou melhor dizendo, a operacionalização dessa análise pelo viés raciológico, mesmo com as atualizações feitas atualmente, traz problemas que não são muito fáceis de resolver, principalmente, por exemplo, em nível dos movimentos negros, que tão muito mais vinculados a essa noção de raça. [...] Esse viés do discurso raciológico, eu entendo do ponto de vista histórico, entendo do ponto de vista dos movimentos sociais, mas do ponto de vista teórico, ele traz algumas dificuldades que não é muito fácil superar. Do ponto de vista da genética, dos estudos atuais, esse conceito é um conceito equivocado, do ponto de vista genético, repito. Nós não podemos falar de raças humanas, tá? As diferenças de fenótipo, cabelo, olho e tal, elas não são significativas do ponto de vista genético. Agora, aí eu digo assim: é claro que eu sei que os que estão dialogando, né? Que estão operando nessa categoria, não tem, né? Como fundamento teórico mais essa questão propriamente biológica; é a questão política [...]. (DOCENTE “C”).

Embora reconheça que o conceito de raça se tornou obsoleto do ponto de vista da Biologia, mas não do ponto de vista das relações sociais, visto que se trata de uma construção sócio-histórica, Docente “C” não considera adequada a utilização do referido termo no campo das discussões teóricas. Essa narrativa não nos dá elementos suficientes para entender o posicionamento exato de Docente “C” em relação à ideia de raça (enquanto constructo social e político) no âmbito da discussão étnico-racial, mas parece haver uma tentativa de explicar essas relações (étnico-raciais) apenas sob o viés cultural, étnico.

Em outro trecho, o depoimento de Docente “C” sugere uma preocupação mais focada na questão de classe:

[...] Pelé não é negro. Pode ter sido negro na infância e na juventude. No momento em que ele conquista, pelo caminho que ele fez, o futebol, conquista a visibilidade, o poder... O que menos importa é se ele é preto ou não. Vamos dizer assim, né? Ele alcançou uma outra condição social. [...] É a juventude hoje, principalmente, é... Afrodescendente, no Brasil, que estão nas estatísticas maiores, né? De assassinatos, de... Enfim, nas prisões e... Toda a sorte de subalternizações que existem. Mas tem um fundo nisso aí, que na minha visão ele é o principal, que diz respeito à questão político-econômica. Isso é um problema que precisa ser resolvido. (DOCENTE “C”).

De fato, é fundamental que haja uma profunda transformação das condições materiais de existência da população negra, sem a qual não é possível o estabelecimento de uma verdadeira equidade racial. No entanto, a proposição de que Pelé deixa de ser negro ao ascender economicamente e, supostamente, passa a ser plenamente aceito socialmente, sugere talvez um tipo de sobreposição da questão de classe à questão de raça. Tal perspectiva contradiz o conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberle Crenshaw²⁵ – matriz de análise das opressões por raça, classe e gênero, de maneira articulada. A esse respeito, é interessante trazer as contribuições de Souza (1983), que investigou os processos identitários de pessoas negras brasileiras em ascensão social, tendo como pressuposto que: numa sociedade de classes, cujo poder está centrado nas mãos de pessoas brancas, pessoas negras em ascensão tendem a construir uma identidade calcada em emblemas brancos (assimilação), na tentativa de superar barreiras impostas à sua condição racial. No entanto, essa identidade é carregada de contradições, pois

ao tempo em que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca [o/a negro/a] em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e cultura negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial (SOUZA, 1983, p. 73).

Nessa perspectiva, o sofrimento psíquico de pessoas negras, causado pelo racismo e pela discriminação étnico-racial não se encerra com a ascensão econômica, pois a distância entre aquilo que se é (negro/a) e o modelo de humanidade forjado pela sociedade hegemônica – que é um modelo branco – é impossível de ser superada. Kilomba (2019) traz uma compreensão complementar a essa ideia: a de que, no racismo pessoas negras são construídas como corpos impróprios, que não podem pertencer ao centro, mas somente às margens e, portanto, são lidas como “fora do lugar”, quando ocupam posições de destaque. Isso explica o fato de pessoas negras que ascendem socialmente não “perderem” sua cor e continuarem a ser subjugadas pelo racismo.

As falas de Docente “D” e Docente “E”, por sua vez, acerca de como concebem as relações étnico-raciais, confirmam a pouca familiaridade com o assunto, já mencionada, indicando que não houve um aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre esse conceito. Docente “E” afirma mais de uma vez: “Eu não tenho estudo sobre esse tema”. Assim, não

²⁵“Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em *Mulheres negras na construção de uma nova utopia*, ‘primazia de uma opressão em relação a outras’” (RIBEIRO, 2019, p. 13).

consegue definir o que são relações étnico-raciais e algumas vezes parece utilizar o termo preconceito como uma espécie de sinônimo. Docente “D” revela que nunca pensou sobre o assunto conceitualmente e admite que o primeiro contato que teve com a terminologia – relações étnico-raciais – foi a partir da leitura de um projeto de pesquisa. Apesar disso, Docente “D” supõe que essas relações são aquelas estabelecidas entre pessoas negras e não negras, “entre as pessoas de modo geral”.

No que se refere às práticas pedagógicas promovidas no curso de Pedagogia da FACED – UFC, os sujeitos do Grupo 1 afirmam fazer uma abordagem intencional do tema das relações étnico-raciais e defendem a importância de favorecer que os/as estudantes se percebam “dentro” dessa temática, isto é, entendam sua implicação com ela, a partir de suas histórias pessoais. É o que expressa o seguinte trecho da entrevista de Docente “A”:

Eu até acho que o sujeito, ele se sente mais tocado, mais densamente tocado por esse tema, por essas questões quando ele se coloca na questão, né? Quando ele revisita o cotidiano da vida dele, os aspectos da vida dele para identificar em que medida ele ou sofreu ou ele praticou perspectivas discriminatórias, preconceituosas, né? [...] eles se sentem provocados com a temática e eles colocam questões, colocam exemplos da vida prática, colocam situações que eles já vivenciaram [...].

Docente “B” comenta sobre a importância de possibilitar que os/as estudantes se conscientizem sobre quem são, qual sua origem, a que grupo pertencem. Nesse sentido, ressalta a importância do trabalho em torno do pertencimento étnico-racial²⁶, através de uma reconexão com a ancestralidade, com o pertencimento familiar e da valorização das experiências pessoais dos/as educandos/as: “[...] quando a gente começa a mexer nessa história [de vida], geralmente as pessoas começam a mudar”.

A abordagem do tema pelos referidos sujeitos varia, podendo ser feita com exclusividade ou de forma transversal, isto é, atravessando outros temas. Vale dizer que somente duas das pessoas entrevistadas dentre todo o grupo de docentes demonstram atenção maior ao problema do racismo, referindo-se a ele como um fator estrutural, e enfatizam o desejo de contribuir com a construção de mentalidades descoloniais e atitudes antirracistas.

As estratégias mencionadas para a abordagem do tema, em alguns casos, parecem ter um caráter mais vivencial e, em outros, um caráter mais teórico. Uma característica que se evidencia nos depoimentos do Grupo 1 é uma perspectiva de trabalho que busca valorizar as

²⁶Somente Docente “B” afirma desenvolver intencionalmente práticas voltadas para o fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico-racial dos/as estudantes. Contudo, Docente “C”, Docente “A” e Docente “E” consideram que, ainda que não desenvolvam um trabalho intencional em torno desse assunto, é possível que os/as estudantes sejam afetados/as positivamente pelas práticas promovidas nas disciplinas a ponto de se questionarem e refletirem sobre seu pertencimento étnico-racial.

histórias de vida, a subjetividade (em maior ou menor grau). No entanto, somente uma das pessoas entrevistadas desse grupo (Docente “B”) parece desenvolver práticas numa perspectiva mais integrada de educação, isto é, que concebe mente e corpo como uma unidade fundamental para o processo formativo; os referenciais de matrizes africanas e indígenas, e as linguagens artísticas são apontados como inspiração para essa prática pedagógica.

As práticas pedagógicas empreendidas para a abordagem de temáticas étnico-raciais mencionadas pelos demais sujeitos do Grupo 1 envolvem: a utilização de textos e recursos audiovisuais, a realização de debates, a elaboração de trabalhos escritos e, em alguns casos, aulas de campo e visitas a comunidades tradicionais²⁷.

Docente “A” destaca que procura fazer provocações e estimular os/as estudantes a perceberem o lugar de fala ou lugar social que ocupam, refletindo sobre a teoria a partir das próprias histórias de vida, de modo a analisar como essas histórias se relacionam com o problema do racismo, do preconceito e da discriminação. Um dos aspectos mencionados que mais chama atenção é o enfoque não apenas na negritude, mas na branquitude, no trabalho com esse tema:

[...] tem um texto da disciplina que a gente vai discutir, que é a questão do branqueamento social e branquitude. O significado de branquitude. E aí soa como novidade, né? Eles [estudantes] começam a pensar sobre eles, principalmente os meninos, os estudantes de pele clara. Eles começam a pensar em que medida contribuem para a manutenção desse status quo, dessa narrativa, algumas fichas começam a cair aí, né? Porque a gente também não faz, eu tento fazer uma discussão não só na ótica do povo negro e tudo mais, mas na outra ótica também, em que medida a pessoa, pela condição que ela carrega, ela também tá no lugar de privilégio, né? [...] E aí é uma discussão muito boa. Alguns até comentam que nunca tinham pensado nesse ponto de vista, no lugar de quem tá numa situação de privilégio por ter uma pele clara, e aí a questão da interseccionalidade, que outros cruzamentos fazem o sujeito se afirmar como um espaço de poder e de privilégio, em detrimento de outros, né? (DOCENTE “A”).

Essa é uma iniciativa interessante e necessária, pois além de não direcionar o debate étnico-racial exclusivamente às pessoas negras, como se fossem as únicas responsáveis pelo combate ao racismo, possibilita que estudantes brancos/as reflitam sobre os privilégios atrelados à sua condição étnico-racial e sobre seu papel na luta antirracista, sem perder de vista, evidentemente, o protagonismo da população negra. Isso é algo que provavelmente não aconteceria espontaneamente, pois na sociedade racista, pessoas brancas são educadas para se

²⁷Os Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral, econômica, através de conhecimentos e tecnologias transmitidos pela tradição. São exemplos: comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2007).

perceberem como universais e, por isso, raramente se racializam, isto é, não se pensam como parte de um grupo étnico-racial específico. Em outras palavras, pessoas brancas dificilmente se vêem como brancas, mas apenas como pessoas, o que reflete o privilégio branco de não saber sobre a história colonial e de não questionar o lugar que se ocupa dentro dela (KILOMBA, 2019).

Dentre todas as pessoas entrevistadas no grupo de docentes, somente Docente “A” relata uma experiência positiva e significativa vivenciada durante sua formação inicial, no sentido de lhe possibilitar desenvolver um olhar mais crítico e atento ao tema do racismo e que, posteriormente, lhe serviu de inspiração sobre como trabalhar esse tema nas disciplinas que leciona:

[...] eu fiz uma disciplina [...] e na época nós escrevemos, escrevíamos, né? Histórias pessoais que pudessem retratar essa dimensão do racismo, né? E aí eu lembro que escrevi tipo um resumo expandido, um relato de uma história pessoal falando de, aonde eu conseguia, aonde eu via que isso tinha acontecido em algum momento na minha vida, né? Aí eu trouxe alguns relatos de amigos, trouxe relatos de dentro de casa também, relação com a minha mãe, com meu pai [...]. (DOCENTE “A”).

Docente “C”, por sua vez, explica que, ao abordar a temática étnico-racial, procura fazer um trabalho contextualizado, tematizando a questão a partir da realidade local – o Ceará – e enfatizando a complexidade de comunidades tradicionais que aqui habitam. Ressalta que as disciplinas que leciona são um primeiro momento de descobertas, que visam estimular os/as estudantes a buscarem cada vez mais aprofundar os conhecimentos nesse assunto. O esforço por possibilitar uma interação maior entre a Universidade e a realidade empírica, por exemplo, através da visita de pessoas de comunidades tradicionais à instituição e de aulas de campo, também se faz presente em sua fala.

Docente “C” percebe mudanças de concepção dos/as estudantes no decorrer das experiências vivenciadas nas disciplinas e informa que a imagem estereotipada, expressa por algumas pessoas, acerca de determinadas comunidades tradicionais brasileiras passa por um processo de desconstrução, cedendo lugar para uma compreensão mais coerente acerca das diversas culturas e identidades desses povos.

[...] essa temática, né? Como ela é simpática aos estudantes... Quando eles passam a entender melhor isso. E aí eu concluo dizendo assim: temáticas como essa, porque inclusive estão na base do imaginário das pessoas, na base do imaginário dessa coisa, né? Chamada brasilidade, né? Mesmo que seja na perspectiva de mito, então nós temos essa origem indígena, negra... Algumas narrativas... Elas se reportam ao terreno do mito. (DOCENTE “C”).

Por fim, defende que a educação está para além de ensinar conteúdos, e que a formação no curso de Pedagogia não é apenas profissional (de competências técnicas): “Não é uma questão só da cabeça, sabe? Mas é uma questão... Porque o que a gente tá fazendo aqui na formação de Pedagogia não é simplesmente uma formação profissional, aqui é a formação de vida [...]”. (DOCENTE “C”).

Docente “B” afirma que, no trabalho com a temática étnico-racial, algumas vezes chega a constatar comportamentos preconceituosos de alguns/as estudantes durante a abordagem de assuntos relacionados a matrizes africanas:

Já vi pessoas sentindo incômodos, não querendo participar de tudo. Algumas pessoas, não aguentando, vão embora. Isso realmente tem acontecido, é raro, não é estatisticamente muito significativo o número de pessoas que agem assim, mas aconteceu. Já aconteceu de pessoas, só pelo fato de a ementa ter a palavra Exu, já fica horrorizado. (Docente “B”).

Apesar disso, Docente “B” considera que a aceitação em relação às temáticas trabalhadas tem sido maior que o rechaço e acredita que isso se deve, em parte, às metodologias e estratégias utilizadas, que tem um caráter mais vivencial e permitem a expressão através de diversas linguagens (visual, teatral, corporal, entre outras). Seu depoimento expressa uma compreensão de que o corpo comunica, protagoniza a própria vida e, portanto, jamais deve ser desconsiderado em qualquer processo formativo, sobretudo numa formação para a docência. Para Docente “B”, o trabalho puramente teórico e racional não promove sua verdadeira apropriação, e isso se aplica especialmente ao tema das relações étnico-raciais, pois o racismo não atinge apenas a dimensão racional da psique, mas principalmente a emocional.

[...] se você pegar textos, só passar textos, as pessoas não vão se apropriar de verdade, porque elas não vão sentir que é algo delas, que mexe com a própria pessoa, e um texto, ele não mexe da mesma forma que uma vivência. Você racionaliza muito e você não ativa muito o sentimento, o emocional, e que é necessário ativar porque tem um aspecto desse racismo que é da psique. Então quando você não trabalha voltado pra psique, você trabalha somente um lado da psique, que é o racional, aí não funciona porque a psique não é só racional. (DOCENTE “B”).

Docente “B” afirma que, nesse trabalho em torno da temática étnico-racial, procura estimular os/as estudantes a identificarem a influência do legado africano em suas vidas, nas tradições e costumes que praticam e nas relações que estabelecem. Explica que isso permite que eles/as se percebam conectados/as a esse legado, passando a valorizá-lo, não mais o concebendo como algo exótico, externo, mas como algo seu. Por último, diz que, com isso, é

possível favorecer nas pessoas o desejo de promover práticas pedagógicas antirracistas e inspiradas em conhecimentos de matrizes africanas.

Ao contrário do que ocorre no Grupo 1, os sujeitos do Grupo 2 afirmam que não costumam abordar assuntos relacionados a temáticas étnico-raciais de maneira intencional e previamente planejada²⁸ nas disciplinas que lecionam, mas apenas ocasionalmente, como revela a seguinte fala:

[...] intencionalmente, nas disciplinas que a gente chama teóricas, disciplinas aqui da FACED, eu não tenho, não tive essa prática, o que aconteceu foi que em alguns momentos que esse tema surgiu, eu ter parado pra conversar sobre isso. Mas aí eu tenho que te dizer, ficou ao acaso, não foi algo planejado. [...] Isso aconteceu algumas vezes [...]. Foi pelo acaso, certo? (DOCENTE “E”).

Essas temáticas geralmente são abordadas no interior de discussões com um enfoque mais amplo, por exemplo, ao tratar das práticas inclusivas na Educação Infantil, dos direitos de aprendizagem das crianças que frequentam creches e pré-escolas, do objetivo geral dessa etapa da Educação Básica, entre outras, ou quando há demandas explícitas dos/as estudantes por conhecimentos relativos a questões étnico-raciais.

[...] eu vou te dizer, a gente tem um programa, e esse programa traz muita coisa. Sabe quando esse tema às vezes surge com mais frequência, fora do acaso? É quando a gente trabalha em Educação Infantil a questão da... Das práticas inclusivas. Aí quando a gente vai falar de preconceito, vai falar de deficiência de cognição, vai falar de autismo, aí aparece, sabe? Mas nas disciplinas, no modelo que a gente tem atualmente, essas disciplinas não estão com o tema da questão da diversidade étnico-racial como sendo um conteúdo das disciplinas e a gente acaba se detendo intencionalmente a esses outros temas. Quando aparece... Vários momentos, eu abro espaço, a gente conversa, eu acho importante, mas realmente não é algo planejado. (DOCENTE “E”).

Também o seguinte trecho da fala de Docente “D” ilustra uma das situações em que geralmente se dá essa abordagem do tema das relações étnico-raciais:

[...] Mas assim, quando que a gente teve um olhar mais... É... Vamos dizer assim... Mais voltado pra essa questão étnico-racial? Quando um estudante veio com uma proposta de uma atividade mais voltada pra isso, quando ele se interessou por isso ou então quando surgiu algum caso de discriminação racial, dentro de uma determinada turma [de estágio]. [...] Teve um semestre que... Uma dupla de estagiários relatou que tinha observado que a professora... Não, a auxiliar não penteava o cabelo de determinada criança porque o cabelo dela, segundo a estagiária, era “pixaim”, daí dava muito trabalho pentear. Então ela só lavava o cabelo, trocava a roupa dela, mas não

²⁸É preciso explicitar que, apesar dos sujeitos do Grupo 2 afirmarem não promover práticas pedagógicas intencionais e previamente planejadas acerca de temáticas étnico-raciais no âmbito das disciplinas que lecionam, há disciplinas do setor de estudos de Educação Infantil que, quando lecionadas por outras pessoas que não as entrevistadas, podem fazer uma abordagem do tema das relações étnico-raciais de forma intencional. Essa informação é confirmada pela fala de alguns/as dos/as estudantes e egressos/as entrevistados/as nesta pesquisa.

penteava o cabelo. Então todo o projeto dela de intervenção foi em torno do... Dos diferentes tipos de cabelos. Então foi muito legal o projeto dela, né? E aí dispuseram diferentes penteados e tudo e... Foi muito bacana, muito bacana.

A dupla de estagiários/as, à qual Docente “D” se refere, provavelmente teve condições de propor uma intervenção pedagógica antirracista porque em algum momento de sua formação houve oportunidade de refletir sobre a injustiça racial e percebê-la como um problema. Nesse sentido, seria possível questionar se todos/as os/as estudantes estão tendo a oportunidade de igualmente refletir sobre as desigualdades raciais e percebê-las como algo que precisa ser superado. Cabe aqui uma reflexão sobre a necessidade de uma abordagem previamente planejada pelos/as docentes acerca do tema das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia, seja com um caráter integral ou transversal. Muitos/as estudantes não são capazes de sinalizar a necessidade de um trabalho sobre esse tema espontaneamente, pois não têm elementos suficientes para percebê-lo e analisá-lo criticamente, visto que o modelo de sociedade vigente tende a silenciar as tensões geradas pelo racismo, sob a falsa ideia de uma democracia racial. É importante lembrar que o racismo não opera apenas nos casos explícitos de discriminação étnico-racial, a exemplo da professora que se recusa a pentear os cabelos crespos de uma criança, mas também em ações aparentemente “sutis” ou “veladas”, que são igualmente danosas para a autoestima de pessoas negras e para as relações entre negros/as e brancos/as. As relações étnico-raciais, além de terem grande impacto na vida das pessoas, desde a infância, tanto na esfera individual como coletiva, abrigam uma série de especificidades e complexidades, por isso, precisam de um tratamento cada vez mais intencional.

O motivo pelo qual os sujeitos do Grupo 1 e do Grupo 2 afirmam promover práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, mesmo os que não o fazem de maneira intencional, parece estar alicerçado num ideal de igualdade e justiça social. Dentre os argumentos para isso encontram-se: o desejo de contribuir com a construção de mentalidades e posturas antirracistas, o estabelecimento de relações mais democráticas entre as pessoas e uma transformação social a partir da transformação da realidade material de grupos historicamente subalternizados (negros/as e indígenas).

No que diz respeito à percepção dos sujeitos acerca de como os/as estudantes reagem à abordagem do tema das relações étnico-raciais nas disciplinas, o Grupo 1 constata a predominância de uma receptividade significativa em relação ao assunto tratado, além de mudanças de caráter atitudinal, ideológico e discursivo ao longo das disciplinas. Já o Grupo 2 não apresenta informações tão precisas quanto a isso. Docente “D”, por exemplo, afirma que

parte dos/as estudantes expressa preocupação com a quantidade de demandas a serem contempladas nas práticas pedagógicas em Educação Infantil: “Eles ficam preocupados. Me parecem preocupados. Eles falam que é difícil ser professor de Educação Infantil: ‘É difícil estar atento a tudo isso’... Só”.

É interessante observar que há uma relativa aproximação entre a fala de duas pessoas entrevistadas do grupo de docentes, em determinado momento da entrevista, em relação a como os/as estudantes reagem ao trabalho com esse tema. Docente “E” e Docente “A” afirmam que, ao abordar temáticas étnico-raciais, não costumam presenciar discursos declaradamente racistas proferidos por estudantes, embora saibam que isso não significa que eles/as não manifestam noções ou práticas racistas em outros espaços e situações.

Então, eu acho que em geral, como eu lhe disse, eu nunca, nunca estive na sala em uma situação de conflito, em que um ficasse tendo uma postura preconceituosa em relação à raça ou outro... E eu precisasse dizer: “Olha, não fale assim, não”. Nunca passei por isso. Na verdade, quando a gente conversa [sobre esse tema] parece ter uma comunhão de perspectivas, né? (DOCENTE “E”).

Chama atenção que Docente “E” afirme que nunca precisou intervir numa situação de conflito motivada por manifestação racista com uma frase do tipo: “Olha, não fale assim, não”, pois provavelmente isso não promoveria uma conscientização acerca do problema. Talvez o grande desafio seja pensar em situações educativas que favoreçam a reflexão autônoma, por parte do/a estudante, sobre a própria atitude ou concepção, no intuito de que este/a perceba que há outras concepções de mundo e formas de sociabilidade possíveis, mais respeitadas, igualitárias e opte por elas. Assumir a autoria do próprio conhecimento, participar ativamente do processo formativo, assumir a responsabilidade com a educação que se constrói (para si e para o outro) é fundamental na luta antirracista.

Docente “A” menciona que se recorda de apenas um caso em que um estudante manifestou concepções abertamente racistas, durante uma das aulas:

[...] ele questionou isso, né? É... Essas leituras do senso comum, né? “Mas os negros que escravizaram os negros”, “mas eu acho que esse debate é muito exagerado, não precisa ser assim”, “eu acho que não precisa do dia da consciência negra” ... Pensamentos assim bem conservadores, bem retrógrados, bem extrema direita, né? Então eu lembro desse aluno [...], mas foi o único que falou ou que, pelo menos teve coragem de verbalizar, né? Assim, questionando a temática, tentando instituir outros pontos de vista, quando na verdade são discursos equivocados, do senso comum, que não corresponde à realidade brasileira, um discurso assim de ultra direita, né?

Docente “A” explica que o referido estudante não se mostrava desrespeitoso, mas curioso e aberto ao diálogo. Essa situação ilustra a importância de haver espaços para que os/as estudantes expressem suas ideias, noções, ainda que equivocadas, pois como afirma Ribeiro (2019): só se combate aquilo que se vê. Assim, o primeiro passo para desconstruir noções racistas é identificá-las.

É importante levar em consideração também o papel do conflito em situações como a mencionada. O racismo não é um tema agradável e naturalmente, gera tensionamentos e conflitos necessários, mas que nem todas as pessoas estão dispostas – ou preparadas – para vivenciar. De acordo com Wallon (2007), o conflito é dinamogênico, isto é, propulsor do desenvolvimento. Nessa perspectiva, os processos educativos devem favorecer o diálogo, mas também permitir o conflito, o confronto de ideias, as contradições, com vistas a novas elaborações de concepções, valores e atitudes. Portanto, é vital proporcionar espaços que permitam que os/as estudantes compartilhem suas experiências e perspectivas, tendo consciência de que a formação é uma construção individual e coletiva, em que cada sujeito, interpelado pelo outro, dá prosseguimento a esse processo, com seu ritmo e percurso próprio.

De modo geral, os/as docentes entrevistados/as concluem que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC contribui para a ampliação de conhecimentos teóricos acerca da temática das relações étnico-raciais, contudo, de maneira insuficiente. Docente “D” chama atenção para o fato de que as ementas e programas das disciplinas, com destaque para as de Educação Infantil, e o próprio espaço físico da instituição revelam o quanto a questão étnico-racial não é suficientemente contemplada.

O espaço físico institucional, segundo Docente “D” informa sobre a questão étnico-racial na medida em que as exposições, figuras, imagens, trabalhos feitos pelos/as estudantes e outros registros espalhados nos murais dos corredores revelam a prevalência do padrão hegemônico.

[...] as paredes da Faculdade falam muito, né? Então você vê muito pouca coisa sobre isso. [...] quando você vê exposição dos trabalhos dos estudantes, exposição dos trabalhos de arte, quem que aparece nos trabalhos? Agora mesmo tem uma parede ali que tem oficinas de memes, aí tem vários cartazes, vários cartõezinhos de memes que estão em exposição. Aí você olha lá, vê o quê que aparece lá [...]. (DOCENTE “D”).

De fato, o espaço físico também é uma dimensão importante do currículo vivido, pois faz parte das narrativas, das histórias de vida dos atores que o compõem. A maneira como esse espaço está estruturado pode reforçar a ideologia dominante ou contribuir para sua desconstrução. Depois dessa entrevista, passei a observar com mais atenção as paredes, os

murais, as fotografias, os desenhos, os cartazes, o espaço institucional como um todo. E nessas observações, foi possível constatar que, sim, há uma quantidade significativa de narrativas textuais, visuais, que celebram e reforçam a hegemonia branca, evidenciando relações e concepções marcadas pela colonialidade.

Docente “B” também aponta um aspecto importante: a necessidade de formar os/as formadores/as. Sua fala revela que há docentes que vêm se mobilizando em torno desse tema, mas é nítido que ainda são poucos/as. Em sua opinião, isso se deve ao fato de não haver uma ampla compreensão da importância da temática étnico-racial entre o conjunto de professores/as, devido uma formação eurocentrada, que nega as contribuições culturais de grupos subalternizados. Afirma ainda que tais professores/as não tiveram oportunidade de conhecer as riquezas da herança africana e indígena, logo, não reconhecem sua importância para a nação. E acrescenta que a própria ideia de nação ainda não foi adequadamente construída por esses sujeitos, pois ao invés de significar um sentimento de pertencimento e construção coletiva, parece se referir a uma composição em que um único grupo tem o poder (político, econômico, epistêmico), ou seja, trata-se de uma nação que pertence a poucos/as.

Por essa razão, Docente “B” reitera a necessidade de haver uma formação dos/as próprios/as formadores/as, no sentido de favorecer vivências que os/as permitam compreender o tema das relações étnico-raciais, pelo menos racional e politicamente, ou seja, ainda que não se percebam conectados/as subjetivamente com a ancestralidade africana e indígena, percebam e assumam sua responsabilidade diante da luta por igualdade racial. Por último, Docente “B” afirma que sente uma grande preocupação com o fato de que, muitos/as estudantes negros/as e indígenas se sentem rejeitados em relação à sua base cultural e seu pertencimento dentro do curso de Pedagogia.

[...] vários alunos já veem pra mim e falam que se sentem deslocados, que quando tentam falar determinadas coisas, tem professores que nem escutam, que negam e tem outros que escutam, mas não conseguem dar um encaminhamento. Eu acho que até tem pessoas compreensivas, mas não conseguem dar um encaminhamento, mas tem aqueles que tentam, mesmo não tendo se apropriado ainda, mas percebem que é necessário começar a fazer isso [...]. (DOCENTE “B”).

O trecho acima reforça a ideia de que, no contexto do racismo, pessoas não-brancas são construídas como aquelas que estão “fora do lugar”, deslocadas, que não pertencem e não podem pertencer aos lugares de poder, nesse caso, a Universidade – centro de produção do conhecimento, no interior da lógica ocidental (KILOMBA, 2019).

Nesse sentido, Docente “B” alerta a urgência de os/as docentes se apropriarem da temática étnico-racial e transformarem essa apropriação em ações práticas, para que os/as estudantes oriundos de grupos historicamente subalternizados se sintam capazes de aprender e produzir conhecimentos, além de construírem um vínculo de pertencimento à própria Universidade, cujo acesso durante muito tempo lhes foi – e ainda é – negado.

[...] Bom, várias pessoas dizem isso, né? A Angela Davis é a grande mentora que diz que pra ser antirracista você tem que praticar o antirracismo, ou seja, você tem que abraçar isso e colocar no seu dia a dia. Isso significa que na sua prática profissional você deve ser ativamente antirracista e não dizer que “ah, eu discordo de acontecer isso, mas eu vou ficar conivente com esse status quo e não fazer nada para mudar”. Então é uma conivência e a omissão também é uma ação, né? Sempre eu digo: omissão é ação. Omissão é problemática. Às vezes é tão problemática quanto uma ação francamente negativa, porque omissão é uma forma de negação também. (DOCENTE “B”).

Docente “E”, por outro lado, reconhece a importância de se trabalhar temáticas étnico-raciais, mas enfatiza que mesmo que todas as disciplinas tivessem um espaço mínimo para isso, não estaria garantida uma formação suficiente quanto a esse tema. É possível perceber que prevalece certo pessimismo em sua fala:

[...] Eu vou te dizer. Eu acho que são importantes garantir... É muito louco você dizer que você garante as condições pra um aluno sair daqui... Mesmo que todas as disciplinas tivessem um topicozinho pra tratar disso, sabe por quê? Porque se você tem uma base familiar, você teve experiências fora aqui, que a gente sabe que existem essas perspectivas, né? De ideia de uma raça superior à outra, de você... Não adianta tá com cartilha, não adianta, não adianta porque essa pessoa não vai mudar por causa disso. Ela tem que perceber, ela tem que achar que faz sentido aquilo. Então, estar no currículo não vai ser garantia. Eu acho que as experiências que tiver em sala de aula sobre o tema, que for experiência que leve as pessoas a refletir é importante, isso aí eu acho que eu tento fazer, quando eu faço as perguntas: Por que que a gente age assim? Por que que a gente chama moreninha? Por que que, como é que tem sido isso e tal? Eu acho que é importante [...]. (DOCENTE “E”).

O trecho anterior evidencia o entendimento de que as experiências vivenciadas na academia com relação a esse assunto precisam ser significativas, precisam fazer sentido. Esse sentido não é inato nem pode ser “doado” por alguém, mas precisa ser construído e compartilhado por todos/as que participam do processo educativo, incluindo docentes e estudantes. Em outro momento, Docente “E” atribui importância às interações entre os/as próprios/as estudantes e também às experiências vivenciadas em outros espaços, para além da sala de aula, para o entendimento de certas questões que podem envolver posturas preconceituosas: “[...] Então eu não sei, sabe? Eu acho que a gente, a gente trazer esse tema pra sala, é importante, mas tudo não está centrado no professor, nem no currículo oficial, escrito,

estabelecido, não. Existe esse currículo dos corredores, né? E eu acho que esse currículo tem um peso bem grande”. (DOCENTE “E”).

De fato, o currículo oculto, vivido ou “dos corredores” pode exercer forte influência na formação dos/as estudantes no período em que frequentam a Universidade. No entanto, nem sempre o currículo oculto por si só é capaz de proporcionar aprendizados que conduzem ao estabelecimento de relações igualitárias, e podem, ao contrário, reforçar preconceitos e relações de dominação, sobretudo étnico-racial.

Docente “C” afirma que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC já promove conhecimentos demasiadamente teóricos, apontando a necessidade de ser menos “disciplinar”, isto é, tratar os conhecimentos de forma compartimentada, fragmentada em disciplinas, e defende a transversalização e transdisciplinarização do curso. Além disso, constata uma ausência de diálogo entre os diversos campos do conhecimento dentro da própria academia, enfatizando o campo da Educação Infantil e das relações étnico-raciais:

[...] teve momentos de aprovar disciplinas de educação, né? Práticas com bebês [...] e eu digo: “Sim, cadê o recorte étnico-racial pra essa disciplina?” Porque numa creche, você vai encontrar uma realidade étnico-racial. Quem são as crianças, principalmente que estão nas creches populares? São filhos das classes trabalhadoras. Ok, obviamente. Mas existe uma realidade e se nós não problematizarmos isso, inclusive teoricamente, as pessoas não vão ter olhos para ver [...]. (DOCENTE “C”).

A fala de Docente “C” parece evocar a necessidade de uma análise interseccional, ainda que não mencione exatamente essa terminologia. De fato, não é possível tratar de Educação Infantil sem problematizar os sujeitos dessa educação, sem compreender os aspectos que lhes atravessam e lhes constituem (gênero, raça, classe, idade, sexualidade e outros). E não se trata apenas de admitir a importância desses aspectos na constituição dos sujeitos, mas de ampliar o repertório teórico e vivencial sobre o assunto, o que passa pela inclusão de referências negras e indígenas nas bibliografias estudadas, mudança de vocabulário, construção de uma consciência racial, entre outros aspectos.

Três das cinco pessoas entrevistadas no grupo de docentes acredita que o curso fomenta mudanças atitudinais com relação às temáticas étnico-raciais, dentro e fora do contexto das disciplinas e componentes curriculares. Essas mudanças podem ser notadas tanto nos discursos proferidos pelos/as estudantes como no engajamento em movimentos a favor de uma educação antirracista no âmbito do curso (por exemplo, pela reivindicação de uma disciplina obrigatória sobre o tema das relações étnico-raciais e de bibliografia que incluía as contribuições

de matrizes africanas, bem como pelo desenvolvimento de intervenções pedagógicas de caráter antirracista nas escolas).

Isso possivelmente reflete os efeitos do trabalho que alguns atores desse curso (em sua maioria, pessoas negras engajadas na luta antirracista) vêm desenvolvendo, ainda que de maneira localizada, em torno do tema das relações étnico-raciais. Além disso, é preciso considerar as influências de mudanças ocorridas na sociedade mais ampla, decorrentes, em grande parte, das reivindicações do Movimento Negro brasileiro (GOMES, 2017). Como os próprios depoimentos de algumas pessoas entrevistadas atestam, há estudantes no curso de Pedagogia da FAGED – UFC que atuam ou já atuaram em movimentos sociais, especialmente no Movimento Negro, o que enriquece seu repertório de aprendizados e de reivindicações. Nessa perspectiva, é possível supor que esses/as estudantes-militantes cumprem um papel importante na articulação entre a sociedade e a comunidade acadêmica.

[...] as conquistas que a gente vem tendo nesses últimos vinte anos na sociedade e que em algum momento afetam a Universidade e tem que afetar. A Universidade não pode ficar alheia ao que está acontecendo na sociedade num todo, e na sociedade há um grande anseio de liberdade, de se conseguir ter acesso aos conhecimentos afrorreferenciados. (DOCENTE “B”).

Por outro lado, Docente “C” e Docente “D” afirmam que não percebem essas mudanças de tipo atitudinal nos/as estudantes de forma significativa, ou seja, o curso não está contemplando suficientemente esse aspecto no trabalho com a temática étnico-racial. Docente “C” destaca o fato de não haver uma disciplina obrigatória em curso sobre esse assunto e diz que isso revela o lugar de baixa relevância que a temática étnico-racial tem ocupado no curso de Pedagogia da FAGED – UFC e, conseqüentemente entre os/as estudantes. Docente “C”, por sua vez, destaca que o currículo não favorece esse tipo de formação (prática), pois está muito centrado em conteúdos teóricos, menospreza aspectos práticos e não contempla a transversalidade necessária no tratamento dessa temática.

No que se refere ao trabalho em torno do tema das relações étnico-raciais, com foco específico na Educação Infantil, os sujeitos dos dois grupos afirmam que não há um trabalho previamente planejado a esse respeito, e que isso é abordado quando surgem demandas dos/as estudantes. Isso indica que o Grupo 1 não tem dedicado uma atenção especial às especificidades da Educação Infantil na abordagem de temáticas étnico-raciais, assim como o Grupo 2 não tem dedicado uma atenção especial às especificidades das relações étnico-raciais no tratamento de questões relativas à Educação Infantil, o que corrobora a suposta ausência de um diálogo efetivo

entre ambos os campos temáticos no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia da FAGED – UFC.

Docente “B” explica que não faz um trabalho voltado especificamente para a Educação Infantil, mas nota que, com frequência, há pessoas interessadas nesse campo e, por isso, procura contemplar algumas demandas em relação ao trabalho com a questão étnico-racial na infância. Esse trabalho costuma ser vivencial, apesar de ocorrer no interior de disciplinas teóricas. Livros infantis, oralidade, elementos das artes plásticas, teatrais e outras, são exemplos de recursos bastante utilizados em suas disciplinas e que podem servir de inspiração para o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, informa. Durante sua narrativa, destaca ainda a importância do afroletramento – letramento mediado por elementos da cultura africana e afrobrasileira – para a educação da infância: “[...] antes da criança aprender propriamente as letras, as palavras escritas, a gente sabe que ela vai encontrar um letramento nas músicas, no que ela vivencia, naquilo que ela pega como suporte para se entender na vida [...]” (DOCENTE “B”).

Também Docente “A” afirma que não há nenhum trabalho pensado intencionalmente para abordar esse assunto com foco específico na educação de crianças de zero a cinco anos, no âmbito das disciplinas que leciona, especialmente no que se refere aos aspectos mais práticos da docência. Explica que tais disciplinas são eminentemente teóricas e tem um tempo de duração bastante limitado, o que inviabiliza tratar com profundidade desse assunto.

[...] 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”).

As pessoas entrevistadas do Grupo 2, por sua vez, afirmam que o trabalho com o tema das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil se dá mediante a abordagem de aspectos referentes à legislação que rege essa etapa da educação como, por exemplo, o objetivo

da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem das crianças, em seminários e exposições dialogadas.

A maioria dos sujeitos do grupo de docentes afirma que há disciplinas no curso de Pedagogia da FACED – UFC que podem dar elementos para pensar e construir formas de lidar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil, dentre as quais se encontram as disciplinas optativas que tratam de temáticas étnico-raciais, e as obrigatórias do campo da Educação Infantil. Porém, de maneira mais enfática, foram apontadas as disciplinas e docentes do setor de Educação Infantil, devido ao fato de que as disciplinas que tratam de questões étnico-raciais não enfocam de maneira tão específica essa etapa da educação.

Também é preciso chamar a atenção para o fato de três das pessoas entrevistadas (Docente “D”, Docente “C” e Docente “A”) considerarem que as temáticas são trabalhadas de maneira separada e estanque no âmbito do curso, o que evidencia, mais uma vez, ainda que indiretamente, a urgência de uma abordagem transversal e interseccional do tema das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil.

É consenso entre todos os sujeitos entrevistados do grupo de docentes a ideia de que as disciplinas e componentes curriculares são espaços privilegiados para a abordagem desse tema. Contudo, destacam que a formação de pedagogos/as quanto a essa temática não se limita à sala de aula e tampouco à Universidade, defendendo a importância de os estudantes vivenciarem essa formação também em outros espaços. Todos expressam consciência de que as experiências extracurriculares são potencialmente formativas quanto aos conhecimentos, valores e atitudes dos/as estudantes frente à temática das relações étnico-raciais. Dentre as experiências extracurriculares possíveis, citadas pelos sujeitos, encontram-se: a participação em cines- debates, projetos de pesquisa, projetos de extensão que fomentam o contato com escolas, eventos, coletivos e partidos políticos, o trabalho (voluntário ou remunerado), pastoral social da igreja, as experiências na vida familiar, a própria atuação docente em contextos de Educação Infantil e a interação com informações veiculadas pela mídia. Vale dizer que os sujeitos do Grupo 2 fazem uma ressalva: essas experiências extracurriculares podem influenciar positiva ou negativamente o posicionamento dos/as estudantes com relação a essa temática.

Docente “A” ressalta que, por ser generalista, o curso de Pedagogia não supre todas as necessidades da formação docente. Logo, é necessário que outros espaços sejam explorados. Aponta ainda que existe um saber que é o da experiência, que se dá na prática docente, quando é possível refinar concepções e ações numa realidade situada: “[...] Muita coisa vai se aprender lá na hora, então com esse tema não é diferente”. O saber da experiência se relaciona com a ideia de que a formação docente ultrapassa a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicas

próprias da profissão na formação acadêmica, como defendem os autores Nóvoa (1992) e Formosinho (2009). É válido salientar que a construção desse saber da experiência não acontece somente no momento de início da atuação profissional, mas pode ser elaborado de forma mais intensa a partir do que acontece já na formação inicial. Esse saber poderia ser favorecido, por exemplo, através de um maior contato dos/as futuros/as pedagogos/as com as escolas, “lugar onde as coisas acontecem”, parafraseando Docente “B”.

Os sujeitos entrevistados de ambos os grupos de docentes (Grupo 1 e 2) consideram que as contribuições do curso de Pedagogia da FACED – UFC para a formação inicial de professores/as quanto ao tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil ainda é insuficiente, apesar dos avanços. É possível supor que essa insuficiência se deve principalmente à falta de apropriação quanto a essa temática por parte do corpo docente, derivada de uma precária formação voltada para ela. As entrevistas indicam que essa falta de apropriação por parte de alguns sujeitos os conduz a não planejarem ações que tratem especificamente desse tema. O escasso repertório acerca das relações étnico-raciais, por sua vez, se relaciona com a ainda pouca visibilidade ou mesmo distorções, que prevalecem na sociedade acerca de temas ligados à população negra (negação do racismo, rejeição a cotas etc.) e também ao histórico processo de desvalorização dos conhecimentos produzidos por grupos oprimidos (epistemicídio). Na FACED – UFC parecem somar-se a isso dificuldades relativas à própria estruturação curricular que possivelmente impossibilita formas mais dinâmicas de atender adequadamente a essa demanda. Também a falta de inclusão da Educação Infantil nas discussões/reflexões das disciplinas que tratam mais diretamente da temática étnico-racial dificulta a formação do/a pedagogo/a que irá atuar nessa etapa da educação. Assim, parece haver também uma falta de apropriação acerca das características da Educação Infantil, que precisa ser problematizada no que se refere ao trabalho docente com a temática étnico-racial.

Docente “A”, por exemplo, relembra o quão tardia foi a aprovação da disciplina obrigatória sobre relações étnico-raciais e da disciplina optativa sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil, prevista para o currículo de 2020. Docente “B” também fala da tardia aprovação da disciplina obrigatória sobre relações étnico-raciais: “[...] nós, agora há pouco tempo conquistamos um componente obrigatório!”.

A maioria das pessoas entrevistadas do grupo de docentes aponta que, para contribuir melhor com a formação dos/as estudantes, é preciso que essa temática seja trabalhada de maneira transversal nas disciplinas e componentes curriculares. Defendem ainda que essa temática seja vivenciada de maneira mais ampla nos diversos espaços do curso, perpassando o currículo como um todo.

Docente “B” destaca que a temática deve ser contemplada pelo curso inteiro, em vez de ser tratada como uma questão localizada em determinado componente ou disciplina. Enfatiza também que em alguns componentes ou disciplinas essa temática poderá demandar um espaço maior e em outras, um espaço menor, mas o que não é admissível é a ausência total do tema.

Alguns depoimentos apontam para outros aspectos mais específicos, também bastante pertinentes. Docente “A” destaca a necessidade de se pensar a formação dos/as formadores/as, com o intuito de favorecer sua sensibilização e a ampliação de seus conhecimentos e vivências em relação ao tema.

[...] eu diria que se fosse pra pensar em ampliação e melhora, talvez fosse sensibilizar também os professores de outras áreas, ou de todas as áreas, ou das áreas mais afins, né? Das disciplinas mais afins – Sociologia, Psicologia, Filosofia – a trazer mais esse debate, pautar mais essas discussões. (DOCENTE “A”).

Docente “B”, além de ressaltar a urgência de se pensar a formação dos/as formadores/as, aponta a necessidade de mudanças no currículo, através, por exemplo, da inserção de novas temáticas e bibliografias:

[...] as mudanças curriculares tem que vir através dos departamentos, inserindo novas temáticas, bibliografias, principalmente isso, né? [...] as conquistas que a gente vem tendo nesses últimos vinte anos na sociedade e que em algum momento afetam a Universidade – e tem que afetar, a Universidade não pode ficar alheia ao que está acontecendo na sociedade num todo, e na sociedade há um grande anseio de liberdade, de se conseguir ter acesso aos conhecimentos afiorreferenciados. [...] dentro da Universidade nós temos muitos setores progressistas e esses setores podem ser, sim, sensibilizados pra isso, embora nós tenhamos uma limitação desses setores progressistas de nem sempre valorizar isso [os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas] [...] Temos muito pouco professores negros ainda, poucos professores e professoras negras, mas mesmo não sendo negros e mesmo sendo de classe média, em sua maioria, de renda mais elevada do que a média, eu penso que essas pessoas progressistas, elas têm condição de mudar um pouco e sair desse lugar de conforto, onde elas acham que isso [o racismo] não é com elas, mas é com elas também. Então é isso que a gente tem que trabalhar, esse trabalho que vai ser de colega pra colega, mas também fortalecimento dos coletivos que existem e dar mais visibilidade ao que fazemos e ir pro confronto, debate, que vai necessariamente acontecer, mas que acho positivo pra Universidade. (DOCENTE “B”).

Já Docente “C” sugere uma transformação mais radical do curso, como um todo, através de uma profunda reestruturação curricular, afirmando que o currículo deve partir da realidade social dos/as estudantes e promover um processo de inclusão das classes trabalhadoras, pensando também nos demais recortes sociais que lhes atravessam. Sugere que uma das possíveis formas de trabalhar as temáticas importantes para a formação seria através

de eixos, capazes de articular discussões ao longo de cada semestre. Por último, defende que a temática étnico-racial deve ser vivenciada no curso de forma naturalizada, com algo comum, próprio do cotidiano, dispensando o trabalho localizado em disciplinas específicas.

[...] nós precisaríamos pensar essa formação, por exemplo, vou dar um exemplo, não é o único, não necessariamente teria que ser exclusivamente assim, mas por temas, então a gente deveria começar... O aluno chegou aqui na faculdade, primeiro semestre, o que é que seria? Ao invés de ficar essas disciplinas clássicas da educação e eu não tô menosprezando o valor da Filosofia, da Sociologia da educação e Antropologia, não tô fazendo isso. Mas ao invés de simplesmente ser um espaço de transmissão dessa tradição dessas disciplinas, isso aí já deveria tá articulado em torno de temáticas fundamentais: a formação do pedagogo, da pedagoga e a sua atuação profissional, por exemplo, vamos pegar o tema aqui... É... Educação Infantil, **ensino** de crianças, bebês, então, vamos estudar isso e aí todas essas disciplinas em torno disso. Então tem um eixo que agrega as discussões. Aí a mesma outra coisa, por exemplo, o eixo exatamente das discussões étnico-raciais, seria um tema agregador pra um semestre inteiro, no mínimo. É uma ideia para a gente poder pensar, tem outras formas de fazer isso [...]. (DOCENTE “C”, grifo nosso).

Docente “D”, por sua vez, destaca que essa temática deve se fazer presente em todos os espaços, recantos, imagens etc. da instituição, pois considera que o espaço também educa e informa sobre o tipo de educação, as concepções e as histórias que nele se constroem. De fato, as narrativas veiculadas nos ambientes nos quais os/as estudantes circulam também contribuem positiva ou negativamente para a construção dessa consciência racial e do papel a ser desempenhado por cada sujeito no processo de combate às relações de dominação, ancoradas no racismo.

Diante do que foi dito, cabe fazer alguns apontamentos e reflexões. Ao longo das entrevistas, foi possível observar indícios de uma mentalidade marcada pela colonialidade, tanto no depoimento de algumas pessoas entrevistadas como em minha própria fala, enquanto entrevistadora. Isso pode ser percebido na linguagem, pelo uso de alguns termos, expressões do vocabulário, concepções, que evocam significados construídos e veiculados sob a ótica da ideologia dominante. A própria falta de familiaridade com o tema das relações étnico-raciais, revelada por algumas pessoas entrevistadas, expressa a dinâmica do sistema racista, que tende a invisibilizar e silenciar esse assunto nas relações cotidianas. Tais fatores revelam a importância de permanentemente examinarmos crítica e reflexivamente nossas próprias atitudes, ideias, concepções, vocabulário, no intuito de nos apercebermos do impacto da colonialidade sobre nossas vidas e procurar combatê-la a nível individual e coletivo.

Nesse sentido, é importante lembrar o papel da cultura no processo de construção do imaginário e do comportamento social. De acordo com Vygotsky (1988), os significados são formados e informados pela cultura, na qual os sujeitos se inserem, pois os sistemas

simbólicos que medeiam a relação dos sujeitos com o objeto do conhecimento têm origem social.

[...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores [...] são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo (OLIVEIRA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Vale lembrar que, numa sociedade estrategicamente projetada para ser racista, a ideologia dominante muitas vezes é apropriada pelas pessoas desde cedo, pelas relações forjadas na vida familiar, na vida afetiva, no interior das instituições, através dos meios de comunicação, na sociedade de modo geral (ALMEIDA, 2019).

Por outro lado, é preciso considerar que as interações com a cultura se dão de maneira ativa e, à medida que ela modifica os sujeitos pode ser também por eles modificada. Ainda tomando como exemplo a própria linguagem, podemos citar a ressignificação do termo “negro”, que durante muito tempo no Brasil, foi concebido unicamente com uma conotação negativa e, atualmente, graças aos esforços do Movimento Negro brasileiro, tem sido apropriado, especialmente por pessoas negras de forma positiva e política (GOMES, 2017). Como afirma Docente “E”, “a palavra, ela não é estanque, a palavra é o tempo todo ressignificada e ela expressa a postura das pessoas”.

A falta de elementos para questionar e confrontar a ideologia dominante pode estar relacionada, dentre outros fatores, à ausência de uma formação mais atenta ao tema das relações étnico-raciais e de um compromisso político e ético, que poderia levar à superação dessa perspectiva colonial. Nesse sentido, foi possível constatar que é preciso haver uma apropriação de certas concepções acerca do fenômeno do racismo, a fim de que os/as docentes estejam preparados/as para lidar com essa temática no âmbito do curso. Embora seja esperado que docentes responsáveis por disciplinas que focam as relações étnico-raciais tenham maior apropriação sobre esse tema, é necessário que todos/as que participam da formação estejam atentos/as a ele, busquem mais informações, conhecimentos e experiências, assumindo uma postura de contínua formação.

Os depoimentos de Docente “A”, Docente “B” e Docente “C”, com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas, revelam a importância de haver um enfoque no pertencimento étnico-racial – de estudantes e de docentes – no trabalho em torno das relações

étnico-raciais. Fica evidente na fala de tais docentes uma perspectiva de trabalho em comum: a perspectiva autobiográfica.

[...] eu trabalho muito a partir do aspecto autobiográfico, as pessoas procurarem dentro da sua própria história, dentro da sua própria vida os marcadores das africanidades. [...] interessante que através desse método de conexão, que gera conexão e potencializa a criação, as pessoas conseguem se ver dentro, se autoperceberem [...] Então, você se vê como um sujeito que pode criar e que pode criar a partir dos referenciais afro, que pode aprender e ensinar através disso [...] Então todo esse manancial empodera bastante as pessoas. (DOCENTE “B”).

O pertencimento étnico-racial é parte fundamental da identidade dos sujeitos, no entanto, é uma das dimensões da vida mais atingidas pelo racismo, haja vista todo o processo de embranquecimento presente em nosso país desde sua origem. Nesse sentido, é importante lembrar que o racismo deturpa a autopercepção de pessoas negras, na medida em que lhes incute um sentimento de inferioridade, e de pessoas brancas, na medida em que lhes suscita um sentimento de superioridade; mais do que isso, o racismo prejudica a relação entre ambas. Por essa razão, o pertencimento étnico-racial merece atenção especial na formação docente.

[...] a nossa psique é altamente afetada pela colonialidade de um modo assim brutal, onde nos é repassado de um jeito, declarado ou não declarado, que nós devemos negar essas nossas raízes [indígenas e negras] e que nós temos que amar aquilo que nos oprime [...] o oprimido hospeda o opressor. Então nós amamos aquilo que nos oprime às vezes por demais, então pra nos libertar nós temos que encontrar nossa própria voz. (DOCENTE “B”).

Diante disso, é possível depreender que a consciência do próprio pertencimento étnico-racial e dos diferentes lugares de fala – atravessados não apenas por raça e etnia, mas classe social, gênero, sexualidade etc., é um dos fatores capazes de fortalecer discursos, favorecer elaborações e posicionamentos mais complexos acerca das questões étnico-raciais.

Também o desenvolvimento de metodologias que privilegiem a expressividade, a criatividade, a arte, a subjetividade e a afetividade é um aspecto importante a se pensar no que se refere ao trabalho com o tema das relações étnico-raciais no Ensino Superior. Dentre todos os sujeitos entrevistados no grupo de docentes, Docente “B” é quem parece dedicar mais atenção a esses aspectos nas práticas que promove, defendendo a necessidade de não apenas favorecer a ampliação do repertório teórico dos/as estudantes, mas também do repertório de vivências, com foco especial nos afetos e nas emoções – dimensões profundamente afetadas pelo racismo.

As práticas promovidas pelos demais sujeitos entrevistados do grupo de docentes parecem ter um caráter mais tradicional e se referem a exposições dialogadas, trabalhos escritos, visitas a instituições etc. Além disso, parecem enfatizar predominantemente aspectos mais cognitivos do processo de construção de conhecimentos. Aparentemente, a maioria das pessoas entrevistadas desse grupo, como um todo, ainda não atua com vistas a promover uma formação ou uma educação integrada, isto é, que não desvincula mente e corpo, e privilegia os aspectos relacionais, afetivos, deontológicos e atitudinais do processo formativo tanto quanto os aspectos teóricos e racionais (FORMOSINHO, 2009).

Importante pontuar a falta de uma abordagem intencional da Educação Infantil nas disciplinas que tratam mais diretamente das relações étnico-raciais, assim como a falta de uma abordagem intencional das temáticas étnico-raciais em disciplinas de Educação Infantil. Está evidente, portanto, a necessidade de maior diálogo entre ambos os campos temáticos (Educação Infantil e relações étnico-raciais) no âmbito do curso de Pedagogia da FACED – UFC. Nesse sentido, é preciso haver uma apropriação não apenas quanto à temática étnico-racial, mas uma apropriação das características da Educação Infantil. Mais do que isso, é necessário que essas questões sejam tematizadas transversalmente por diferentes campos do conhecimento que têm participado da formação dos/as futuros/as pedagogos/as, a exemplo da Sociologia, Antropologia, História, Psicologia.

Ao mesmo tempo, a formação proporcionada pelo conjunto das disciplinas deveria evidenciar sempre os diferentes marcadores sociais (gênero, raça/etnia, classe, orientação sexual, territorialidade, idade etc.) que atravessam e se entrelaçam para constituir as trajetórias das pessoas, em especial de crianças pequenas, crianças bem pequenas e bebês – público alvo da Educação Infantil. Para tanto, é fundamental conhecer tais marcadores e ter ciência de que não se pode pensar a infância – ou as infâncias – de forma desconectada dos aspectos concretos e singulares que lhes constituem. Como bem lembra Santiago (2018), a infância é uma produção histórica, portanto não podemos pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança separada de sua classe social, sua raça/etnia, seu gênero.

Do mesmo modo, pensar uma educação das relações étnico-raciais pressupõe pensar nos sujeitos concretos e contextualizados dessa educação, discutir, elaborar e planejar práticas educativas que contemplem essa temática, avaliando os impactos de tais práticas na vida desses sujeitos. Dessa forma, é indispensável um trabalho que favoreça uma relação maior entre a teoria e a prática, proporcionando um caráter mais profissionalizante e menos academizante à formação docente em nível superior, como defendem Formosinho (2009) e Kishimoto (2005).

4.1.1 Com a palavra, o grupo de estudantes

O segundo grupo de entrevistados/as é composto por cinco estudantes do curso de Pedagogia presencial da FACED – UFC. Dentre os/as estudantes encontram-se: Nina²⁹ e Clarisse, que cursam o 5º semestre de Pedagogia no período diurno; Rubens, Dandara e Marcos, que cursam o 7º semestre de Pedagogia, no período noturno.

Todos/as os/as estudantes têm experiência em estágio (obrigatório ou extracurricular) em Educação Infantil e cursaram as disciplinas “Educação Infantil” e “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”. Eles/as se dizem satisfeitos/as com sua atuação nessa etapa da Educação Básica, mas ressaltam algumas dificuldades e desafios implicados nesse processo.

Nina, estudante autoidentificada como negra³⁰, afirma que assumiu o cargo de assistente de Educação Infantil de agrupamentos de crianças de um ano de idade (Infantil 1) e de dois anos de idade (Infantil 2) numa instituição pública, pouco depois de ter cursado a disciplina “Educação Infantil”: “[...] ao ingressar na prefeitura Municipal de Fortaleza, eu acabei indo pra Educação Infantil, né? Foi após ter feito a disciplina de Educação Infantil [...] Então eu pude relacionar bem”. Ao que parece, a proximidade com que esses dois eventos se deram enriqueceu a experiência do estágio, provavelmente porque possibilitou à estudante suprir a necessidade de correlacionar mais fortemente a teoria à prática – aspecto bastante enfatizado na fala dos/as estudantes, de modo geral.

Logo de início, Nina relata que gosta de seu trabalho, porém se sente desconfortável ao assumir determinados posicionamentos que vão de encontro ao que é esperado pelas professoras titulares com quem atua mais diretamente: “Eu me sentia meio assim [...] Será que ela vai ficar chateada? [...]”. Ela menciona uma ocasião em que uma criança chamada Gabriela levou um livro sobre Candomblé e pediu para que uma professora lesse, tendo seu pedido negado. Nina interpretou aquela ação como expressão de um preconceito, por isso resolveu se

²⁹Todos/as os/as estudantes e egressos/as foram identificados/as por nomes fictícios – o mesmo foi feito em relação a outros sujeitos que porventura foram mencionados na fala deles/as durante as entrevistas. Fatores identitários, como raça, classe e gênero, foram mantidos por considerar que não colocam em risco a garantia de anonimato, diferentemente do que ocorreria em relação aos sujeitos entrevistados do grupo de docentes. Ademais, esses atravessamentos fazem parte das histórias de vida e das narrativas que se processam, de modo que possibilitam uma melhor compreensão das diversas perspectivas que se desenvolvem acerca dos assuntos em questão.

³⁰Os questionários que foram entregues aos sujeitos em etapa anterior à realização das entrevistas semiestruturadas continham um tópico de preenchimento livre e opcional, a categoria “Cor/raça”. Nela, o/a estudante ou egresso/a poderia informar seu pertencimento étnico-racial com a expressão que quisesse. O mesmo foi feito em relação às pessoas entrevistadas do grupo de docentes, porém como já informado no tópico anterior, nesse caso específico tais informações tiveram de ser ocultadas do trabalho.

opor à atitude da professora e ler o livro para Gabriela e outras crianças que se mostravam interessadas:

Quando ela se recusou, eu disse: “Se você se recusa, eu não me recuso”. Eu entendo que a escola não tem nenhuma doutrina [...] não é porque eu sou a professora assistente e ela é a titular que eu vou me deixar corromper por ela, não. Quem eu sou tem que tá bem ponderado. Então, se ela se recusou, eu não posso recusar, até porque é um **direito** das crianças, né? (NINA, grifo nosso).

Apesar do desconforto gerado, a estudante considera que esses posicionamentos são necessários, para garantir os direitos das crianças. Nesse sentido, ela ressalta a importância de fundamentar suas ações nos conhecimentos teóricos e na legislação referente à Educação Infantil: “quando você é segura no que tá nos documentos, ninguém te segura porque você fica bem pautada [...] então você faz um papel melhor”.

O depoimento de Nina sugere que ela compreende que a criança deve ser o centro do planejamento curricular, pois revela um empenho em respeitar seus interesses e necessidades, e entende que os conhecimentos de matrizes africanas devem ser valorizados nas práticas pedagógicas que promove. Em outro momento, Nina menciona novamente a disciplina de “Educação Infantil”: “Olha, se talvez eu não tivesse vivido um pouco da disciplina de Educação Infantil, será que eu poderia ser assim?”. A estudante está dedicada ao exercício de sua autonomia profissional, e revela um comprometimento com a qualidade da educação das crianças e com sua própria formação, estabelecendo uma relação bastante forte entre experiências vivenciadas no curso de Pedagogia e sua prática profissional.

Dandara, estudante autodeclarada parda, conta que já exerceu a função de auxiliar e de professora de agrupamentos de crianças de três anos de idade (Infantil 3) e de quatro anos de idade (Infantil 4), em instituições privadas. Tal como Nina, ela comenta a dificuldade em exercer a autonomia, na condição de auxiliar, porém não chega a apontar possibilidades de superação desse problema: “[...] Eu prefiro ser professora. Eu achava auxiliar, assim, muito... Tratada, assim, às vezes, como um nada, não só pela parte da escola, mas, às vezes, pelos pais [...]” (DANDARA).

Clarisse, autodeclarada branca, conta que foi auxiliar de turmas de berçário e de agrupamentos de crianças de um ano de idade (Infantil 1), numa instituição privada. Segundo ela, a experiência foi bastante satisfatória, pois a escola tinha uma abordagem “interessante” e fornecia todo o apoio técnico e pedagógico de que precisava para desempenhar melhor suas funções. Assim como Nina, ela menciona a contribuição da disciplina “Educação Infantil” para sua atuação profissional e ressalta a importância de aliar a teoria à prática:

Quando eu entrei, eu digo que foi justamente o semestre que eu tava fazendo Educação Infantil, eu tava vivendo a teoria e a prática ao mesmo tempo [...] os assuntos diversos, tanto que a professora passava, como os seminários, eu via eles interagindo com a prática, mudando minha prática, me fazendo pensar no que eu tava fazendo. (CLARISSE).

A estudante enfatiza que depois de cursar “Educação Infantil”, optou por adiantar a disciplina de “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”, pois sentia necessidade de dar continuidade a essa experiência de aliar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos construídos no contexto do estágio extracurricular. A estratégia utilizada por Clarisse revela uma postura autônoma para incrementar ou modificar os rumos de sua própria formação, desempenhando um papel ativo nesse processo.

Clarisse faz revelações importantes acerca das características socioeconômicas e étnico-raciais do público com o qual trabalhou:

[...] o nosso público era muito... Com os pais com poder aquisitivo muito alto e das crianças que a gente tinha [...] acredito que teve, ao todo, uma negra, e ainda assim era negra que, pra sociedade que costuma embranquecer as pessoas, poderia ser considerada moreninha, pra não falar negra de pele clara. E era a única. (CLARISSE).

O trecho citado permite inferir que a estudante compreende a relação de interdependência existente entre classe e raça e expressa uma noção de que há uma tendência ao embranquecimento na sociedade racista. Além disso, a fala revela um reconhecimento da multiplicidade cromática da negritude, ao admitir a existência de negros/as de pele clara (“moreninha”), o que é o caso da criança mencionada.

Um último ponto da fala de Clarisse chama atenção: ela comenta que o tema das relações étnico-raciais nunca foi trabalhado em nenhuma das turmas que auxiliou e supõe que isso se deve ao fato de não haver a presença massiva de crianças negras ou indígenas, como mostra o trecho: “[...] é uma escola que tem uma abordagem, uma forma de ver a criança muito interessante, mas sobre esse tema também a gente não... Não sei se por não haver uma necessidade clara, de não ter alguma criança negra ou indígena, mas não era trabalhado.” (CLARISSE).

A fala citada sugere que o trabalho em torno do tema das relações étnico-raciais só é necessário mediante a presença massiva de grupos étnico-raciais não hegemônicos, o que remete a uma ideia de que as relações étnico-raciais não dizem respeito também e, principalmente, ao grupo étnico-racial branco. Essa visão parece não levar em consideração que o grupo branco está diretamente implicado na construção e manutenção do racismo estrutural, como afirmam várias autoras e autores, como Kilomba (2019), Gomes (2017), Schucman e

Schlickmann (2018), Almeida (2019). Além disso, parece desconsiderar que as relações étnico-raciais são protagonizadas por vários grupos étnico-raciais, não apenas pelos grupos não hegemônicos – daí o termo “relações”. É possível que Clarisse, embora tenha certa familiaridade com a temática étnico-racial, não tenha tido oportunidades de construir o entendimento de que esse assunto deve ser tematizado com todas as pessoas, visto que o antirracismo deve ser um compromisso firmado por todos os grupos étnico-raciais.

Ainda tomando por base o trecho citado, cabe sugerir alguns questionamentos que poderiam ampliar as possibilidades de atuação de profissionais da educação com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil: Que criança está sendo considerada nas abordagens pedagógicas adotadas pelas instituições de Educação Infantil? Que referenciais orientam essas abordagens? Eles pertencem a um único grupo étnico-racial ou contemplam as múltiplas elaborações e formas de entender o ser e estar no mundo? As práticas pedagógicas incluem todas as crianças ou apenas aquelas com determinadas características fenotípicas e sociais? O que a presença ou ausência de crianças não brancas poderia informar acerca de determinado contexto e das relações étnico-raciais que se produzem nele? Como isso se relaciona com as desigualdades que se produzem no contexto sociocultural mais amplo? E como intervir nessa realidade?

Rubens, estudante autodeclarado pardo, teve experiência de estágio curricular obrigatório, com um agrupamento de crianças de dois anos de idade (Infantil 2), numa instituição pública. O estudante revela que, inicialmente, se sentiu receoso em relação a como seria tratado na instituição: por ser um professor homem na Educação Infantil, imaginava que poderia sofrer algum tipo de preconceito ou rejeição. Mas ao contrário do que previa, foi bem recebido, sobretudo pelas crianças: “[...] isso aí me surpreendeu positivamente, pelo contato. As crianças não têm... Acho que é exatamente aquele negócio, que os preconceitos, a gente, adulto, é que cria. Criança não tem preconceito”.

As crianças estão sujeitas a internalizar e reproduzir aspectos desses fenômenos em suas práticas sociais. A afirmação de que “criança não tem preconceito” além de estar ancorada na velha crença numa suposta pureza da criança, é perigosa porque rejeita a sua condição de sujeito histórico, que se constrói nas interações que estabelece com o meio sociocultural. Essa imagem de criança pura, que também aparece em trechos da entrevista de Nina e Marcos, pode dificultar o trabalho com o tema das relações étnico-raciais, pois compreende a criança como um ser alheio às opressões estruturais – dentre elas, o racismo – o que pode inviabilizar a percepção da necessidade de intervenções pedagógicas nesse sentido; é como se se pretendesse mantê-la numa situação de inércia pelo fato de ser tida como “pura”.

Ainda no que se refere à questão de gênero, a fala de Rubens revela não apenas uma preocupação com o fato de ele ser um professor e não uma professora na Educação Infantil – como geralmente acontece – mas sugere também uma visão dualista de que cuidados e educação se separam e são atribuições correspondentes ao gênero feminino e masculino, respectivamente: “[...] pela questão de ser homem, mas a gente sente pela questão... A gente fica um pouco... Impactado com essa questão, principalmente na Educação Infantil. Tem muitos cuidados”. No trecho seguinte, é possível perceber que tais noções resultaram, na sua experiência, numa limitação das possibilidades de atuação no estágio:

Algumas coisas, naturalmente, eu quis não participar diretamente, porque por mais que você saiba que, se você for atuar você vai ter isso, mas no estágio eu preferi ficar... Porque poderia gerar um certo incômodo, principalmente no banho, com as meninas. A parte do banho, por exemplo, eu não participei nenhuma vez, mas toda a outra parte que abrange a... O dia lá, que a gente passava lá: vestir, escovar os dentes, alimentação, parte na sala de aula mesmo, as partes pedagógicas, tudo. Participei bem, foi bem interessante. (RUBENS).

Na fala de Marcos, estudante autoidentificado como pardo, o paradigma de gênero na Educação Infantil também aparece como uma preocupação; o estudante fala sobre algumas das dificuldades em ser um pedagogo nessa etapa da Educação Básica:

[...] uma dificuldade que nós temos, pedagogos homens, é um pouco dificultoso da criança confiar em nós logo de pronto, porque é um homem [o professor]. Dependendo da idade, é algo mais estranho, não apenas pra criança, mas pro pai, pra mãe, né? Eu já cheguei assim e o pessoal, o pai ou a mãe dizer assim: “Vish, é um professor agora? Era professora, agora é um professor?” [...] eu já tive alguns problemas com isso. São poucos. Algumas crianças, e todas elas são meninas, que me estranharam. Uns três casos que eu tive até hoje que me estranharam de pronto. E sempre choravam e não queriam vir pras aulas. (MARCOS).

Embora não seja foco do trabalho, esses aspectos sinalizam questionamentos importantes acerca das experiências que estão sendo proporcionadas no curso de Pedagogia da FAGED – UFC em relação à questão de gênero, por exemplo: Em que medida essa discussão vem sendo fomentada? Que perspectivas de atuação, sobretudo na Educação Infantil, os/as estudantes vêm construindo no âmbito do curso? Quais as formas possíveis de enfrentamento do problema do preconceito de gênero contra pedagogos homens na Educação Infantil? Evidentemente, quaisquer concepções construídas pelos/as estudantes se relacionam com ideias veiculadas pela ideologia dominante e a cultura, de modo geral. Cabe ao curso, portanto, dialogar com noções que os/as estudantes já trazem, no sentido de favorecer um processo de ampliação, ressignificação ou mesmo desconstrução, por eles/as próprios/as, dessas noções.

Isso poderá contribuir para melhorar e ampliar as possibilidades de atuação dos/as futuros/as pedagogos/as.

Apesar das dificuldades mencionadas, Marcos informa que trabalhar com Educação Infantil é uma experiência gratificante, e lhe proporciona uma melhor qualidade de vida. O estudante comenta ainda que antes de trabalhar com o público infantil, trabalhava com o público adulto, e não se arrepende da mudança: “[...] tendo contato com o infantil, é muito diferente. [...] Na atual situação, é mais relaxante, menos estressante”. Atualmente, Marcos está cursando o estágio curricular obrigatório numa instituição pública, com um agrupamento de crianças de cinco anos de idade (Infantil 5), mas também tem experiência numa instituição privada, com turmas de crianças de três a cinco anos de idade (Infantil 3 ao 5), ministrando “aulas” com conteúdo disciplinar específico, informa – o que indica que o entrevistado não é professor titular dessas turmas.

No que concerne especificamente ao estágio curricular obrigatório, Marcos afirma que está sendo uma experiência enriquecedora. Nesse sentido, destaca a necessidade de haver um alinhamento maior entre teoria e prática no âmbito do curso de Pedagogia, assim como o fazem as estudantes Nina e Clarisse. “[...] uma coisa é eu estudar sobre a criança [...] outra coisa é eu ver a criança com sua história, com seu ambiente, com o seu legado familiar e me deparar com isso e confrontar com aquilo que eu estudo na teoria.” (MARCOS).

No que se refere ao entendimento da terminologia “relações étnico-raciais”, foi possível constatar que a maioria dos/as estudantes entrevistados/as parece pouco familiarizada com o termo e o associa apenas a grupos étnico-raciais não hegemônicos, como descendentes de africanos/as e indígenas. Isso vai de encontro à ideia de que, se falamos em relações, devemos problematizar os diferentes grupos étnico-raciais que compõem essas relações – no caso brasileiro, brancos/as, negros/as e indígenas. Apesar disso, foi possível observar também que alguns/as estudantes já possuem certa familiaridade com o assunto e apresentam reflexões bastante coerentes.

Nina, por exemplo, traz uma narrativa bastante complexa. Logo no início da entrevista fica evidente que o tema lhe toca pessoal e profundamente, de modo que sua fala revela profunda comoção e sensibilidade. Ao expressar sua concepção sobre as relações étnico-raciais, a estudante afirma o seguinte:

Eu penso muito não só na cor, mas no que a criança é como um todo. Então, assim, o fato da cultura, né? O fato da relação com a família, até mesmo com a relação com a instituição escola. Então, assim, eu vejo que tá em todos os detalhes: desde o material que você usa, como os livros, os brinquedos, como a aceitação da criança a si própria, em ter umas fotos que sejam... Que tragam alguns traços delas. É muito... Pra mim,

ainda... Étnico-racial ainda é muito... Questões físicas, mas eu já vejo que há uma sensibilidade em mim pelas questões emocionais, porque se a gente não cuida dessa criança, que é... Tem uma percepção que já é preconceituosa pela própria sociedade, como ela vai crescer, né? Que tipo de profis... Que tipo de pessoa ela vai se tornar, né? Uma pessoa achando que realmente nasceu pro trabalho, pra uma vida miserável, que aquilo realmente é pra ela, que ela não é merecedora do melhor e, sim, do pior, né? Então, eu entendo como isso é uma aceitação de si próprio na sua identidade. (NINA).

Em seguida, se posicionando mais enfaticamente dentro da temática, Nina afirma que hoje sente muito orgulho da sua cor (negra) e da sua trajetória: “Eu tenho muito orgulho da minha cor, do meu jeito de ser, né? De ter nascido realmente em condições que não me eram favoráveis, mas de ter chegado até aqui”. Ela diz ainda que é filha de um relacionamento inter-racial, fruto da união entre uma pessoa negra e uma pessoa branca, e que sempre conviveu com comentários ofensivos proferidos por pessoas brancas acerca de características fenotípicas de pessoas negras. Durante a entrevista, sensibilizada pelo relato de Nina, expressei minha solidariedade em relação à sua história de vida e espontaneamente comecei a compartilhar parte da minha. Comentei sobre minha construção identitária, sobre o fato de também advir de um lar inter-racial e de isso nunca ter me privado do racismo no cotidiano. Falei ainda da dificuldade que sentia de me identificar com personagens negras na infância, devido o fato de sempre serem retratadas como inferiores, ruins, e como tem sido complexo ressignificar esses processos já na fase adulta. Talvez esse pequeno diálogo tenha contribuído para que uma atmosfera mais horizontal se instalasse naquela situação – felizmente, pude experimentar essa atmosfera de reciprocidade também em outras entrevistas que se sucederam, em maior ou menor medida. A impressão que tenho é de que não se passava uma relação entre sujeito (pesquisador/a) e objeto (pesquisado/a), mas entre sujeitos, cujo elo se dava através da própria vivência com o racismo e da perspectiva de transformação dessa realidade.

Considero que a entrevista com Nina foi a primeira de muitas experiências marcantes e desafiadoras no percurso de realização desta pesquisa. Em determinadas situações, a escuta foi como estar diante de um espelho, um mergulho em memórias difíceis de acessar, mas que necessariamente precisavam ser acessadas. Nina prossegue com seu relato, mencionando várias outras experiências pessoais em que considera que foi discriminada pelo seu pertencimento étnico-racial, em especial um episódio que vivenciou durante a alfabetização, e do qual se recorda muito emocionada:

[...] Eu não fui escolhida como oradora, talvez porque eu fosse negra. Mas eu sabia, Rainara, eu fui a primeira a ser... [choro] Desculpa... Eu fui a primeira a ser alfabetizada e eu trago muito isso na minha consciência de que não era a minha outra colega que poderia ter sido a oradora, de que eu fui dispensada por comentários assim:

“Não, não bota ela, não. Bota a fulana que vai ser muito melhor”. Então, eu fiquei pensando assim: “Mas **será que ninguém vai lutar pra que eu seja?!**” Tinha seis anos e aí eu vi a minha colega, que não lia tão bem quanto eu lia sendo a oradora da turma, e eu não fui oradora, sendo que eu já tinha muitos passos, apesar de eu ter pais analfabetos e o meu pai ser negro [choro] ... Eu sempre tive interesse por isso, né? O sonho da minha vida era aprender meu nome e deu certo e eu fiquei assim: “Meu Deus, se um dia eu puder mudar isso...” (NINA, grifo nosso).

A fala de Nina apresenta muitos conhecimentos construídos na própria experiência de vida, na condição de mulher negra, o que reforça a importância de favorecer no âmbito do próprio curso de Pedagogia uma leitura de mundo, das práticas sociais, que são marcadas pela colonialidade, estruturadas pelo racismo. Algumas situações narradas por ela evidenciam a dor da discriminação, mas também apontam uma postura de resistência e a perspectiva de construir um mundo justo, com verdadeira igualdade racial. O modo como a estudante interage com essas experiências permite-lhe fazer elaborações e construir ações práticas de combate às desigualdades. Nesse sentido, Collins fala da experiência vivida como uma das fontes de produção de conhecimentos de mulheres negras. Além de se solidarizar em relação às crianças negras, Nina está dedicada ao enfrentamento do racismo tanto na sua atuação profissional, como na sua vida particular. Ela comenta que procura incentivar sua filha, uma menina que é branca e tem cabelos cacheados – conforme suas definições – a conhecer e valorizar a cultura negra, através da leitura de livros infantis, brinquedos, diálogos etc.

[...] eu vejo na minha filha que ela brinca com todo mundo, que ela escolhe livros diferentes, que ela tem respeito por uma boneca que é negra e tudo, que ela tem bonecas de pano, que a gente vai numa feirinha cultural e ela compra brinquedos que não são de crianças padrões, mas que são brinquedos diferenciados, isso me mostra de um trabalho que realmente nela, não estou vivendo com ela o preconceito que foi vivido na minha infância. (NINA).

Essa fala corrobora a ideia de que não é suficiente estimular crianças negras e indígenas – vítimas maiores do racismo à brasileira – a construir uma autoestima positiva, se ao mesmo tempo não possibilitarmos às crianças brancas desenvolverem atitudes antirracistas. Nina compreende que o trabalho com o tema das relações étnico-raciais deve contemplar todos os grupos étnico-raciais ou, em outras palavras, que o racismo é um problema a ser enfrentado por todos/as, inclusive por pessoas brancas, como é o caso de sua filha. Interessante observar que seu discurso segue por vias diferentes do discurso de Clarisse, que supõe que o trabalho com o tema das relações étnico-raciais depende da presença de crianças negras ou indígenas, como se o racismo não existisse mediante sua ausência.

Clarisse, Dandara e Marcos, assim como Nina, apresentam uma definição do termo “relações étnico-raciais” que carece de maior embasamento teórico. Em maior ou menor medida, todos/as se remetem às suas experiências, sobretudo da vida particular, para expressar sua visão quanto ao assunto. Vale destacar que, em relação à Dandara, senti que tive menos acesso a esses elementos. Sua narrativa não nos possibilita entender com profundidade como ela se relaciona com o tema. Ao definir relações étnico-raciais, a estudante responde: “Pois é... bem... Porque é... Tipo assim... Acho que é a raça, né? De cada um, a origem, a história de cada um...” (DANDARA). A universidade deveria ter possibilitado a esta acadêmica construir um conceito sobre o tema, que é fundamentado em legislação desde 2004 com o parecer e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

Clarisse e Marcos, ao apresentarem sua concepção de “relações étnico-raciais”, refletem sobre o emprego do termo “relações”, questionam, levantam hipóteses, parecendo travar um importante e necessário diálogo em voz alta, consigo mesmos/as durante a entrevista. O seguinte trecho da fala de Clarisse mostra o momento em que admite estar diante do que, para ela, parece ser uma incógnita.

Ainda não sei o conceitual, do **porque relações**. Não sei exatamente o **porquê da palavra relações**, mas eu sei que engloba tanto os negros e os indígenas dentro desse grupo e está... No caso, essas relações, eu imagino que seja a... A influência disso na... Na vida das pessoas e como essas relações se estabelecem... Algo desse tipo. (CLARISSE, grifo nosso).

Em determinado momento da entrevista, Marcos afirma que, segundo suas observações, algumas crianças, com as quais atua no estágio curricular obrigatório em Educação Infantil, tendem a se inferiorizar, em virtude dos traços físicos que apresentam. O estudante diz que não compreende os motivos para esse sentimento de inferioridade, pois não percebe nenhum tipo de situação adversa na sala de atividades: “[...] eu não consigo te identificar o porquê, se é familiar. O que eu posso te afirmar é que, as observações que eu fiz, não é na sala de aula. Pode ser na hora do recreio, né? Não sei. Pode ser em casa, pode ser alguma influência externa.” (MARCOS).

Esse trecho revela que Marcos não tem consciência de que o racismo é um problema estrutural e, portanto, não são apenas as interações na família ou no âmbito escolar que influenciam a autoimagem de crianças brancas, indígenas, negras etc. e o modo como se relacionam entre si, mas as interações com o meio sociocultural, de modo geral, que é predominantemente marcado por relações de dominação étnico-racial.

Com relação à atuação docente na escola privada, Marcos aponta que percebe preconceito de raça e de classe: “Existe pai elitizado, mãe elitizada que não quer que o filho se relacione”. Ele afirma que seu papel consiste em aproximar crianças “excluídas” das demais crianças, de modo a diminuir ou abolir essa exclusão. Contudo, aparentemente não há uma reflexão maior sobre a maneira como isso é feito:

Então, já fiz algumas atividades em equipes em que eu juntava justamente aqueles que se achavam excluídos ou se percebiam excluídos [...] Então, eu juntei, né? Peguei e juntei pra fazer a atividade em grupo, na cadeirinha. Pego a cadeirinha, coloco perto do outro [...]. (MARCOS).

Essa fala nos permite refletir sobre a necessidade de existirem, no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia, maiores oportunidades para analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e/ou pensadas pelos/as futuros/as pedagogos/as, estabelecendo uma articulação com conhecimentos teóricos produzidos no campo da Educação Infantil e das relações étnico-raciais. Isso poderia estimular novas possibilidades de favorecer efetivos momentos de interação entre todas as crianças, de modo que elas tenham oportunidades e recursos para agir, participar, negociar, se relacionar, de maneira autônoma, igualitária, e orientada para o bem comum. Além disso, poderia corroborar para haver uma intencionalidade pedagógica por parte dos/as pedagogos/as no tratamento das questões étnico-raciais e contribuir para a melhoria da qualidade da educação em creches e pré-escolas.

Em determinado momento da entrevista, Marcos comenta que percebe um perfil fenotípico de crianças predominantemente negras (a quem se refere como “moreninhas”) na escola pública e em áreas de periferia, e de um perfil fenotípico de crianças predominantemente brancas na escola particular e em áreas ricas. Questiono então o que explicaria esse fato, na percepção dele e, nesse momento, tenho oportunidade de observar o movimento trilhado pelo entrevistado rumo a uma explicação para essa diferenciação. Ele apresenta uma hipótese, que parece se ancorar numa percepção visual – a cor da pele – e, nesse sentido, constrói uma associação com o grau de incidência dos raios solares de acordo com a região.

[...] talvez deva-se, por conta da localidade... Porque, por exemplo, se eu tenho uma escola que fica ali, digamos, na Barra do Ceará, onde é perto de praia, a tendência é que as crianças sejam mais **moreninhas** por conta que moram num local que é de praia, de sol. [...] Já, por exemplo, diferente dum aluno da Aldeota, que é... Geralmente, né? Geralmente, são alunos que provém ou de alguma região próximo ao Parque do Cocó, as zonas que são mais, digamos, mais cobertas ou mais... Que tem

pouca radiação do sol e aí acaba não tendo isso. [...] eu acho que é mais por conta mesmo da regionalização e da localidade. (MARCOS, grifo nosso)³¹.

Em nenhum momento é colocada em questão a intersecção entre raça e classe, que seria importante para compreender a localização geográfica dos diferentes grupos humanos e a distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos para sua existência. Também não aparece em sua fala uma menção à construção social do racismo, o que resulta numa espécie de visão turva sobre a segregação racial existente entre negros/as e brancos/as no Brasil.

Considerando que Marcos é um estudante em fases finais do curso de Pedagogia, é possível questionar: De que maneira as experiências vivenciadas no curso tem dialogado com as percepções que Marcos construiu ao longo de sua vida acerca da discussão étnico-racial? Esse diálogo tem acontecido? A fala do estudante indica que não houve um trabalho da instituição em torno da reelaboração dessas concepções e uma apropriação da temática étnico-racial, especialmente com foco na Educação Infantil – em determinados momentos, ele se refere à criança como um ser “puro”, alheio ao racismo.

Rubens, por outro lado, revela um embasamento teórico maior acerca das relações étnico-raciais e sua fala é a que mais se aproxima das definições vigentes atualmente sobre o conceito:

[...] são todas as raças socialmente construídas pelo **homem** [...] Raça branca, raça negra e as diversas subdivisões dessas raças, e paralelamente a mesma raça pode ter diversas etnias. Então, entendo que seja a relação dessas diversas culturas, que no Brasil, por a gente ter essa ilusão de que nós somos um país que não tem racismo, que temos uma tolerância com todas as raças, não é muito **clara** essa concepção de raça ou de etnia. (RUBENS, grifo nosso).

A leitura do trecho permite inferir que o estudante compreende a existência do racismo no Brasil, bem como reconhece as tentativas de ocultá-lo através do mito da democracia racial. Além disso, Rubens não apenas admite a existência de diversas raças e etnias (“raça branca, raça negra”, como ele cita), mas também é o único entrevistado do grupo de estudantes que inclui explicitamente as pessoas brancas no debate sobre as relações étnico-raciais, entendendo-as como grupo racializado, ou seja, não incorre na ideia de associar as temáticas étnico-raciais apenas à comunidade negra e/ou indígena. Desse modo, o estudante parece compreender que, esses grupos étnico-raciais conjuntamente protagonizam o que chamamos de

³¹De fato, a luz do sol pode provocar alterações no tom de pele das pessoas, mas talvez não seria o suficiente para transformar seu perfil fenotípico, pelo menos não em curto prazo. Convém lembrar que a cor não é o único definidor do pertencimento étnico-racial. Outros fatores (sócio-históricos, afetivos, culturais e genéticos) também participam ativamente dessa construção.

relações étnico-raciais e que essas relações são estruturadas no racismo, embora não utilize o termo racismo estrutural. É necessário ponderar também que, apesar de expressar uma visão mais fundamentada acerca da temática étnico-racial, alguns termos presentes na sua fala expressam ainda os impactos da colonialidade na própria língua, por exemplo, através do uso do termo “homens”³² numa perspectiva universalizante e do uso do termo “clara”, para se referir a algo que não está inteiramente compreensível. Esses exemplos revelam a dificuldade que todos/as nós, que vivemos em sociedades fundadas na exploração racista, machista e capitalista temos em reconfigurar a forma de nos relacionarmos com questões estruturais, como é o caso do racismo, e o quanto a descolonização do conhecimento deve ser um processo contínuo e permanente.

O discurso de Rubens, às vezes, se aproxima do discurso de Nina, pela profundidade com que aborda questões relacionadas à temática étnico-racial, no entanto, é preciso reconhecer que ambos partem de lugares sociais diferentes, o que confere peculiaridades a cada um. Nina, automeada negra, tem uma experiência direta com o *racismo cotidiano*³³, ou seja, ela sentiu e sente na própria pele as dores da discriminação. Rubens, por outro lado, que se autodeclara pardo, sob a justificativa de ter uma ancestralidade miscigenada, apresenta um discurso pautado em observações de situações discriminatórias vivenciadas por pessoas negras de seu convívio. Essas observações, extremamente críticas, provocam uma série de questionamentos e autorreflexões, que o estudante compartilha comigo, durante a entrevista, de forma bastante honesta.

[...] acho que por falha minha mesmo talvez de autoconhecimento, de aprofundamento da discussão, talvez eu não consegui, hoje, até hoje identificar, fazer uma [auto] identificação [...] se eu precisar preencher um formulário eu vou colocar que sou pardo, por entender que sou assim, eu sou a miscigenação desses dois povos e quando eu coloco como pardo, por mais que eu compreenda que existe essa tese – e é válido – que é uma negação da negritude, como alguns defendem, entendo que faça parte disso também, mas entendo que também é um reconhecimento de que, na verdade, tem um pouco de todos os... Tem um pouco de todas essas culturas. [...]

³²Feministas negras como Ribeiro (2017, 2019), Kilomba (2019) e Santos (2019), empenhadas na construção de uma sociedade antirracista, anticapitalista e antipatriarcado, chamam atenção, dentre outros aspectos, para as construções simbólicas a partir do próprio vocabulário. As autoras questionam o lugar de centralidade que a própria língua confere a homens brancos, elitizados, cisheteropatriarcais. Desse modo, suas produções constituem um arcabouço teórico de orientação interseccional, que rompe com termos, concepções e sentidos pretensamente universais, por exemplo, abolindo expressões como “o homem”, para representar a experiência de toda a humanidade ou “a mulher”, para representar a experiência de mulheres negras e brancas, como se não houvesse distinção entre os seres de acordo com sua localização social e identitária.

³³De acordo com Kilomba (2019), o *racismo cotidiano* se refere a todo tipo de ações, gestos, olhares, discursos e imagens que deslocam pessoas negras não apenas para um lugar de “Outro/a”, diferente, desviante, mas para um lugar de “Outridade”, isto é, uma tela para projeções de aspectos negativos que a sociedade branca tornou um tabu. Este tipo de racismo geralmente ocorre no âmbito das relações interpessoais, numa esfera mais individual – para usar uma denominação de Almeida (2019) – de materialização do racismo estrutural.

Realmente, eu nunca sofri, por exemplo, por entrar no supermercado e o segurança me seguir... Eu já vi entrar no supermercado e o rapaz negro, ele dar três voltas no supermercado e o segurança atrás. Por isso que eu tenho essa dificuldade de me identificar também como negro, até mesmo para não partir... Pra eu não posar de “ah, quero ser negro”. Eu não sofro o racismo que o negro no Brasil sofre, por conta do meu fenótipo, da cor da pele [...]. (RUBENS).

Rubens afirma que, além de suas observações cotidianas, especialmente da localidade onde vive – uma área de periferia – procura se aprofundar sobre a temática étnico-racial a partir da leitura de produções teóricas. Tal como Nina, ele expressa uma visão de que o trabalho com o tema das relações étnico-raciais deve existir sempre, e não precisa ser direcionado apenas a pessoas negras nem tampouco ocorrer somente mediante manifestações explícitas de racismo. Ele questiona:

[...] independente de a minha sala ter manifestações racistas ou não, como é que eu faço pra introduzir o conhecimento da cultura negra no Brasil, como é que eu faço essa criança, seja ela negra ou branca... Se for negra, ela se identificar e saber a importância que a cultura dela tem, e ela sendo branca, ela entender que aquela cultura daquela outra raça [negra], etnia à qual ela [a criança negra] faz parte tem tanta importância [...]? (RUBENS).

Apesar de ter uma compreensão mais ampla acerca das relações étnico-raciais, Rubens declara que nunca chegou a promover práticas pedagógicas voltadas para esse tema na Educação Infantil, pois não se sente suficientemente preparado para isso. Ele afirma que nenhuma das experiências vivenciadas durante o curso lhe proporcionou elementos para construir práticas pedagógicas antirracistas possíveis de ser desenvolvidas na escola, especialmente na Educação Infantil: “[...] não tem uma disciplina que eu tenha cursado que tenha me dado substância, tenha me dado elemento de como posso desenvolver isso no processo de educação de relações raciais”.

Dentre todos/as os/as estudantes entrevistados/as, apenas Nina declara ter desenvolvido efetivamente práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Ela afirma que, embora não tenha autonomia para elaborar o planejamento curricular, visto que é assistente, procura promover ações no cotidiano que contribuam para o pleno desenvolvimento das crianças, sobretudo, as crianças negras. A estudante ressalta que promove leituras de livros infantis, como “Os cabelos de Lelê”, “Menina Bonita do laço de fita”, “Tanto, tanto”, entre outros. Nesse sentido, é importante lembrar a situação narrada por Nina, em que ela afirma ter acolhido o interesse de uma criança negra pela leitura de um livro sobre Candomblé, quando a professora titular havia se recusado a fazê-la. A estudante também comenta sobre momentos em que dialogou com as crianças sobre suas características físicas,

dedicou atenção aos cuidados com seu corpo, com sua autoestima, com sua percepção de si, o que não é uma prática comum entre as professoras da instituição, segundo ela. Nina cita, por exemplo, uma ocasião em que estava ocupada penteando uma criança de cabelos crespos e foi questionada por outra criança sobre o porquê de demorar nessa ação:

[...] um cabelo que é mais crespo, a gente precisa ter um melhor trato, né? Precisa ir devagar porque dói, precisa passar o creme de pentear, e aí pra gente fazer com que essa criança entendesse, a gente teve que pedir: “Olha, segura aqui o cabelo da sua colega, tente pentear – e aí veio o engancho – vamos tentar passar o creme. Olha só, não deu certo. Então, por isso que nós demoramos um pouco mais no cabelo de determinada criança e por isso que, no seu, a gente demora um pouco menos”. (NINA).

Nina enfatiza que procura se utilizar da experiência concreta para trabalhar aspectos relacionados às relações étnico-raciais, como é o caso da experiência citada anteriormente, e afirma que tais ações possibilitam que as crianças estabeleçam relações mais respeitadas entre si. De fato, o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na infância não deve se dar por vias predominantemente racionais ou através de teorizações e discursos exaustivos, mas pela própria vivência, privilegiando os recursos que a criança dispõe para se comunicar e fazer elaborações sobre o mundo físico e social.

Todas as práticas pedagógicas mencionadas por Nina têm a intenção de ser antirracistas, mas uma dessas práticas merece ser alvo de uma reflexão maior. Nina explica que, certa vez, promoveu uma atividade que consistia em pedir para as crianças imaginarem como achavam que seriam os cabelos dos personagens de uma história que havia sido lida, e em seguida representarem esses cabelos com os materiais disponibilizados. Dentre esses materiais, havia lã, palitos e Bombril. A estudante não percebe que oferecer Bombril para representar diferentes tipos ou texturas de cabelos pode gerar um efeito danoso na subjetividade das crianças, no sentido de reforçar preconceitos acerca da estética negra e, mais especificamente, acerca do cabelo crespo, frequentemente associado ao estereótipo de “cabelo ruim”, áspero. Nesse sentido, é bastante pertinente a reflexão trazida pela professora Carina de Souza Costa, durante a live “Racismo: a Educação Infantil precisa falar sobre isso”, promovida pelo Fórum de Educação Infantil do Ceará em 2020³⁴:

³⁴A live pode ser acessada pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=5BRlSb2MYdc>. Além disso, sua transcrição pode ser acessada na Revista Zero a Seis, na seção “Outras linguagens”, sob o título: “Resistir para/com a infância continuar a existir – Transcrição de 21 lives sobre infâncias e educação infantil na pandemia de covid-19” (LOPES; SILVA; COSTA, 2020).

[...] é muito comum, na Educação Infantil, haver um esforço de representar coisas que já estão ao nosso redor. Por que eu preciso representar textura se elas já estão no mundo, se eu sou a textura, se meu cabelo já é? Dispomos de vários tipos de cabelo em sala, basta promover o toque entre as crianças, o brincar livre, onde elas possam se tocar, se abraçar, tocar no cabelo... E desenvolver essa percepção tátil é muito importante para elas na primeira infância, porque é a partir desse contato com o mundo que vão aprimorar as percepções de si e do próprio mundo, aprimorar seus conceitos. Não desenvolver o sistema nervoso central também através do toque dos dedinhos. Não precisa forjar texturas, tampouco explicar o que é áspero ou liso. É preciso sair, ver e viver o mundo ao redor, permitir que as crianças experimentem o parquinho o tempo que for necessário [...] (COSTA, 2020 *apud* LOPES; SILVA; COSTA, 2020, p. 1032).

Esse exemplo apresentado por Nina reforça a necessidade de examinar criticamente todo recurso, concreto ou simbólico, utilizado em práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, com o intuito de perceber nuances que podem facilmente desvirtuar seu real objetivo, que é combater o racismo. Além disso, aponta mais uma vez a importância de haver uma constante reflexão sobre a prática. Na filosofia africana, o pássaro Sankofa, que tem a cabeça virada para trás e os pés direcionados para frente, simboliza exatamente a necessidade de entender o passado para ressignificar o presente e projetar melhor o futuro. Com base nessa perspectiva, podemos afirmar que o processo de lembrar experiências, sobretudo educacionais, pode ser uma importante ferramenta para tecer reflexões, elaborar percepções, construir e/ou consolidar conhecimentos e projetar ações pertinentes à docência e à própria vida.

Por outro lado, podemos notar que as experiências pessoais de Nina com o racismo cotidiano tiveram um papel fundamental no modo como ela se relaciona com a temática étnico-racial e no seu comprometimento com o rompimento do racismo. Algo importante de mencionar na sua postura é que a autoafirmação enquanto negra influencia política e afetivamente suas ações, fazendo-a nutrir uma solidariedade muito grande não apenas pelas crianças negras, mas também por aquelas que fazem parte de grupos marcados por outras opressões, como é o caso de crianças com deficiência.

[...] se eu não tivesse essa identidade que eu tenho de mim, eu acho que eu não poderia analisar os contextos que existem e poder agir de forma sensível com cada criança que eu vou acompanhando [...] Eu tenho uma, com um aninho agora, que tem uma deficiência. Então, algumas professoras reclamam da bota. A gente sabe, né? E aí a criança vem pra aonde? Pra você, porque você é a única que não reclama da bota, tá entendendo como é? Aí se ela tá com alguma dificuldade no parque, quem é a professora que ela vai procurar? Então, esse retorno que eles me dão me diz muita coisa. (NINA).

Nina se mostra esperançosa em relação à possibilidade de construir um mundo pautado em relações mais respeitadas; seu discurso se assemelha ao ideal de justiça social

perseguido pelas pessoas entrevistadas do grupo de docentes: “[...] eu acredito que eles podem chegar muito além do que uma Universidade, mas de crescer numa sociedade mais respeitosa, com o outro mesmo, de quem eles são, de quem eles podem ser”.

Ao explicar o que lhe motivou a trabalhar essa temática com as crianças, Nina menciona experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia, tanto num âmbito mais formal, a exemplo de disciplinas, como num âmbito mais informal, por exemplo, através do convívio com os pares: “O que eu vi aqui no curso [...] como as pessoas são dentro dessa Universidade. Elas não têm um padrão, elas são quem elas são. Então, eu vejo aqui pessoas de todo tipo de cultura”. A estudante admite que tinha preconceitos em relação a aspectos das religiões de matrizes africanas, antes de cursar a disciplina “O fenômeno religioso e a formação humana”: “[...] eu aceitei fazer esse desafio da disciplina, numa sexta à noite [...] e eu achei bacana porque tirou vários preconceitos que eu tinha, porque eu achava que eu não tinha”. Para algumas pessoas, admitir a existência de ideias preconceituosas ou atitudes racistas em si próprias pode ser inadmissível, mas para outras, apesar do desconforto, pode significar um avanço no nível de consciência em relação ao racismo e na forma de enfrentamento desse problema, o que parece ser o caso de Nina. É preciso olhar para dentro de si com atenção, se dispor a uma autoavaliação, que de modo algum deve gerar uma culpabilização, mas, sim, uma responsabilização; identificar – e admitir – a existência do problema é o primeiro passo para solucioná-lo. Evidentemente, isso não é uma aquisição espontânea, mas uma construção arquitetada pelo próprio sujeito, a partir das interações que estabelece com o meio e com os conhecimentos disponíveis.

Três dos/as cinco estudantes entrevistados/as – Nina, Clarisse e Rubens – afirmam que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia contribuíram para a ampliação de conhecimentos teóricos acerca das relações étnico-raciais. Clarisse e Rubens, no entanto, consideram que essas contribuições foram insuficientes; ambos supõem que elas foram possíveis porque, em grande parte, já tinham um interesse pela temática, antes de ingressar na graduação em Pedagogia. Em outras palavras, segundo afirmação dos/as estudantes, foi a identificação com o tema que motivou a busca particular por aprofundamento teórico no âmbito do curso, por exemplo, através da matrícula em disciplinas optativas específicas, frequência a palestras etc.

Clarisse comenta que a participação num cursinho popular preparatório para o vestibular foi um dos primeiros espaços que lhe possibilitou discutir e refletir sobre o racismo: “[...] Eu não tinha essa experiência vivenciada, então eu não parava para refletir a partir de algo pessoal, mas eu sempre consegui perceber no discurso do outro algo que me... Me impacta”.

Ela revela aprendizados importantes que construiu nesse ambiente acerca do racismo: “[...] Meu posicionamento não vai ser de dizer algo que eu não vivi, mas se eu vejo eu posso buscar combater”. A fala da estudante nos permite supor que ela tem consciência de que seu lugar social lhe impõe o dever de reivindicar a igualdade racial. Quando ela diz que não lhe cabe falar de algo que ela não viveu (racismo), podemos interpretar que se refere ao fato de que jamais poderá falar sobre o racismo do ponto de vista de quem é negro/a, evidentemente porque é branca e nunca sofreu discriminação étnico-racial. Ela também enfatiza que sua condição étnico-racial não lhe ausenta da responsabilidade diante da luta antirracista. Essa visão é totalmente coerente com o que defende Ribeiro (2019): pessoas brancas, embora não possam assumir o protagonismo na luta antirracista, podem e devem usar seus diferentes lugares de fala para se somar à causa.

Clarisse ressalta que além dessa experiência no cursinho popular, os relacionamentos estabelecidos com pessoas negras lhe possibilitaram dialogar com mais frequência sobre temáticas étnico-raciais, de modo que, ao ingressar no curso de Pedagogia, já tinha um interesse pelo assunto. No entanto, considera que as experiências vivenciadas no âmbito do curso até então não lhe deram o suporte necessário para ampliar os conhecimentos acerca do tema de maneira satisfatória. A estudante em seguida faz declarações importantes acerca do modo como algumas disciplinas dialogaram com esse interesse. Em “Metodologia Científica”, cursada no início da graduação, Clarisse escreveu um trabalho sobre o combate ao racismo na Educação Infantil, mas que não se constituiu em oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre o tema, uma vez que não recebeu orientação quanto à base teórica para esse trabalho. Portanto, ela afirma:

[...] a gente fez o trabalho, que hoje eu leio, mas eu penso que não ficou bom. [...] Desde o primeiro semestre eu tinha esse interesse, que ao longo do semestre eu não consegui aprofundar. Logo no terceiro semestre eu comecei o estágio e ainda não consegui fazer as disciplinas que envolvem essa área [relações étnico-raciais]. (CLARISSE).

A estudante fala de um interesse que ainda não conseguiu aprofundar e expressa descontentamento em relação a isso. Vários podem ser os motivos para que a demanda por esse tipo de conhecimento não seja suficientemente acolhida. Dentre eles, é possível citar a ausência de um repertório dos/as próprios/as docentes acerca da temática étnico-racial ou mesmo de um olhar atento a essa questão.

Clarisse também apresenta uma crítica em relação ao modo como o tema foi abordado na disciplina “Antropologia da Educação”. Em sua opinião, o problema do racismo

foi analisado apenas sob a perspectiva de classe, isto é, como uma opressão contra pessoas pobres, de forma geral, o que lhe parece que pode “ter atrapalhado mais do que ajudado”. A estudante lamenta que não tenha havido oportunidade de ampliar os aprendizados e experiências compartilhadas na disciplina.

Dentre as experiências vivenciadas durante o curso que contribuíram positivamente para a discussão do tema das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil, são mencionadas vivências na disciplina “Educação Infantil” (apontada por Clarisse, Nina e Rubens), bem como na disciplina “Fenômeno religioso na educação” (apontada por Nina).

Em educação infantil, um dos seminários foi sobre a questão étnico-racial [...] No caso, essa disciplina teve esse seminário que ele contribuiu, mas como ficou algo, pelo menos naquele semestre, foi a única disciplina que abordou em um dia aquilo, então fica um pouco isolado, até na questão da memória mesmo, de lembrar exatamente o que foi trabalhado. (CLARISSE).

Há um consenso na fala de Clarisse e de Rubens de que, nas poucas ocasiões em que houve oportunidade de discutir as relações étnico-raciais em disciplinas obrigatórias, o assunto foi tratado de maneira parcial, isto é, não houve um foco exclusivo nessa temática. Os/as estudantes afirmam ainda que a abordagem desse assunto dependia de haver uma demanda dos/as estudantes ou uma iniciativa do/a próprio/a professor/a, pois quase sempre não estava previsto na ementa ou programa da disciplina. Rubens cita o exemplo da disciplina “Sociologia da Educação”, que incitou esse debate em algumas aulas.

Eu tive **sorte**, no primeiro semestre, de ter uma professora que abordava bastante essa questão [...] Mas analisando a ementa da Sociologia, vai tá muito à disposição do professor, se ele quiser abordar isso, porque realmente ela [ementa da disciplina] não vai abordar, vai abordar quem foi o Marx, o Durkheim, o Weber, mas não vai abordar exatamente essa questão. (RUBENS, grifo nosso).

Para Rubens, o curso possibilita oportunidades para despertar o olhar para as questões étnico-raciais, mas não favorece propriamente uma ampliação do repertório – teórico e prático – a esse respeito: “[...] Quais são os métodos que eu posso utilizar, quais são os teóricos que eu posso abordar para me aprofundar nesse tema, realmente isso eu senti falta”. (RUBENS).

Nina e Clarisse expressam o desejo de cursar disciplinas específicas sobre o tema das relações étnico-raciais, que são optativas, e lamentam não ter conseguido ainda devido aos choques de horário com as disciplinas obrigatórias.

[...] eu tive uma conversa com uma colega que tava fazendo a disciplina de “Cosmovisão Africana” [...], e ela me contando uma experiência dela, de que é uma disciplina que você consegue se sentir envolvido, se sentir entregue a esse pertencimento racial. Ela é branca, só que tem traços de negro e ela se considera negra e ela conseguiu se firmar nessa... nessa... nessa identidade a partir dessa disciplina, e eu vi como uma oportunidade... Esse semestre não foi ofertada e eu queria ter feito... De conseguir também entender, porque eu tenho a vontade, mas ainda não entendo, não consigo esse pertencimento racial, não consigo essa clareza de ideias pra trabalhar com as crianças. (CLARISSE).

A fala de Clarisse parece confirmar a ideia de que o curso de Pedagogia não é apenas uma formação para a docência, para a aquisição de competências técnicas, mas uma formação da pessoa do/a professor/a, uma formação identitária, subjetiva, e “de vida” – parafraseando uma expressão de Docente “C”. É importante salientar que a construção da identidade ou pertencimento étnico-racial é uma categoria que se faz presente na fala de todas as pessoas entrevistadas do grupo de estudantes, em maior ou menor medida. Clarisse e Rubens, em especial concebem a necessidade de entenderem melhor seu próprio pertencimento étnico-racial para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas de modo mais consciente.

Rubens informa que está cursando uma disciplina optativa, que dialoga especificamente sobre a temática das relações étnico-raciais: “História dos Afrodescendentes no Brasil”. O estudante considera que, por um lado, a disciplina vem contribuindo muito para a ampliação de conhecimentos teóricos, mas não toca em assuntos voltados para o cotidiano prático da educação básica, tampouco, da Educação Infantil. Além disso, segue, na sua percepção, um modelo bastante tradicional, expositivo, centrado na figura docente, o que dificulta a vivência do que é defendido no curso – uma educação emancipatória. Nas suas palavras, “[...] o curso mostra muito como combater essa educação tradicional, então a gente passa a entender muito com essa visão, o curso ideal como sendo isso e essa disciplina, especificamente, ela vai muito no sentido tradicional, frustra um pouco a gente.” (RUBENS).

O estudante afirma que a motivação para cursar tal disciplina foi a necessidade de cumprir a carga horária de disciplinas optativas e o interesse prévio que já tem pelas relações étnico-raciais, tema que pretende abordar no TCC.

Dandara já cursou uma disciplina optativa, que também dialoga com aspectos referentes às relações étnico-raciais: “Educação Indígena”. Porém, conta que as experiências vivenciadas nessa disciplina não enfocaram o racismo, nem o trabalho a ser desenvolvido com as relações étnico-raciais na Educação Infantil, mas enfatizaram o modo de organização de algumas comunidades indígenas, a cultura, a legislação etc.: “Era mais mostrando os direitos, as lutas deles [povos indígenas] ao longo da história e pela educação, entende? Era mais essa questão mesmo do respeito, de respeitar a cultura deles [...]”. A estudante afirma ainda que,

durante a disciplina, houve uma visita a uma comunidade indígena, da qual não pôde participar. E completa: “[...] Era mais isso mesmo: Textos e seminários, mas só teve essa visita”. Sua fala reforça a hipótese de que parte das experiências vivenciadas no curso de Pedagogia da FACED – UFC, sobretudo no interior de algumas disciplinas, são predominantemente teóricas, privilegiando mais aspectos racionais, em detrimento de aspectos subjetivos.

Dandara e Marcos afirmam categoricamente que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia da FACED – UFC não contribuíram para a ampliação de conhecimentos teóricos sobre as relações étnico-raciais. Ambos enfatizam a ausência de disciplinas obrigatórias específicas sobre o assunto como uma das possíveis justificativas para isso. De acordo com Marcos, as raras situações em que pôde ter contato com essa discussão foram fomentadas pelos/as próprios estudantes, em debates informais, que não faziam parte do currículo formal do curso.

90% de todos eles [debates] foram decorrência de algum apelo midiático da época, por exemplo, o caso Marielle. Com o caso Marielle estourou o assunto e aí incentivou os alunos a falar sobre o tema, e aí essas experiências foram movidas nos fóruns que teve no auditório, na própria cantina [...] Resumindo, a maioria das experiências que eu tive foram respostas de apelos midiáticos da época. Algum clamor social que estava na mídia e aí foi fomentado o debate aqui dentro. Só isso. (RUBENS).

No que se refere à construção de valores e atitudes de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, a maioria dos/as estudantes entrevistados/as afirma que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia também não contribuíram suficientemente nesse sentido. Clarisse declara que não se sente apta para promover práticas pedagógicas de igualdade racial: “[...] contribuir, contribuiu, mas não é algo tão direcionado pra poder eu me sentir apta pra fazer alguma atividade ou experiência com as crianças desse tipo”. O discurso de Rubens vai ao encontro da citação anterior: “foram pinceladas coisas muito pontuais sobre relações étnico-raciais, mas nada que nos desse substância de como proceder nisso, como reagir a situações, que elementos podemos usar nessa situação, na prática”. O estudante se mostra bastante insatisfeito em relação à falta de oportunidades ofertadas pelo curso de Pedagogia da FACED – UFC para a construção de ações antirracistas no âmbito escolar, especialmente na Educação Infantil e afirma enfaticamente que: “Não houve uma disciplina, ou um texto mesmo pra tentar abordar as questões étnico-raciais, como é que o professor deve abordar isso em sala de aula, não”.

Rubens fala também da importância que outras experiências – extracurriculares – tiveram para sua formação quanto a esse tema, que se encaixam, novamente, na ideia de uma

“formação de corredor”. O estudante menciona a participação em eventos, discussões fomentadas pelos/as estudantes e também na ocupação de 2016, um movimento organizado predominantemente por estudantes que visava à melhoria da qualidade da educação pública. [...] teve um aprendizado muito grande, não pude participar da ocupação em si, mas eu vinha praticamente todos os dias, então tinha aulas públicas. Então esse tipo de movimentos sociais, que acontecem entre os integrantes do grupo de alunos da FACED acho bastante interessante.” (RUBENS).

Nina acredita que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia da FACED – UFC contribuíram, para a construção de atitudes e valores antirracistas, mas apenas em parte. Ela enfatiza que tais experiências foram predominantemente teóricas.

[...] o que eu vivi nessa caminhada [...] foi me sensibilizando, ainda mais pra que durante os contextos que eu possa encontrar lá na frente, eu possa me lembrar de tudo aquilo que eu já ouvi e vivi como experiência aqui que, no caso, foi o relato da pesquisa, dos textos, que foi o [aspecto] teórico, que você já tocou no outro ponto [da entrevista]. Mas dizer assim: “Ai, eu já vivi aqui [no curso] uma experiência de uma dança”. Não, eu não participei ainda, Rainara. Eu acredito que tem que existir essa sensibilidade, afinal, eu vou tá sendo uma educadora. Eu já sou, né? Eu já me considero, Rainara, porque, assim... É mediante as atitudes que a gente tem que a gente vai realmente tocando, de forma pra que esse ser seja modificado, acredito muito nisso. (NINA).

Fica evidente nessa fala, a necessidade pelo movimento, pela corporeidade (“uma dança”, como ela se refere), uma conexão maior com a emoção, com a subjetividade, que obviamente são elementos tão importantes quanto a cognição, mas que aparentemente estão sendo negligenciados no âmbito de disciplinas do curso. O depoimento de Nina reforça, portanto, a necessidade de uma formação que conceba os sujeitos como pessoas completas, integradas (mente, corpo, espírito).

Clarisse e Marcos consideram que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia contribuíram para reforçar atitudes e valores antirracistas que já haviam construído em experiências anteriores. Embora ambos façam uma declaração parecida, é interessante observar como seus discursos têm conotações diferentes.

Clarisse diz o seguinte: “[...] o racismo não é só eu não praticar, é combater. Então eu tinha essa concepção antes. Com a prática de alguns professores e alguns estudos, isso enriqueceu e afirmou a importância disso”. A estudante, em seguida, revela que esses aprendizados se deram principalmente a partir da observação da postura dos/as professores/as, do modo como se relacionavam com os/as estudantes, se acolhiam ou não suas demandas, sobretudo relacionadas ao tema das relações étnico-raciais.

[...] No caso, as práticas não eram práticas assim tipo na aula... É na aula, mas é na postura do professor, a forma de ele falar. Tinha disciplinas que o assunto poderia não ser facilmente linkado com essa temática e eles trazem a temática falando do problema, do combate e também a postura deles com os alunos. Eu costumo observar bastante a relação do professor com o aluno. (CLARISSE).

Isso reforça a ideia de que a formação docente não se dá apenas pelas vias da instrução ou da cognição, mas pelas vias subjetivas, pelo convívio, pela experiência cotidiana que, muitas vezes, foge ao que está previsto formalmente.

Marcos, por outro lado, considera que o curso não lhe ajudou a construir nenhum comportamento “novo”, combativo, antirracista, mas apenas agregou conhecimentos, informações. Ele diz que sua formação familiar e religiosa (protestante) já lhe proporcionou um “senso de moralidade” e respeito em relação a todas as pessoas, independente de serem negras, gays, pobres etc. Marcos enfatiza que nunca teve o que chama de “preconceitos”, que aqui parece ser tratado como sinônimo de racismo. A ideia de racismo, por sua vez, aparentemente é encarada numa perspectiva moralizante.

[...] Eu não tinha e não tenho nenhum tipo de pensamento preconceituoso assim. Então, essas formações elas não me foram... É... Transformadoras de opinião. Elas foram agregativas, elas me agregaram informação, me agregaram conteúdo. Não mudaram a minha postura, partindo do pressuposto de que eu já não tenho essa postura preconceituosa. (MARCOS).

É bastante compreensível que algumas pessoas entrevistadas revelem dificuldades em compartilhar seus anseios, dúvidas, vivências pessoais ou possíveis conflitos e preconceitos em relação ao tema do racismo, afinal esse é um assunto que gera profundos incômodos, especialmente em pessoas negras – independentemente de se afirmarem ou não como negras. O trauma colonial, como diz Kilomba (2019) está impresso em nossas vidas e, no geral, não somos ensinados/as a dialogar, refletir e elaborar criticamente essa questão. Ao contrário, o que nos é ensinado, seja no ambiente familiar, escolar e outros, é o silenciamento, especialmente numa sociedade onde ainda impera a ideologia da democracia racial, como é o caso do Brasil.

Isso parece ainda mais explícito na entrevista com Dandara. Sua narrativa se mostra mais “tímida” em relação às demais, fornecendo menos elementos para análise. Ela afirma, sem ressalvas, que as experiências vivenciadas no curso absolutamente não lhe possibilitaram construir atitudes e valores antirracistas, e novamente argumenta que o tema é pouco discutido ao longo das disciplinas do curso. É possível supor que ela não estivesse tão à vontade com a temática ou mesmo com a situação de ser entrevistada. Por falta de um traquejo maior, não tive

condições de mediar essa situação no sentido de revertê-la e tampouco de entender os reais motivos para as respostas rápidas e curtas.

Nina e Dandara afirmam explicitamente que houve, no curso, disciplinas que deram elementos para pensar e construir formas de lidar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil, dentre elas, a própria disciplina “Educação Infantil”, mencionada por ambas. Nina destaca também a contribuição da disciplina “Psicopedagogia”, que fomentou diálogos que interseccionavam deficiência, raça e classe, favorecendo a compreensão de que tais atravessamentos demarcavam regiões de opressões históricas, que deveriam ser alvo de atenção dos/as professores/as em suas práticas pedagógicas.

Clarisse considera que não houve disciplinas que lhe deram elementos, pelo menos, suficientemente, para pensar e construir formas de lidar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ela menciona inclusive que sente a necessidade dessa abordagem em disciplinas que tratam mais diretamente do desenvolvimento infantil, citando, como exemplo, “Psicologia da Educação”. Para ela, “[...] na maioria das vezes, os professores passavam sem mencionar mesmo essa questão da influência de a criança não estabelecer uma identidade étnico-racial”.

Em consonância com o ponto de vista de Clarisse, Rubens e Marcos consideram que nenhuma disciplina do curso de Pedagogia lhes proporcionou elementos práticos para lidar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Rubens volta a dizer que as experiências proporcionadas pelo curso são demasiadamente teóricas, aspecto já apontado por Nina, e citado em parágrafos anteriores: “[...] Uma coisa é nossa concepção, outra coisa é a criança de quatro ou cinco anos, de como é que ela vê o mundo, de como é que a gente vai tentar mostrar para ela, de uma forma que ela consiga compreender, que seja relevante”. (RUBENS).

Já Marcos traz um argumento um pouco diferente. Ele diz que as disciplinas que cursou, do setor de Educação Infantil, eram extremamente “técnicas” e por isso não enfocaram a temática étnico-racial: “[...] As cadeiras que eu tive, voltadas à criança são cadeiras extremamente docentes, no sentido técnico [...]”. Essa fala do estudante destoa do que já foi falado por outros/as estudantes e também alguns/as docentes entrevistados/as de que o curso de Pedagogia carece de mais experiências práticas.

Diante do exposto, e a partir da leitura dos depoimentos de todos/as os/as estudantes, é possível concluir que a consciência da vivência de opressões (por raça e classe, por exemplo) no cotidiano, o estabelecimento de relacionamentos com pessoas negras conscientes racialmente, a participação em movimentos sociais e as interações de modo geral influenciam/influenciaram seu posicionamento diante da temática das relações étnico-raciais.

É muito interessante perceber como as histórias de vida dos/as estudantes se entrelaçam com as relações étnico-raciais, direta ou indiretamente, e como algumas ideias que eles/as têm em acerca do tema podem ser ressignificadas. O marcante relato de Nina sobre um caso de discriminação étnico-racial que sofreu na infância confirma a potência do componente afetivo, emocional para a constituição da pessoa do/a futuro/a docente. Como já dito no início deste tópico, Nina explica que é filha de pais analfabetos, e sempre teve o desejo de se alfabetizar. Aos seis anos de idade, foi a primeira da turma a adquirir a competência leitora, mas não foi escolhida como oradora da turma, pelo fato de ser negra. Isso, evidentemente lhe marcou muito, mas ela pondera que em vez de se frustrar e rejeitar seu próprio pertencimento étnico-racial, experiências como essa lhe fortaleceram e lhe permitiram construir uma consciência racial e um desejo de combater aquilo que tanto lhe causou sofrimento – o racismo.

[...] eu podia ter crescido reprimida, preconceituosa comigo mesma, mas isso não me atingiu, pelo contrário, eu ganhei mais forças pra lutar e ser esse diferencial. Então, realmente, assim, eu fico pensando: “Se eu trabalho com criança pequena, quanto eu posso marcar a vida dessa criança de forma positiva ou de forma negativa, né?” (NINA).

Além desse episódio, Nina relata que sofria com falas preconceituosas de sua mãe, e com os comportamentos de crianças brancas de sua idade, que não lhe convidavam para festas de aniversário por ser negra; somente crianças negras lhe convidavam para esses eventos. Ela afirma que reconhece que essas ações racistas não são meramente individuais, mas culturais, o que nos permite supor que ela entende que o racismo é algo bem maior, que ultrapassa o nível das manifestações individuais. Apesar disso, não temos elementos suficientes para afirmar que Nina está ciente de que o racismo é sistêmico, estrutural.

Também Dandara traz um relato pessoal de discriminação étnico-racial – ela chama de “preconceito diário”. A estudante diz que presenciou casos na sua família em que uma mãe (negra) de uma criança (branca) era questionada sobre ser realmente mãe daquela criança. “As pessoas perguntavam se ela era babá”, afirma. Atualmente, Dandara vive situações parecidas, por ter um tom de pele mais escuro³⁵ que sua filha, que é branca, loira e tem olhos claros.

[...] já passei por... Eu já... É engraçado, eu já... Eu sou... Soube duma situação que aconteceu na minha família, há um tempo atrás, e hoje em dia eu meio que passo por isso também, que era... O primo do meu marido, né? Ele é branco e ele casou com uma negra e a filha deles nasceu bem branquinha. E um dia perguntaram pra esposa dele se ela era babá – ela tava saindo no shopping com a criança e perguntaram se era babá. Hoje em dia, também passo um pouco por isso [a estudante ri e suspira] porque

³⁵ Dandara se autodeclara “parda” e seus traços fenotípicos sugerem uma ascendência afrobrasileira e/ou indígena.

a minha filha é... Ó bem branquinha [mostrando a foto da filha no celular]. E, às vezes, as pessoas olham assim: “Valia!” ... Né? Se espantam por ela ser minha filha, entendeu? (DANDARA).

A estudante aparenta uma sensação de desconforto ao fazer esse relato, mais do que ao longo de toda a entrevista e, às vezes, parece forçar uma risada – que muito provavelmente não corresponde ao sentimento original – acompanhada de pausas e longos suspiros. Esse depoimento lembra muito a relação entre as ditas “amas de leite” e os/as filhos/as dos senhores de engenho no regime escravista à época da Colonização, que era a de amamentar, prestar cuidados físicos, servir. Atualmente, essa imagem de mulher negra associada à função de serviçal, cuidadora, babá, permanece intacta, diante dos olhos da nossa sociedade racista. É como se, diante de uma criança branca – ou de pessoas brancas – a mulher negra só pudesse ser concebida desempenhando esses papéis, mas não o papel de mãe. Isso ocorre porque são exatamente esses lugares de subalternidade que a sociedade colonial construiu para pessoas negras. Vemos, portanto, como mulheres negras são aprisionadas num estereótipo racista, uma fantasmagoria colonial – como diria Kilomba – que anula e desvirtua sua subjetividade. Quando a lógica colonial é subvertida ou contrariada, o resultado é o estranhamento, o preconceito racial, a discriminação, a rejeição da verdade do “Outro”, neste caso, da “Outra” – no momento em que diz: “Sim, eu sou a mãe”. Há uma frase que traduz muito bem essa situação: “[...] no racismo, o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (KILOMBA, 2019, p. 39).

A diferença observada no teor do relato de Dandara e de Nina recai sobre a autoclassificação por cor/raça. Enquanto Nina enfaticamente se afirma negra e aparentemente se relaciona positivamente com essa autoafirmação, Dandara se afirma parda³⁶, e é dita negra pela branquitude, que lhe racializa e, ao fazer isso, lhe impõe uma marca, um estigma, como revela a situação descrita anteriormente.

Rubens afirma que, embora não seja negro³⁷, sempre teve uma percepção mais aguçada sobre questões sociais, de classe e raça, por ser um morador de periferia, conviver com

³⁶Muitas pessoas entrevistadas no grupo de estudantes não expressam a consciência de que a categoria “pardo/a”, assim como a categoria “preto/a”, se insere no grande campo “negro/a”, de acordo com o IBGE, o que pode ser o caso de algumas pessoas que ao ser entrevistadas informaram que se identificam como “pardos/as”, mas não fazem nenhuma menção à sua negritude. Apesar dessa denominação do IBGE, é possível afirmar que se dizer “negro/a” ou “preto/a” no contexto do racismo brasileiro tem uma conotação diferente de se dizer “pardo”, que pode soar mais brando ou mais “fácil”, já que historicamente tudo que se refere a preto e negro foi construído e associado a algo pejorativo, ruim.

³⁷Como já dito, Rubens se identifica como pardo, mas declara que essa identificação étnico-racial ainda é um processo que não compreende com profundidade. Para ele, é fundamental a conscientização em torno desse aspecto, especialmente num país miscigenado como o Brasil.

uma realidade muitas vezes violenta e precária, e se esforçar para entender criticamente essa realidade. Ele apresenta comentários bastante pertinentes em relação à imagem veiculada pela mídia hegemônica acerca da população negra e periférica, questionando também a repercussão que é dada aos problemas enfrentados pela população negra e pela população branca. O estudante cita o exemplo do caso de um garoto branco que foi vítima de um crime brutal no Rio de Janeiro:

Claro que isso é uma coisa que choca qualquer um. É uma criança que foi morta por um bandido, mas eu costumo dizer assim, eu tenho sempre essa visão crítica: As crianças negras da periferia morrem praticamente todos... Toda semana tem uma. Não existe essa repercussão. Não é que não tenha que se dar repercussão por aquela criança que morreu, mas eu queria que desse a mesma repercussão quando uma criança, quando um homem, quando uma mulher negra morre, como aconteceu agora há pouco com essa menina, né? A Ágata. [...]. (RUBENS).

O estudante parece ter convicção de que o racismo opera principalmente através dos meios de comunicação de massa, e que isso se confirma no tratamento dado à população negra e pobre, que lhe destituiu de identidade.

[...] alguns anos atrás, um Universitário [branco] foi assassinado [...] e nunca é só o universitário. É fulano de tal, filho de não sei que. Ele **ganha uma identidade**, então a gente cria uma identificação. **Passa a ser uma pessoa** que tinha uma vida etc. Quando é na periferia, não. (RUBENS, grifo nosso).

Por último, Rubens informa que um dos pontos positivos do curso no que se refere à discussão étnico-racial é ter lhe possibilitado refinar essas elaborações, analisar as opressões de maneira mais crítica e reflexiva.

Eu vi esses dias numa postagem [...] lá em cima tem o branco, é criança, e vai escurecendo até chegar no menor. Tem muito... São coisas... Isso é uma das coisas que tu perguntou sobre o curso... É uma das coisas que o curso também nos oferece muito: essa questão de saber interpretar essas questões que são subjetivas. (RUBENS).

Com relação às contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores/as visando o trabalho com o tema das relações étnico-raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil, a maioria dos/as estudantes afirma que são insuficientes.

Clarisse e Rubens consideram que as contribuições do curso são mais efetivas para estudantes que já têm algum tipo de interesse particular no tema e optam individualmente por aprofundar os conhecimentos e experiências acerca do assunto, cursando disciplinas optativas, frequentando eventos, palestras etc. Ambos defendem que o tema das relações étnico-raciais

deve ser abordado de maneira transversal nas disciplinas, para que não dependa apenas de uma escolha subjetiva dos/as professores/as abordar esse tema espontaneamente ou por alguma demanda explícita dos/as estudantes, mas não excluem a necessidade de disciplinas obrigatórias específicas sobre o assunto.

O fato de não haver uma determinação explícita no curso de Pedagogia da FAGED – UFC – lembrando que a obrigatoriedade legal já existe – de que os/as docentes abordem o tema das relações étnico-raciais no âmbito das disciplinas que lecionam pode “autorizá-los” a optar por simplesmente não abordarem o tema, seja por motivos de desconhecimento e/ou desinteresse.

O discurso de Clarisse corrobora o de Rubens, no sentido de apontar que o trabalho em torno das relações étnico-raciais nas disciplinas tem dependido da “sorte” de haver docentes ou estudantes minimamente engajados/as no debate e que optem por introduzi-lo espontaneamente: “[...] eu tive a sorte de ter professores de Educação Infantil, em Didática, em Psicopedagogia, que trazem pelo menos um pouco desse tema”. (CLARISSE).

Aparentemente, somente Nina expressa uma visão mais otimista sobre as contribuições do curso no que tange à prática docente com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ela compara as experiências que teve na graduação em Pedagogia na FAGED – UFC e na Faculdade privada, de onde se transferiu.

Quando eu vim para cá, eu me deparei justamente com essa diferença: eu tive as mesmas disciplinas, praticamente, na outra Universidade e eu não tive esse contato tão forte, só em uma disciplina de EJA. E aqui, eu já passei por três e ainda mais uma de Psicopedagogia, que vem apontando [discussões étnico-raciais], né? Trazem essas reflexões. (NINA).

A estudante considera que, mesmo não havendo disciplinas sobre temas concernentes às relações étnico-raciais no currículo obrigatório da Pedagogia da FAGED – UFC, as contribuições tem sido significativas devido ao tratamento transversal que alguns/as docentes têm dado ao tema.

Há um consenso entre os/as estudantes de que, para que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC contribua melhor para a formação docente visando o trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil é preciso haver, pelo menos, uma disciplina obrigatória acerca do assunto. Outros aspectos como: reorganização do calendário letivo com vistas a reduzir o choque de horários entre disciplinas obrigatórias e optativas para facilitar a matrícula em optativas sobre as relações étnico-raciais, bem como a abordagem transversal,

interseccional, contextualizada e prática do tema são categorias possíveis de obter a partir das sugestões de melhorias presentes nas falas individuais dos/as estudantes.

Rubens sugere que as práticas pedagógicas com a temática étnico-racial devem ser mais contextualizadas com a realidade social do Brasil, e revela uma atenção especial a aspectos teóricos e práticos nesse processo. Ele destaca que o curso precisa contribuir melhor para a construção de possibilidades de enfrentamento ao racismo e também para a promoção de práticas antirracistas, isto é, que valorizam a História e Cultura africana, e favoreçam o estabelecimento de relações igualitárias. “[...] Essas duas vertentes: de mediar os conflitos e de como a gente mostra toda a riqueza e a importância dessa cultura negra”. (RUBENS). Essas colocações parecem seguir em consonância com o pensamento da feminista negra estadunidense Angela Davis, para quem não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

Marcos também tem um ponto de vista bastante contundente. Ele defende que o corpo docente deve decidir em comum acordo o modo e os objetivos de abordar o tema das relações étnico-raciais e, por fim, que esse tema seja abordado de maneira mais prática, através de vivências: “[...] Não só uma cadeira convencional, mas algo que ajude ao aluno a viver a experiência, a viver a experiência na realidade”.

A sugestão de Clarisse também recai sobre a necessidade de um engajamento maior de docentes e estudantes. Ela propõe que sejam feitas mais rodas de conversa, palestras e eventos, de modo geral, que fomentem a discussão do tema, e que esses eventos sejam mais divulgados, e tenham um público maior. Por fim, Clarisse pondera que, quanto mais as relações étnico-raciais forem discutidas em sala de aula, mesmo em disciplinas que não tratam especificamente desse assunto, maiores as chances de captar o interesse dos/as estudantes e favorecer que eles/as busquem autonomamente ampliar o repertório de conhecimentos e experiências a esse respeito. “Na medida em que o professor trabalha algum assunto e aquilo desperta o interesse, ela [a pessoa] pode buscar fazer a optativa conscientemente: “Vou colocar ela [disciplina optativa] porque eu me interesse e não porque é a que dá” [...]” (CLARISSE).

Considerando o conjunto de respostas das entrevistas realizadas com os/as estudantes, já apresentadas, convém destacar alguns pontos. Foi possível perceber uma receptividade significativa dos/as estudantes em relação à Educação Infantil, visto que todos/as declaram ter experiências satisfatórias no que se refere à atuação nessa etapa da educação. A disciplina “Educação Infantil” é tida como um espaço importante no que diz respeito à construção de conhecimentos teóricos acerca da educação de crianças de zero a cinco anos de idade, na perspectiva de alguns/as estudantes. Nina, em especial, revela uma sólida compreensão de aspectos da legislação que rege as propostas e práticas pedagógicas em

Educação Infantil e faz constantes referências às contribuições da disciplina citada. É possível supor também que, em alguma medida, vem sendo desenvolvido um trabalho em torno da temática étnico-racial com foco na Educação Infantil, no âmbito da disciplina “Educação Infantil”, bastante referenciada por alguns/as estudantes entrevistados/as. Os depoimentos revelam as formas um pouco diferentes dos/as docentes dessa disciplina lidarem com esse tema, já que em um dos programas ele é incluído, através de um seminário.

Contudo, essas contribuições aparentemente estão limitadas ao campo das aprendizagens teóricas. As falas dos/as estudantes, de modo geral, apontam a necessidade de mais experiências práticas, vivenciais no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED – UFC e de uma relação maior entre essas práticas e as teorias estudadas. A inserção em estágios extracurriculares tem suprido, em parte, a necessidade por mais experiências práticas, mas não garante por si só um maior alinhamento com a teoria. É preciso ponderar que, nas instituições educacionais, nem sempre os/as estudantes têm oportunidade de ter um acompanhamento da equipe pedagógica e tampouco são estimulados/as a refletir criticamente sobre suas próprias ações. Bondioli (1998, p. 141) assevera que: “os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto”, pois seguem a lógica do capital. Nessa perspectiva, o produto é valorizado em detrimento do processo e não há tempo – e espaço – de qualidade para o exercício da humanidade, da completude, das aspirações, desejos, emoções, elaborações, projeções. Essa valorização do produto em detrimento do processo, devido às demandas de um modelo de sociedade que não concebe as pessoas em sua complexidade é algo que acomete as instituições, sobretudo educacionais. Essa é uma questão que precisa ser levada em consideração nas práticas pedagógicas promovidas no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia não apenas no que se refere ao trabalho com o tema das relações étnico-raciais, mas à própria Educação Infantil e os diversos campos temáticos relativos à docência e que afetam a vida em sociedade.

A imagem de criança como um ser puro³⁸, alheio ao racismo, expressa na frase “criança não tem preconceitos”, trazida por alguns/as estudantes entrevistados/as, reforça a urgência de uma transformação social, que passa também pela transformação da imagem que se tem de criança (s), de infância(s), de educação, de Educação Infantil, de relações étnico-

³⁸Vale lembrar que, numa sociedade racista, a ideia de pureza, inocência, está diretamente associada à branquitude, visto que esse pertencimento étnico-racial foi construído estrategicamente como representativo de tudo que é – ou parece – “bom”, agradável. Portanto, se refere a um tipo de criança específica, não podendo ser generalizado a todas as crianças. Crianças negras e pobres, por exemplo, dificilmente têm o manto da pureza, proteção e inocência sobre si. Por isso, é tão necessária a reflexão sobre a imagem de criança que construímos e cultivamos ao longo de nossas vidas e como isso se reflete em nossas ações.

raciais. Passa também pela transformação do próprio modelo de formação docente, que deve favorecer o diálogo sobre essas concepções que, por sua vez, orientam práticas, mesmo inconscientemente. Por isso, é tão necessário que haja espaço para a reflexão crítica, para o compartilhamento de ideias e experiências sobre as temáticas trabalhadas e sobre as práticas pensadas e promovidas pelos/as futuros/as pedagogos/as – considerando que muitos/as já exercem a docência mesmo antes de se formarem.

Nesse sentido, é indispensável discutir sobre palavras, ideias, concepções, hipóteses que os/as estudantes já trazem, para que sejam oferecidas oportunidades de reorganizá-las, refiná-las ou reelaborá-las. Importa observar novamente que os discursos trazem marcas explícitas dos impactos da colonialidade na construção do imaginário coletivo. O uso de termos como “moreno/a”, “diferentes”, em alusão a pessoas negras, por exemplo, sinaliza a necessidade de uma observação crítica e atenta sobre nós mesmos/as, levando em consideração o próprio vocabulário, que serve não apenas para nomear e significar a realidade, mas participa ativamente da sua construção objetiva e subjetiva.

Se partirmos do pressuposto de que a língua é parte de uma construção política, devemos entender que ela tem o poder simbólico de perpetrar relações de dominação, especialmente, étnico-racial. A língua é produtora e veiculadora de significados, concepções e ideologias, que conduzem à prática cotidiana, por isso também constitui um campo de disputas. Vale lembrar que a ideologia racista foi fundada em teorias raciais, que durante muito tempo foram validadas como “ciência” por toda uma classe que detinha e detém o poder político, econômico e simbólico; não há ideologia sem teoria e não há teoria sem a palavra. Desse modo, o combate ao racismo passa também pela mudança de vocabulário.

Para ilustrar isso, convém apresentar o significado da palavra “mulato/a”: segundo Rocha (2012), o referido termo tem origem portuguesa e remete à mula, animal híbrido e infértil, que resulta da união entre um asno e uma égua. O termo foi utilizado nos Estados Unidos e nas Índias Ocidentais para se referir a pessoas racialmente miscigenadas. É evidente, portanto, que o termo mulato/a, além de desumanizante, esconde a ideia de que pessoas brancas não devem se relacionar com pessoas negras e indígenas (não-brancas), pois sua geração seria racialmente inferior – ideia ancorada na eugenia, cujos reflexos podem ser percebidos até hoje no imaginário social. No Brasil, esse termo é bastante usado sem muita reprovação, pois, de modo geral, a população não reflete sobre hábitos, palavras, comportamentos que são transmitidos culturalmente.

Aprendemos a reproduzir, mas dificilmente aprendemos a questionar, pois as instituições, especialmente educacionais, atendem aos interesses de um sistema racista,

classista, excludente, que tem por objetivo exercer controle sobre a população negra e pobre, para manter e legitimar desigualdades. Nesse sentido, é interessante lembrar o que nos ensina Wallon (2007): a educação tem sempre um papel político. Segundo o autor, o papel político da educação deve consistir em contribuir, simultaneamente, para a formação da pessoa e de uma sociedade mais justa e democrática. Por essa razão, é imprescindível que haja, por parte dos profissionais da educação, um constante esforço de questionar a serviço de quem e de quem está a educação, bem como refletir criticamente sobre a própria prática, os valores e as concepções envolvidas nesse processo.

Marcas de uma mentalidade colonial podem ser observadas também na confusão com que alguns conceitos são referidos durante as entrevistas, por exemplo: relações étnico-raciais, preconceito, racismo. Vale dizer que com frequência o termo diversidade é utilizado como sinônimo de relações étnico-raciais. Tais fatores corroboram a afirmação feita pelos/as próprios/as estudantes, de que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC carece de mais oportunidades para estudar teoricamente e vivenciar, na prática, o tema das relações étnico-raciais, o que favoreceria essa descolonização do olhar, do pensamento, das ações, dos conhecimentos.

Falar sobre relações étnico-raciais pressupõe falar também sobre o pertencimento étnico-racial. A classificação por cor/raça parece ser uma dificuldade entre a maioria dos/as estudantes. Isso reflete a dificuldade que a sociedade brasileira tem, de modo geral, de reconhecer ou afirmar a ascendência negra, branca ou indígena, devido o racismo estrutural e o intenso processo de miscigenação.

Dentre os/as que se denominam “pardos/as” estão: Dandara, Marcos e Rubens. Dandara e Marcos têm traços fenotípicos que indicam uma possível ascendência afrobrasileira e/ou indígena, mas em nenhum momento afirmam explicitamente essa possibilidade. Marcos inclusive chega a afirmar que o pertencimento étnico-racial nunca assumiu lugar de importância na sua vida, de modo que o único momento em que foi levado a pensar sobre ele e afirmá-lo foi durante o ingresso na Universidade pública, que solicitava o preenchimento da informação “cor/raça”. Rubens também se identifica como “pardo”, embora tenha traços fenotípicos marcadamente brancos. Ele justificativa que, ao fazer isso, reconhece uma ascendência miscigenada – resultado da união entre pessoas negras e brancas. Os relatos de Dandara, Marcos e Rubens sugerem que talvez não haja uma consciência de que ao afirmar-se “pardo/a”, o sujeito se insere na grande categoria “negro/a”, isto é, seguindo uma denominação dada pelo IBGE.

Clarisse se afirma como branca, e revela-se ciente das vantagens sociais conferidas pelo sistema racista à sua condição racial. Tal como Rubens, ela se mostra duvidosa em relação

à classificação que fez de seu próprio pertencimento étnico-racial e considera que deveria ter mais oportunidades, no curso de Pedagogia, para amadurecer essa percepção de si. Nina tem traços fenotípicos que indicam uma possível ascendência afrobrasileira e/ou indígena e revela que é fruto de um relacionamento inter-racial, afirmando-se enfaticamente como negra; ela é a única que não expressa dúvidas quanto ao seu pertencimento. Nina também parece ciente das desvantagens e injustiças impostas à sua condição racial e determinada a subvertê-las, através de suas ações.

4.1.2 Com a palavra, o grupo de egressos/as

O terceiro grupo de entrevistados/as é composto por três egressos/as do curso de Pedagogia diurno presencial da FAGED – UFC. A primeira egressa se chama Sarah, graduada em Pedagogia há três anos e mestranda em Educação. A segunda é Juliana, também graduada em Pedagogia há três anos e, atualmente, Mestre em Educação e coordenadora de uma instituição de Educação Infantil. O terceiro e último egresso entrevistado é Carlos, graduado em Pedagogia há quatro anos, atualmente, especialista em “História dos Afrodescendentes e Indígenas” e professor de Ensino Fundamental.

Cada integrante desse grupo cursou pelo menos uma disciplina do curso de Pedagogia que se insere no setor de estudos de Educação Infantil e ao menos uma disciplina que contempla a temática étnico-racial. Vale dizer que todos/as chegaram a desenvolver práticas pedagógicas com crianças pequenas, porém, no caso de Carlos, essa experiência está restrita ao estágio curricular obrigatório. Sarah e Juliana, além de terem exercido a docência nessa etapa da educação, se mostram satisfeitas com sua atuação profissional.

Sarah, egressa autoidentificada como branca, comenta que sua experiência na docência em contextos de Educação Infantil, de modo geral, foi bastante positiva. Ela relata que, de início, sentiu medo e insegurança e hesitou, durante um tempo em exercer a docência, mesmo sendo admitida em alguns processos seletivos: “eu não saí da graduação segura de que eu seria uma boa professora, então eu me recusava a ir pra docência”. O sentimento de medo e insegurança é comum, mas pode ser agravado diante da falta de experiências práticas com a docência que – como revelam algumas falas – é algo insuficientemente contemplado pelo curso de Pedagogia da FAGED – UFC. Sarah relata a sua reação, um tempo depois, quando surgiu a oportunidade de atuar como Professora Regente B (PRB), numa instituição pública de Educação Infantil, com uma turma de crianças de três anos de idade (Infantil 3): “Eu pensei, pensei, fiquei com muito medo, muito medo, mais fui”.

Foi aí, pela vivência cotidiana, que Sarah pôde perceber uma grande afinidade com a Educação Infantil. Ela afirma que se dedicava muito ao desempenho de suas funções e que, apesar de se sentir exausta, sentia-se bastante satisfeita. Sarah considera essa experiência como PRB muito significativa para sua formação: “[...] eu acho que se eu voltar pra docência, eu vou voltar com bem menos medo do que eu fui inicialmente, assim... bem menos chorosa, com mais confiança”.

Ela revela também que a observação às condutas da Professora Regente A (PRA) e da assistente, com as quais trabalhou, serviu de base para a elaboração de sua própria postura docente: “eu aprendi muito com elas [...], 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”. (SARAH). O trecho citado evidencia, mais uma vez, como a observação das condutas de outros/as profissionais em contextos práticos também atua na constituição do/a professor/a. No caso de Sarah, as observações impulsionaram posturas de identificação e de diferenciação, ou seja, serviram como exemplos tanto do que fazer, como do que não fazer, como ela mesma afirma.

Juliana, autodeclarada parda, também teve uma experiência positiva com a Educação Infantil e, assim como Sarah, comenta que se sentiu insegura ao se tornar professora – ela atuou com crianças de quatro anos de idade (Infantil 4), numa instituição privada de Fortaleza. A entrevistada ressalta que, embora tenha tido acesso a muitos conhecimentos teóricos acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na etapa inicial da Educação Básica, no curso de Pedagogia da FACED – UFC, a falta de experiências práticas foi um dos fatores que motivou sua insegurança: “[...] Eu tinha participado de um estágio obrigatório, mas não tinha tido tanto contato [com a prática docente em Educação Infantil] como eu gostaria”. Juliana cita ainda a participação na disciplina “Educação Infantil” como uma experiência que teve impacto significativo na construção de conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento e a educação de crianças pequenas, mas reitera que no quesito prático essa experiência foi insuficiente.

Ela pondera que a vivência cotidiana e as formações continuadas das quais participou no contexto da instituição onde trabalhou, fortaleceram sua prática pedagógica, no sentido de lhe possibilitar aprendizados sobre como lidar adequadamente com o público alvo da Educação Infantil. A entrevistada salienta a importância do apoio da coordenação pedagógica: “[...] foi meio que com acertos e erros, e com o apoio da coordenadora – que eu tive uma coordenadora fantástica – e com os treinamentos, que eu fui aprendendo coisas mais práticas”.

Atualmente, Juliana é coordenadora de Educação Infantil em uma instituição privada de Florianópolis, mas sublinha o fato de que está constantemente em contato com as crianças e as práticas pedagógicas. Isso porque ela realiza uma espécie de acompanhamento nas turmas, com vistas a dar um suporte às práticas desenvolvidas pelas demais professoras. Aparentemente, a entrevistada se sente bastante segura em relação a esse trabalho e também em relação à própria docência com crianças pequenas. Isso se deve ao acúmulo de experiências anteriores e, provavelmente, ao encontro positivo e significativo entre a teoria e a prática, fomentado por tais experiências.

Por outro lado, Carlos – egresso autoidentificado como branco – não parece tão satisfeito com sua atuação na Educação Infantil. Conforme já dito, ele não chegou a atuar como docente nessa etapa da educação, de modo que sua experiência está limitada ao estágio obrigatório, que cursou na graduação em Pedagogia. O entrevistado comenta que atuou com uma turma de crianças de quatro ou cinco anos de idade, pelo que se recorda (Infantil 4 ou 5, provavelmente), e que essa experiência foi marcada por dificuldades, agravadas por fatores relacionados à questão de gênero: “É uma área assim que tem uma restrição pro público feminino”. A instituição, onde deveria estagiar inicialmente, juntamente com seu colega de turma, não admitiu a presença de dois pedagogos homens na Educação Infantil. Os estudantes tiveram de estagiar em outra instituição sob a condição de que dissolvessem a dupla e fizessem par com uma pedagoga mulher. Assim, Carlos se viu forçado a encontrar uma nova parceria – feminina – para poder desenvolver suas atividades de estágio. E comenta:

[...] não que o pedagogo homem não tenha certas habilidades, mas, assim... Eu percebo que Educação Infantil é um campo que é mais... Percebo que sempre as mulheres se dão um pouco melhor pelo fato de ter mais aquela... Aquele afeto, aquela coisa de mãe mesmo, sabe? [...]. (CARLOS).

O entrevistado parece expressar uma concepção de educação de crianças pequenas como uma função tipicamente feminina. E, ao mesmo tempo em que percebe que essa concepção é inadequada, acaba reproduzindo-a: “[...] talvez eu não esteja vendo de maneira correta, com o pensamento correto em relação a isso, mas a minha dificuldade na época foi muito nisso, sabe?”. (CARLOS).

Carlos, assim como Juliana, também atribui caráter predominantemente teórico às práticas promovidas no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia. Ele considera que teve excelentes professores/as e uma excelente formação, mas apenas a nível teórico, enfatizando que a teoria é bem diferente da prática. Ele diz que as experiências vivenciadas no curso lhe

possibilitaram perceber que o público com o qual se identifica não é a Educação Infantil: “[...] isso a graduação me ajudou muito porque ela conseguiu me levar pra aquilo que eu tinha, que eu me sentia melhor, né?”. Por outro lado, seu relato permite questionar se ele teve condições concretas e/ou simbólicas necessárias para vislumbrar reais possibilidades de atuação nessa etapa da educação; o próprio egresso afirma que teve dificuldades para construir habilidades para lidar com crianças pequenas. Essas dificuldades podem estar relacionadas a carências do próprio curso de Pedagogia, além da pouca experiência prática que o egresso teve na Educação Infantil, mas também com ideias que circulam na sociedade que, de modo geral, tende a impor determinados papéis ao gênero masculino e feminino, através de estereótipos que passam a ser incorporados nas práticas sociais.

Vale dizer que Carlos aponta que a questão de gênero foi uma das razões para seu afastamento da Educação Infantil. Ele enfatiza que algumas ações, como o banho das crianças, podem ser problemáticas, se desempenhadas por um pedagogo: “[...] tem que ter cuidado com isso, né? Porque não é só a criança que tá em jogo, tem a família e tudo. [...] Eu preferi me distanciar um pouco desse... Dessa parte da educação”. Essas colocações reforçam a urgência de um diálogo mais intenso, no curso de Pedagogia, sobre problemas estruturais, como é o caso do machismo, do racismo e outros. Além disso, corroboram a necessidade de favorecer a construção de efetivas formas de enfrentamento a atitudes e ideologias que reforçam desigualdades e podem continuar a prejudicar a formação docente.

No que se refere à concepção dos/as entrevistados/as acerca das relações étnico-raciais, foi possível constatar que nenhum/a deles/as nega a existência do racismo. Contudo, somente Juliana e Carlos apresentam uma narrativa mais precisa acerca das relações étnico-raciais e que se aproxima relativamente das definições vigentes.

Juliana parece ter uma visão mais subjetivista ou individualizante do assunto. Para ela, as relações étnico-raciais compreendem o modo como cada pessoa se relaciona com sua própria identidade étnico-racial, bem como o modo como se relaciona com as outras pessoas e suas diferentes identidades étnico-raciais. A entrevistada ressalta ainda que o trabalho pedagógico em torno desse tema ultrapassa o currículo formal e contempla aspectos como a maneira que o/a docente lida com as crianças individual e coletivamente. Portanto, do seu ponto de vista, o trabalho com as relações étnico-raciais envolvem dimensões não apenas formais, racionais, mas subjetivas e sociais, o que poderia se traduzir numa relação do eu consigo mesmo e do eu com o mundo, a partir da consciência do pertencimento étnico-racial.

A fala de Carlos traz uma visão um pouco mais ampla do problema do racismo. O entrevistado afirma que, no Brasil, existe uma forte desigualdade que não é apenas social, mas racial, e enfatiza a falta de oportunidades para a população negra se desenvolver plenamente.

Ainda somos uma... Um país preconceituoso, um país racista e um país que não... Não consegue abraçar de forma igualitária a raça negra [...] Eu acho que o Brasil é um país que foi construído através da miscigenação, aliás, da mistura de raças, né? Então, assim... A gente precisa fazer com que a educação, com que a política em si consiga abarcar todas elas [raças]. (CARLOS).

Ele afirma também que existe a tendência de naturalizarmos o racismo e não admitirmos sua existência: “[...] a gente acaba, quer queira quer não, o brasileiro, ele acaba sendo racista e não aceita, né? Ele acha que é uma cultura, acaba sendo algo certo, né?”. A fala de Carlos revela a noção de que o racismo pode se manifestar nas interações intersubjetivas, mas também a nível mais amplo – na educação e na política, como ele cita – e, portanto, deve ser enfrentado coletivamente em favor da erradicação da desigualdade racial, social e outras.

Sarah não formula com exatidão seu entendimento sobre as relações étnico-raciais. Num primeiro momento, ela menciona que as crianças pequenas não percebem as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial: “eu acho que essa diferença de raça e etnia... Eu acho que mais os adultos enxergam do que as próprias crianças. Eles... Pra eles... São crianças, eles não percebem tanto a diferença racial [...]”.

De fato, algumas crianças podem não identificar características físicas correspondentes a cada grupo étnico-racial. O sociointeracionismo explica que crianças em tenra idade, especialmente até a faixa de dois e três anos (idade das crianças com as quais Sarah atuou) estão construindo suas primeiras noções sobre si e sobre o seu entorno. Logo, é comum que não sejam capazes de reconhecer características físicas que diferenciam os seres humanos entre si. Pode ocorrer ainda de as crianças pequenas reconhecerem esses elementos, mas não lhes atribuírem os significados (negativos ou positivos) veiculados pela cultura dominante. Mas isso não significa que elas estejam alheias a esses significados construídos socialmente. Na verdade, as crianças interagem ativa e constantemente com o meio físico e humano, de modo que podem internalizar práticas sociais, concepções, sociabilidades, que podem ser benéficas ou não para o convívio coletivo.

Mais adiante, ainda discorrendo sobre o significado das relações étnico-raciais, Sarah traz outro aspecto importante: o de que essas relações compreendem diversas raças e etnias e não apenas a população negra. No entanto, ao que parece, ela apresenta essa ideia muito mais como uma hipótese do que como uma certeza: “[...] eu pensei logo nos negros, mas

existem outras etnias, que talvez se eu tivesse feito uma disciplina de educação indígena, eu ia ter mais propriedade para falar”. De fato, como ela menciona, é possível que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia não tenham dialogado suficientemente com essa sua hipótese, pois caso contrário, ela poderia expressar essa ideia com maior segurança.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as entrevistados/as em contextos de Educação Infantil, foi possível verificar que somente Sarah e Juliana afirmam ter promovido algum tipo de ação voltada para a educação das relações étnico-raciais. Tais ações ocorreram sob condições, motivações e pontos de vista específicos, os quais serão discutidos a seguir.

Algumas ações desenvolvidas por Sarah incluíam leituras de histórias relacionadas à temática étnico-racial. A entrevistada cita o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, escrito por Ana Maria Machado, bastante conhecido e adotado por muitos/as pedagogos/as com o intuito de trabalhar o preconceito racial. O livro trata da relação entre um coelho branco e uma menina preta – A menina Bonita do Laço de Fita. O coelho expressa grande admiração pela cor da pele da menina e lhe questiona como ser preto como ela. O questionamento resulta nas mais diversas respostas, por exemplo: tomar café. Depois de empreender várias tentativas de se tornar um coelho preto, sem êxito, o coelho descobre que a cor é uma herança genética e, portanto, ele jamais se tornaria um coelho preto. No fim, o coelho branco se casa com uma coelha preta e tem vários filhotes, mas apenas um deles é preto, da cor que ele tanto admirava.

Como asseveram Pedersen e Tortella (2018), o referido livro é um importante marco na década de 1990, pois além de inaugurar a discussão étnico-racial na literatura brasileira destinada ao público infantil, apresenta uma criança preta em lugar de destaque. Contudo, é preciso observar os possíveis impactos simbólicos da narrativa, o que inclui tanto os recursos textuais como imagéticos utilizados, que podem reforçar estereótipos racistas, “A começar pela mãe da menina, uma mulher que foi representada como o estereótipo da mulata bonita, muito vaidosa e encorpada. Com muitos penduricalhos, anéis, pulseiras, brincos, muita maquiagem, batom vermelho [...]” (PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 10).

As autoras frisam a compreensão de que a referida narrativa não representa visões de mundo meramente individuais, mas resulta de uma construção coletiva, influenciada por vários fatores, dentre eles, a interação com concepções e práticas racistas difundidas pela cultura dominante. É importante salientar que não estamos defendendo que o referido livro jamais deva ser utilizado pelos/as pedagogos/as para trabalhar a questão étnico-racial, mas que todo e qualquer material destinado ao público infantil precisa ser analisado com bastante cautela, reflexão e criticidade. Nesse sentido, vale dizer que, atualmente, já temos uma gama

de livros “infantojuvenis que retratam personagens negros e o mundo das africanidades de modo positivado, como as obras de Kiusam Oliveira, Heloisa Pires Lima, Joel Rufino, Rogério Andrade e Edimilson Pereira” (PETIT, 2016, p. 661).

É possível que Sarah não tenha tido oportunidades suficientes de fazer reflexões mais aprofundadas sobre esse assunto, em parte porque a discussão étnico-racial com foco na Educação Infantil ainda é pouco enfocada no curso de Pedagogia, conforme ela mesma pontua. Nesse sentido, é necessário que a formação docente possibilite cada vez mais a criticidade e a reflexão sobre esse assunto e, especialmente sobre o modo como ele vem sendo tratado na literatura infantil. Por outro lado, considerando também as duras tentativas de silenciamento do debate étnico-racial e difusão da ideologia da democracia racial num contexto mais amplo, é possível supor que a egressa, além de não ter tido condições de fazer uma leitura mais crítica do conteúdo do referido livro, talvez não tenha tido acesso a outros livros infantis que abordam a temática étnico-racial sob outras perspectivas e pontos de vista, especialmente produzidos por pessoas negras – o que lhe possibilitaria fazer uma seleção mais atenta do material.

Ao que parece, um dos motivos de Sarah ter apresentado essa narrativa à sua turma foi a possibilidade de favorecer uma identificação positiva pelas crianças negras em relação à “Menina Bonita”, gerada pelo suposto protagonismo negro. Isso fica explícito no seguinte trecho de sua fala: “[...] a maioria desses livros a personagem é branca. Então, eu queria trazer pros meus alunos que aquela aluna negra também tinha um personagem pra chamar dela, eu queria mesmo que eles vissem que todo mundo tem o seu espaço”.

A adequada escolha dos materiais a serem utilizados no trabalho com a temática étnico-racial implica a compreensão do significado de representatividade que, de acordo com Ribeiro (2019), diz respeito não apenas ao conteúdo das narrativas, imagens, valores veiculados socialmente acerca da população negra, mas também à quantidade de negros/as em lugares positivos e de destaque, que deve ser equiparada à quantidade de brancos/as. A presença de uma pessoa negra ou indígena em determinado espaço, produto cultural etc., não significa necessariamente a ausência de racismo; é preciso averiguar se a igualdade de condições entre os diferentes grupos étnico-raciais é real ou apenas aparente.

Sarah relata que se sentia mais confortável e segura ao promover esse tipo de atividade (leituras de histórias), pois durante o estágio curricular obrigatório em Educação Infantil, teve oportunidade de desenvolver algumas habilidades importantes acerca da contação e leitura de histórias e colocá-las em prática de uma maneira que considera exitosa. A entrevistada também afirma que procurou promover atividades voltadas para a temática indígena e enfatiza que não apenas em datas específicas.

[...] eu buscava sempre trazer essas... Para que eles conhecessem as outras etnias, não só nos livros, mas a gente buscava trazer a cultura daquele povo. Teve atividades em que eu fiz – que não era o dia do índio, não trouxe só no dia do índio – em um momento qualquer eu trouxe pra eles. (SARAH).

Sarah menciona uma atividade que consistiu na confecção de um chocalho, que no seu entendimento, é um objeto que remete aos povos indígenas.

[...] eles [as crianças] colavam um copo no outro e, depois que montava o chocalhinho, eles mesmos montavam, e aí eles viam o movimento, eu fazia que eles entendessem que aquilo, para eles tinha um valor, mas pra etnia do indígena tinha outra. E aí eles iam conhecendo um pouco as outras etnias nessas atividades, mas acho que poderia ter feito mais. (SARAH).

Percebemos que Sarah, ao propor intervenções pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial, expressa uma consciência da importância dessa abordagem com crianças pequenas, o que revela um esforço de rompimento com práticas eurocentradas no currículo da Educação Infantil. Como afirma Dias (2012), considerar os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas tão importantes quanto os conhecimentos de origem europeia é romper com uma tradição eurocêntrica de currículo. No entanto, alguns aspectos da prática pedagógica anteriormente descrita expressam uma concepção ainda cristalizada dos povos indígenas brasileiros. O chocalho, o cocar etc., de fato, são elementos presentes em culturas e modos de vida partilhados por povos indígenas, mas não são os únicos – são diversas as etnias existentes e cada uma tem suas peculiaridades. Talvez a referida atividade acabe reforçando generalizações e estereótipos, o que provavelmente não é o intuito. Esse exemplo corrobora a ideia de que para atuar com esse tema é preciso não apenas entender sua importância, mas dispor de elementos teóricos e práticos que favoreçam uma atuação mais crítica e reflexiva.

As práticas e concepções expressas por Sarah requerem uma fundamentação teórica em epistemologias que discutem a questão étnico-racial na perspectiva indígena, africana e afro-brasileira, em articulação com as especificidades da Educação Infantil. Isso poderia possibilitar uma reeducação do olhar, dos sentidos, das interpretações, gerar questionamentos e até tensionamentos, necessários para refinar e reelaborar concepções e práticas acerca das relações étnico-raciais nessa etapa da educação.

Juliana informa que já promoveu práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, mas salienta que não por iniciativa própria. Ela diz que na instituição onde trabalha existe um programa, vindo do exterior, com um conjunto de unidades temáticas previamente selecionadas e que os/as pedagogos/as precisam focar; uma dessas unidades trata exatamente da questão étnico-racial e se chama: “Nós somos diferentes, nós somos os

mesmos”. Algumas das atividades promovidas e citadas pela entrevistada incluem leitura de livros infantis com histórias africanas, asiáticas, atividades sensoriais etc.

A gente tinha um livro sobre uma princesa que virava chuva, aí a gente leu a história [...] A gente fez um trabalho baseado nas obras artísticas que compunham o livro, que ele era ilustrado todo com fotografias de um artista local, e aí depois a gente fez uma atividade com eles sobre arte. Depois, num outro dia, a gente fez uma atividade sensorial... É... Eles tentavam pintar o vento como a menina fazia na história. (JULIANA).

Outra prática mencionada é a seguinte:

[...] quando a gente foi estudar a África, a gente falou com eles [crianças] primeiro, a gente tinha um mapa bem grande na sala – montessoriano – que é montado, né? As peças montadas. E aí a gente conversava com eles de que a África [...] tinha vários países e cada país tem uma população diferente, eram pessoas de línguas diferentes, eram pessoas com culturas diferentes e, determinado dia, a gente foi ler uma história sobre a língua yorubá. (JULIANA).

É interessante perceber que as práticas citadas por Juliana representam, de certo modo, um avanço nas perspectivas e estratégias utilizadas para o trabalho com a temática étnico-racial, no sentido de possibilitar uma vivência mais significativa, lúdica, criativa e uma ampliação no repertório de conhecimentos sensoriais, artísticos, culturais e geográficos das crianças acerca da África. Não sabemos qual o grau de autonomia de Juliana no processo de seleção dos materiais e elaboração das práticas, mas é possível supor que esse fato não impede a forte implicação pessoal, política e afetiva que ela desenvolveu com o tema das relações étnico-raciais, o que fica evidente ao longo de seus relatos e será discutido mais adiante.

Diferentemente das outras duas entrevistadas, Carlos afirma que não promoveu nenhum tipo de prática pedagógica direcionada a assuntos concernentes às relações étnico-raciais, como racismo, pertencimento étnico-racial. Ele reitera que sua experiência com a Educação Infantil foi limitada ao estágio curricular obrigatório e salienta que os momentos dedicados às intervenções pedagógicas eram bastante reduzidos, o que dificultava a abordagem de uma diversidade maior de temas: “é uma gama de conteúdos muito grande, que a gente acaba direcionando pra... às vezes pra uma via e esquecendo de outras, né?”

No que se refere a uma abordagem ligada mais diretamente ao combate ao racismo, Sarah, apesar de declarar que promoveu práticas de educação das relações étnico-raciais, não considera que promoveu práticas antirracistas.

[...] quando eu trouxe essa contação de história e a gente conversava depois que todo mundo é igual, era nesse sentido de combater, mas não que eu falasse: “Existe o

racismo e a gente não pode ser racista”, não. Eu tentava trazer dentro das histórias e das atividades com que eles entendessem que todos eram iguais. (SARAH).

Aparentemente, o que a entrevistada está considerando uma abordagem mais “direta” é o discursar explícito sobre o tema do racismo com as crianças, como se o fato de não haver esse discurso explícito significasse a total ausência da discussão. Além disso, podemos supor que, para ela, no trato com as relações étnico-raciais é importante favorecer a compreensão de que: 1) racismo é errado, portanto não devemos ser racistas, e 2) todas as pessoas são iguais.

Juliana também afirma que não chegou a promover práticas pedagógicas voltadas especificamente para o combate ao racismo na instituição onde trabalha atualmente. Ela comenta sobre a impossibilidade de “fugir do programa”, o que limita suas possibilidades de ação docente: “[...] por questões da própria rede fica um pouco limitado o que é que eu posso inserir ou não no programa em determinado momento”. Essa informação sugere uma incompreensão da própria instituição sobre o objetivo e o currículo da Educação Infantil.

Além disso, Juliana fala da ausência de práticas de combate ao racismo pela presença de um público que, segundo ela, é “majoritariamente branco e elitizado”. Não foi possível entender se a entrevistada concebe que a branquitude elitizada não deve se engajar na luta antirracista ou se ela acredita que, pelo fato de essas pessoas ocuparem um lugar social confortável, elas tendem a não refletirem sobre seus próprios privilégios e conseqüentemente a não se engajarem na causa. Apesar de considerar que não promove práticas de combate ao racismo na atual escola onde trabalha, Juliana ressalta que promoveu ações pontuais antirracistas na instituição em que trabalhou anteriormente, em Fortaleza.

Naquele contexto, Juliana teve oportunidade de conhecer Mariana, uma criança de quatro anos, que era a única criança negra da turma, e refletir sobre sua própria identidade étnico-racial, a partir de uma experiência que teve com ela. A entrevistada conta que observou que, sempre após o banho, a menina voltava com uma bolsa transparente em volta da cabeça e achou aquilo muito estranho. Então, questionou o motivo daquela ação, ao que a criança respondeu que esperava que o cabelo ficasse “mais liso”. Depois do ocorrido, Juliana iniciou um diálogo com Mariana.

[...] comecei a falar com ela: “Ah, Mariana, mas não é assim, você tem um cabelo muito bonito, você tem que deixar seu cabelo... É... Secar naturalmente. Seu cabelo é crespo, é muito lindo... Você é muito linda”. Só que uma coisa: Na época, eu alisava o cabelo, e aí ela falou assim: “Não, mas eu não quero ter o cabelo [crespo] ... Eu quero ter o cabelo igual ao de todo mundo”. (JULIANA).

Juliana conta que foi a partir da fala de Mariana que pôde perceber que todas as outras meninas da turma eram brancas e tinham cabelos lisos, assim como a maioria das professoras. Além disso, notou uma forte tendência nas docentes que tinham outros tipos de cabelos a se submeterem a procedimentos químicos com o intuito de deixá-los lisos, e admite que ela própria também fazia isso. A entrevistada explica que tentou convencer Mariana de que seu cabelo era cacheado, como o dela, mas a menina não acreditou porque não era o que via.

[...] ela olhou pra mim e falou assim: “Ah, não, seu cabelo é liso, seu cabelo não é cacheado”. Aí me deu uma angústia muito grande, tanto por essa questão de não conseguir inserir alguma coisa diferente pra trabalhar aquilo e de não saber como lidar com aquilo naquele momento, o que que eu podia fazer pra ela. (JULIANA).

Esse episódio impulsionou em Juliana uma reflexão sobre a própria prática e sobre si mesma, de modo que ela resolveu interromper todos os procedimentos químicos que fazia para manter o cabelo liso e passar pela transição capilar, processo que visa o retorno ao estado natural do cabelo crespo e cacheado. A reação de Mariana, ao se deparar com o resultado, foi motivo de alegria: “Ela correu [...] chamou a mãe dela pra ver – que a mãe dela também alisava o cabelo – então, assim, ela ter uma identificação assim... Como ter alguém que é uma professora...”. (JULIANA).

Juliana ressalta que o fato repercutiu de tal forma que outras crianças da instituição passaram a querer fazer cachos nos cabelos e que isso lhe permitiu compreender o quanto a postura de autoafirmação do professor ou professora em relação à sua identidade étnico-racial impacta a formação da subjetividade das crianças: “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.”

A entrevistada salienta ainda o quanto se identificou com a criança da situação mencionada. Ela relata que, na infância, sofria bullying, por ter sobrepeso, e era constantemente acometida por pensamentos negativos acerca de aspectos de sua aparência física:

[...] eu lembro da minha tristeza, de eu ter que ficar tão pequena pensando em coisas de... Porque eu tenho uma irmã mais nova e o cabelo dela é bem liso, e eu ter ficado pensando: “Ah, por que que... Sei lá... Deus, o mundo, não foi justo comigo? Ela nasceu com o cabelo bonito e o meu cabelo é assim, meu cabelo é cacheado”. Da questão de eu ter começado a alisar o meu cabelo com onze anos. (JULIANA).

Juliana conclui dizendo que não desejava que Mariana tivesse uma relação negativa com sua autoimagem, como ela própria teve na infância. Essa fala mostra uma grande

sensibilidade e uma nítida compreensão de que a construção subjetiva do/a docente interfere na construção subjetiva das crianças. Vale dizer que Juliana possui traços fenotípicos que sugerem uma forte ascendência africana, como o cabelo e a cor da pele, e em alguns momentos ela própria afirma isso explicitamente: “[...] sou parda, mas tem vários traços negros em mim”.

A narrativa de Juliana corrobora mais uma vez o pressuposto sociointeracionista de que a construção da identidade, o que inclui o pertencimento étnico-racial, é um processo gradativo, que acompanha toda a vida da pessoa. Juliana, no caso, teve de reaprender a lidar consigo mesma, com sua estética negra, ressignificar seus traços – desenhos da ancestralidade africana – e afirmá-los, diante de uma sociedade aparelhada para rejeitá-los e que contribuiu fortemente para que ela própria os rejeitasse na infância.

[...] até agora eu tô deixando meu cabelo cacheado, não tenho pretensão de alisar nem nada do tipo, mas é algo que demora um pouco pra você se acostumar [...] você tem que ouvir depois de várias pessoas: “Ah, estava mais bonita quando você tinha o cabelo liso” ou coisas do tipo. (JULIANA).

Nesse sentido, é importante destacar que Juliana é a única entrevistada do grupo de egressos/as que afirma ter desenvolvido um trabalho em torno do pertencimento étnico-racial das crianças. As práticas pedagógicas mencionadas ocorreram no interior da unidade temática que trabalha questões étnico-raciais, citada anteriormente, e envolvem atividades como, reconhecimento de características faciais pelas crianças, construção de autorretrato, exposição em instalação artística e encontros com familiares para a partilha de experiências.

[...] a gente fez uma exposição, na feira de artes deles [...] E aí a gente fez uma instalação artística lá na escola com fotografias: “Ah, o que eu mais gosto em mim é o meu olho”. Tirava uma fotinha do olho dele [criança], e ele explicava “ah, porque meu olho é parecido com o do meu avô e quando eu me olho no espelho eu me lembro muito do meu avô...” Tinha questão do reconhecimento de fazer tipo árvore genealógica dele, das famílias em fotografias, dos membros das famílias nas árvores genealógicas. Teve um dia que a gente convidou a família pra vir para cá contar histórias da infância, histórias de pessoas com quem se relacionavam. (JULIANA).

É interessante perceber que as práticas citadas por Juliana, especialmente aquela que se refere à presença dos familiares e responsáveis na instituição para compartilhar parte de suas histórias pessoais, histórias de infância, têm o potencial de favorecer e fortalecer o sentimento de pertencimento étnico-racial das crianças a partir do pertencimento familiar, do resgate da ancestralidade, de crianças negras e não negras.

Juliana aponta que, além da conscientização sobre a discussão étnico-racial, a observação atenta às crianças é um dos fatores que influencia e redireciona seu posicionamento

diante desse tema: “[...] eu acho que o que é mais um divisor de águas para qualquer prática é observar as crianças”. A entrevistada menciona ainda algo que lhe chama atenção no seu atual contexto profissional: a diversidade geográfica e étnico-racial na instituição.

Em Fortaleza, por exemplo, não tinha ninguém que tinha essa representação de cabelo cacheado, em contraste com aqui [em Florianópolis], que tem professoras de todos os lados do Brasil [...] A gente comemorou na escola o dia do Nordeste, coisa que eu nunca comemorei em Fortaleza. (JULIANA).

Ao que parece, Juliana vê isso como algo positivo, no sentido de enriquecer as experiências das crianças e, aparentemente, dela mesma:

[...] essa variedade de pessoas, de representações dadas pelos professores, que são, assim... Figuras na escola que têm maior visibilidade, acaba fazendo com que as crianças tenham uma abertura muito maior para essas questões étnico-raciais. Elas veem pessoas diferentes, representando status de poder. Não é só a faxineira que tem cabelo cacheado, não é só a faxineira que é negra, que é indígena. Ela é professora, ela é a diretora, como eu agora que sou coordenadora, nordestina, tenho cabelo cacheado [...]. (JULIANA).

Juliana destaca que percebe diferenças no comportamento das crianças com as quais atuou em Fortaleza e no comportamento das crianças com as quais trabalha atualmente em Florianópolis – ambas as instituições atendem a um público de classe econômica abastada: “[...] por mais que o senso comum diz que o pessoal do sul tem mais preconceito do que o pessoal em outros estados, as crianças, aqui [em Florianópolis], elas parecem mais abertas”. A entrevistada comenta que as crianças em Fortaleza pareciam menos autoconfiantes; algumas chegavam a demonstrar insatisfação com a própria aparência física, seja por ter sobrepeso, por ter um tipo de cabelo que destoava dos padrões de beleza impostos socialmente, como era o caso de Mariana, que não gostava do cabelo crespo. Juliana supõe que essa diferença de comportamento pode ser influenciada pela relação com a família.

[...] eu acho, assim, que seja de família. O público alvo da escola também, que é diferente, mas eu acho que seja meio que uma consciência familiar que eles têm de que o diferente não necessariamente é ruim. Que eles podem gostar daquilo, mas não nega o fato de eles também serem bonitos, eles também gostarem das coisas do jeito que eles são. (JULIANA).

De fato, é possível que haja um nível de consciência maior em relação a questões de pertencimento étnico-racial e à convivência com outros grupos étnico-raciais. É preciso considerar que isso parte de uma construção social e, evidentemente, se relaciona com vários outros fatores que também podem interferir na construção dessa autoestima e dessa consciência

racial por parte das pessoas. A própria presença de pessoas negras, indígenas, nordestinas etc., em lugares de poder, que sempre lhes foram negados, pode contribuir para a desconstrução de imagens preconceituosas e racistas, bem como para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Sarah, assim como Juliana, desenvolveu algumas atividades que envolviam reconhecimento no espelho pelas crianças, fotografias e porta-retratos, porém ela não interpreta isso como uma prática de estímulo ou fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico-racial.

[...] a gente fez essa atividade de reconhecimento, mas é porque eu não tô conseguindo associar algo, assim... Relacionado ao pertencimento porque era algo que era muito natural. Eu, assim... Pra mim, eu não sentia tanta diferença, eles [as crianças] também não sentiam tanta diferença de pertencimento. Eu acho que ali eles estavam sendo só crianças, e se desenvolvendo e se conhecendo, mas se conhecendo como pessoa. Eu acho que não – ainda – como raça ou etnia... Não consigo enxergar. (SARAH).

Chama atenção nesse trecho a afirmação de que as crianças estavam sendo “só” crianças e se desenvolvendo como pessoas. É como se aqui houvesse uma ideia de que é possível dissociar as pessoas – no caso, as crianças – de seu pertencimento étnico-racial. O fato de as crianças pequenas não se aterem tanto às características que denotam esse pertencimento não significa que elas não devem ser estimuladas a percebê-los e compreendê-los como parte significativa de seu próprio eu. Não se trata de definir para as crianças a sua identidade, mas de fornecer elementos positivos com os quais as crianças negras e não negras possam interagir para constituir suas identidades (DIAS, 2012). Nessa perspectiva, é possível supor que, apesar de Sarah ter afirmado que não promove práticas voltadas para o pertencimento étnico-racial das crianças, esse processo de autopercepção já vinha ocorrendo em alguma medida, pois a própria entrevistada expressa uma preocupação em favorecer a construção de uma identidade positiva por todas as crianças, através de suas intervenções.

Sarah define o modo como as crianças reagem ao trabalho em torno da temática étnico-racial com o que ela chama de “natural”, embora não explicita o que seria esse “natural”. Ela enfatiza que, apesar de nunca ter percebido nenhum tipo de postura preconceituosa por parte das crianças, não pode afirmar o mesmo em relação a adultos/as da instituição: “[...] eu sentia, de outras pessoas da escola, uma certa preferência para aquelas crianças brancas”. Aqui é importante observar que essa mesma diferença de tratamento em relação a crianças brancas e negras foi mencionada pela estudante Nina, a qual observou que muitas professoras se recusavam a pentear crianças de cabelos crespos na instituição onde trabalhava.

Embora ambas as entrevistadas – Sarah e Nina – revelem explicitamente o desejo de promover relações mais igualitárias entre as crianças, os modos como operacionalizam essa intenção parecem divergir. Enquanto Nina afirma que costumava dedicar às crianças negras, cuidados, afetos proporcionais aos que dedicava às crianças brancas, Sarah diz: “[...] às vezes eu dava mais atenção para as minhas crianças negras do que para as minhas crianças brancas”. Em seguida, Sarah declara que reconhece que talvez essa prática fosse equivocada, mas que, naquele momento, era a estratégia da qual dispunha para possibilitar que as crianças negras não se sentissem menos acolhidas do que as demais. Em outras palavras, ela sabia da necessidade de acolher as crianças negras, mas não sabia exatamente qual a maneira mais adequada de fazer isso.

No que se refere às possibilidades de ampliação dos conhecimentos teóricos acerca do tema das relações étnico-raciais no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, foi possível constatar que essas contribuições foram consideradas insuficientes. Apenas Carlos e Sarah – esta última com algumas ressalvas – declaram que houve contribuições por parte do curso, enquanto Juliana nega categoricamente a existência dessas contribuições.

Carlos pondera que o curso contribuiu muito com a ampliação de seus conhecimentos teóricos acerca da temática étnico-racial, sobretudo através das disciplinas “Educação e Movimentos Sociais”, “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, e “História dos Afrodescendentes no Brasil”. Ele diz que a motivação para cursar tais disciplinas foi o desejo de conhecer a história e a cultura da população negra e a ânsia de desconstruir noções preconceituosas, com as quais conviveu no próprio âmbito familiar.

[...] eu venho de uma cultura do interior – não dizendo que o interior é preconceituoso, mas a gente vem daquela cultura formada, na base, de certa forma – me desculpe – da minha família, de brutalidade, né? Que tinha gente que dizia que negro – trazia aqueles relatos preconceituosos – que um negro e um pneu é a mesma coisa, que um negro sentado é um toco, essas viagens todas. E eu queria conhecer a cultura, né? Eu queria conhecer isso e ter uma boa base teórica para mim poder chegar nas pessoas e dizer: “Olha, não é do jeito que você pensa”, e desconstruir tudo aquilo que, de certa forma, era falado pra mim, por exemplo, que todo negro era bandido e, na verdade, não é isso, né? (CARLOS).

O entrevistado destaca especialmente experiências possibilitadas no âmbito da disciplina “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”. Ele diz que, nessa disciplina, pôde acessar um universo de elementos das africanidades que não conhecia: visitou um terreiro de Umbanda, assistiu a uma roda de capoeira, participou de uma refeição com alimentos da culinária tradicional africana; “[...] trouxe esse lado cultural e também desconstruiu algumas coisas que a sociedade impõe [...] a própria religião africana, que eu já

falei, é tratada como se fosse algo diabólico”. (CARLOS). E conclui: “[...] eu não sei se outras pessoas teriam essa mesma resposta, mas pra mim, eu confesso que foi muito significativo”.

Chama atenção o fato de que, embora seja branco, Carlos também tem um depoimento muito sensível e demonstra uma forte conexão com o tema das relações étnico-raciais e, em especial, com elementos das africanidades, o que se confirma, dentre outros aspectos, no seu interesse em cursar uma especialização sobre o assunto: “História dos Afrodescendentes e Indígenas”. Ele diz que a formação proporcionada pela referida especialização, apesar das ressalvas, foi bastante significativa e agregou mais conhecimentos em relação ao tema. A esse respeito, vale considerar que a identificação com os elementos das africanidades pode se dar independentemente da cor da pele, pois partindo do pressuposto de que África é berço da humanidade, temos todos/as uma origem comum. Tais elementos são chamados marcadores de africanidades: “[...] marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros” (PETIT, 2016, p. 667).

Sarah também considera que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia lhe possibilitaram ampliar os conhecimentos teóricos acerca das relações étnico-raciais, porém de modo pouco satisfatório: “[...] eu acho que é bem pouco, aparece pouco essas discussões na nossa formação obrigatória”. Ela diz que, no início do curso, não tinha nenhuma opinião formada ainda sobre a docência, estava muito interessada em aprender, entender o que é ser professora, então se matriculou em uma disciplina optativa chamada “História dos Afrodescendentes no Brasil” – motivada pela curiosidade – e teve algumas experiências marcantes que impactaram seu posicionamento atual diante do tema das relações étnico-raciais: “[...] a minha curiosidade sobre isso, as leituras que eu fiz, me deixou bem mais fortalecida ao defender o movimento [negro], porque eu acabei entendendo um pouco mais e defendo mesmo”. Ela afirma que se não fosse por experiências pontuais, como essa disciplina, talvez o assunto passasse despercebido.

Sarah cita ainda outras duas experiências no âmbito de disciplinas, dessa vez, obrigatórias. A primeira é “Educação Infantil” e a segunda, “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”. Na primeira, não houve qualquer discussão em alusão às relações étnico-raciais, pelo que se recorda. Já na segunda, houve um seminário voltado especificamente para esse tema, que trouxe dados de pesquisas que revelam o trato desigual dado pelas professoras às crianças negras e brancas na Educação Infantil: “Eu fiquei assim: perplexa [...] E aí eu fico

pensando como é que uma pessoa consegue ser desumano?”. (SARAH). A referida disciplina foi ministrada por uma pessoa que também é mencionada pelas estudantes Clarisse e Nina.

Para Juliana, as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia não contribuíram para a ampliação de conhecimentos teóricos sobre as relações étnico-raciais. A entrevistada enfatiza que os aprendizados teóricos sobre o tema se deram muito mais a partir de experiências extracurriculares, como buscas na internet e diálogos com colegas participantes de movimentos sociais, do que na própria Universidade. Ela diz que acompanhava duas páginas de uma rede social, que começaram a questionar padrões de beleza e a levantar a discussão étnico-racial. Conta também que, na época, já estava cursando Pedagogia na FAGED – UFC, e chegou a fazer leituras e frequentar disciplinas que tratavam das relações étnico-raciais para entender melhor o assunto, mas a participação nas disciplinas não supriu suas expectativas. “Eu frequentei ‘Movimentos sociais’ [disciplina optativa] e eu acho que... Não sei se era relações étnico-raciais o nome da disciplina, não tô lembrando agora. Mas ela deveria ter tratado de assuntos desse tipo [...]”. (JULIANA). Ela afirma que as referidas disciplinas não favoreceram a apropriação teórica do tema, mas apenas política. Juliana acrescenta que o embasamento político é importante, mas não basta, e finaliza dizendo que apesar das experiências não tão satisfatórias, teve acesso a importantes referências bibliográficas, que constavam nas ementas das disciplinas.

No que se refere às possibilidades de construir valores e atitudes antirracistas, foi possível depreender que Carlos e Sarah declararam explicitamente que as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia contribuíram para a construção de valores e posturas de combate ao racismo, diferentemente de Juliana.

Carlos declara várias vezes ao longo da entrevista o impacto que algumas experiências vivenciadas no curso de Pedagogia tiveram para sua formação, tanto a nível racional, como subjetivo e atitudinal: “[...] 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”. O pedagogo ressalta que, desde então, em suas práticas pedagógicas, sempre faz menção a temas que considera importantes e que foram abordados durante sua formação inicial em pedagogia, dentre eles, o combate ao racismo.

Sarah, por outro lado, ao ser questionada se as experiências do curso lhe possibilitaram construir valores e atitudes antirracistas, não é tão precisa. Ela afirma que, ao conhecer e internalizar a discussão étnico-racial, torna-se mais fácil atuar frente o combate ao racismo. No entanto, em outro momento, ela explicita sua insegurança ao falar do assunto na própria entrevista, chegando a admitir que o currículo obrigatório do curso não lhe deu tantos

elementos para pensar e agir sobre a temática étnico-racial: “[...] não trata isso aqui, entendeu? Não trata isso aqui. Se isso fosse tratado de forma em que fizesse a gente pensar e eu ter mais segurança para vir aqui te responder na entrevista [...]”. (SARAH).

Em alguns momentos, Sarah parece travar um diálogo consigo mesma, ao responder às perguntas – o que parece ser uma tendência entre os/as entrevistados/as de modo geral, e nesses diálogos internos e divagações, ela afirma o seguinte: “Não é o fato de eu ser branca que eu vou negar que o racismo existe, que culpa disso foi da escravidão”. Nesse trecho, percebemos que a entrevistada reconhece que o racismo existe, ainda que ela própria, enquanto mulher branca, não sinta as dores desse racismo diretamente. Mas, logo em seguida Sarah comenta que “a culpa do racismo é da escravidão”, o que revela uma concepção limitada desse problema, pois anula a existência de um sistema estruturado para perpetuar desigualdades raciais, mesmo após a abolição da escravização.

Sarah diz que as experiências que influenciaram seu posicionamento quanto ao tema das relações étnico-raciais se deram predominantemente no curso de Pedagogia da FACED – UFC e destaca de maneira especial a disciplina de “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”. Para além das experiências do curso, ela menciona o diálogo com colegas mais experientes no assunto, a repercussão de reportagens jornalísticas e a expressão do racismo e do preconceito no próprio cotidiano, sobretudo na Universidade, como experiências que também influenciam esse posicionamento. Ela diz: “[...] a gente fica tentando entender a cabeça de quem pratica o racismo, né?”

[...] nunca ninguém me falou sobre racismo, principalmente na minha casa, nunca ninguém me falou assim: “seja” ou “não seja racista”. Mas eu entendia que era errado, eu entendia que todos eram iguais, mas eu nunca tinha procurado saber a história, como surgiu. Foi aqui [no curso de Pedagogia] mesmo que eu aprendi e conheci muita coisa. (SARAH).

Juliana afirma que as experiências vivenciadas informalmente, no âmbito do curso de Pedagogia da FACED – UFC lhe possibilitaram construir atitudes e valores antirracistas muito mais do que as experiências previamente previstas pelo currículo formal: “foi mais uma questão com colegas do que com professores”. Os diálogos informais com colegas e a participação em projetos de extensão – Juliana era bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – que favoreciam um contato maior com a escola básica são exemplos de experiências vivenciadas pela entrevistada e que, segundo ela, influenciaram tanto a consciência sobre sua identidade étnico-racial quanto sobre as práticas que veio a desenvolver posteriormente, quando docente. Além disso, Juliana destaca que informações veiculadas em canais de comunicação

pela internet, leituras, diálogos e convivência com colegas mais experientes participantes de movimentos sociais também foram fatores que contribuíram nesse sentido.

No que concerne às contribuições das disciplinas do curso de pedagogia para o trabalho com a temática étnico-racial na Educação Infantil, foi possível observar que Carlos é o único entrevistado do grupo de egressos/as que afirma que houve pelo menos uma disciplina que deu elementos para construir formas de lidar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ele afirma que a própria disciplina “Educação Infantil”, que na época foi ministrada pela mesma pessoa já mencionada por Sarah (ao citar “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”), abordou algum aspecto sobre esse tema. Carlos declara que não houve nenhum tipo de abordagem desse tema com foco na Educação Infantil nas disciplinas que cursou sobre “História dos Afrodescendentes no Brasil” e “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”.

O depoimento de Sarah acerca da disciplina de “História dos Afrodescendentes no Brasil” corrobora a afirmação de Carlos, de que não houve uma abordagem sobre o tratamento das relações étnico-raciais voltado para a primeira etapa da Educação Básica: “Como eu te disse, ele trata bem da história, da vinda do negro, da militância, da religião, mas nada que trouxesse, assim, relação pra Educação Infantil ou Fundamental”. (SARAH). A egressa considera que essa disciplina contribuiu para pensar formas de lidar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil apenas indiretamente, isto é, a partir de abstrações que ela própria estabeleceu. Também Juliana afirma que não se recorda de nenhum tipo de prática ou abordagem direcionada ao tratamento das relações étnico-raciais com crianças pequenas, no âmbito das disciplinas optativas que cursou, cujo foco era a temática étnico-racial.

Parece ser consenso entre os/as egressos/as entrevistados/as que as contribuições do curso de Pedagogia da FAGED – UFC para a formação inicial visando o trabalho com o tema das relações étnico-raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil foram insatisfatórias.

Sarah, por exemplo, diz que é preciso que questões urgentes, como o racismo, sejam contempladas pelo currículo obrigatório do curso: “[...] se eu não tivesse buscado com uma disciplina optativa ou com leituras extras, eu talvez não conseguisse conduzir – como algumas vezes eu também não consegui – conduzir alguns problemas”.

Juliana fala das ausências. Ela diz que o curso de Pedagogia ainda não proporciona embasamento teórico nem prático suficiente quanto a esse tema: “[...] a gente, nas nossas disciplinas de estágio em Educação Infantil, por exemplo, a gente não trata sobre isso”. A entrevistada destaca ainda que desconhecia, na época em que cursou a graduação em Pedagogia, algum tipo de projeto de extensão ou ciclo de debates voltado para a temática étnico-racial.

Essa fala provoca certo estranhamento, pois sabemos do movimento existente em torno da divulgação de eventos, como “Memórias de Baobá”, no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED – UFC.

Carlos também acredita que as contribuições do curso no que se refere à formação inicial visando à ação docente com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil foram insuficientes, pois, em sua opinião, o curso é demasiadamente teórico. É interessante salientar que essa concepção de uma supervalorização do componente teórico do aprendizado em detrimento de aspectos práticos, afetivos, emocionais, relacionais e outros, aparece na fala de outras pessoas entrevistadas, tanto do grupo de docentes como de estudantes.

Sarah afirma que, para contribuir melhor com a formação docente tendo em vista o trabalho com esse tema na Educação Infantil, seria necessário que os/as docentes, principalmente aqueles/as que ministram disciplinas teórico-práticas, contemplassem essa discussão. Ela enfatiza que é preciso que o/a futuro/a pedagogo/a tenha a mínima noção do que pode fazer, na prática, para trabalhar esse tema, para mediar adequadamente as situações educativas.

Juliana propõe a existência de uma disciplina específica sobre o tema das relações étnico-raciais – provavelmente se refere ao currículo obrigatório, pois já existem optativas específicas sobre o tema – além de disciplinas com caráter mais prático, isto é, que dialoguem mais com as situações cotidianas, vivenciais e favoreçam a construção de possibilidades de atuação com o tema.

Falta essa questão de dar para o aluno uma visão prática, uma visão de “olha, pode ser que você encontre alunos que digam isso. O que você vai poder fazer?” Porque aquela aluna no caso, ela falou pra mim – que tinha o cabelo cacheado – que fiz alguma coisa com isso. Mas se ela falasse pra uma professora que era loira do olho azul, o que aquela professora poderia fazer? Eu desconheço o que ela poderia ter feito. (JULIANA).

Por último, Carlos aponta que a abordagem do tema de maneira transversal no âmbito das disciplinas obrigatórias vigentes, e a criação de uma disciplina especificamente voltada para o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil seriam possíveis formas de melhorar a formação inicial no que se refere ao tema em questão.

De acordo com o que foi apresentado, foi possível notar que há um nítido sentimento de receptividade entre as mulheres do grupo de egressos/as entrevistados/as (Sarah e Juliana) em relação à Educação Infantil, enquanto campo de atuação docente. No entanto, esse sentimento parece se transformar em distanciamento, quando se trata do único homem do

grupo (Carlos). O medo e a insegurança que acometeram Sarah e Juliana durante o ingresso na docência em contextos de Educação Infantil certamente também acometeram Carlos durante seu primeiro – e único – contato com a educação de crianças de zero a cinco anos, durante o estágio obrigatório. No entanto, considerando que o egresso teve um contato menor com essa etapa da educação e que teve dificuldades agravadas pela questão de gênero, é possível que ele não tenha tido condições de superar medos e inseguranças iniciais, diferentemente das outras duas entrevistadas.

O fato citado permite evidenciar dois pontos: 1) a carência por mais experiências práticas em contextos de Educação Infantil, durante o curso de Pedagogia e; 2) o preconceito e a discriminação por gênero nesse âmbito, no quesito prático. O primeiro ponto reforça a necessidade de um contato maior com a escola, no sentido de favorecer uma imersão na realidade, e diminuir o abismo entre a teoria e a prática, tão demandado por todos/as os/as entrevistados/as desse grupo. Esse contato com contextos reais de atuação docente, se fomentado efetivamente desde o início da graduação, poderia auxiliar a construção de uma identidade docente mais consciente.

Nesse sentido, é interessante resgatar os depoimentos de Sarah e Juliana, que afirmam que foi principalmente através da vivência cotidiana da docência com crianças pequenas que puderam perceber – ou construir – uma grande afinidade com a Educação Infantil. É possível que Carlos, ao contrário, não tenha tido as condições concretas e simbólicas necessárias para desenvolver uma relação mais positiva com a Educação Infantil, vislumbrando reais possibilidades de atuação nesse campo – lembrando que Carlos passou por duas instituições que, explicitamente, repudiavam a presença de pedagogos homens na Educação Infantil.

Com isso, entramos no segundo ponto, que é o preconceito e a discriminação por gênero. O relato de Carlos mostra que, além de sofrer preconceito, ele foi discriminado por ser um pedagogo homem, o que influenciou que ele não optasse pela docência em Educação Infantil. Portanto, a interação com fenômenos sociais, a exemplo do machismo, exerce grande influência na formação docente, mas convém lembrar que, nesse processo, os fatores subjetivos também desempenham um papel importante. Desse modo, podemos presumir que não foi apenas o maior contato com a prática docente que possibilitou que Sarah e Juliana construíssem uma afinidade com a Educação Infantil, mas as condições (objetivas e subjetivas), aparentemente mais favoráveis para elas exercerem essas práticas, assim como o significado que ambas puderam atribuir a tais experiências.

Fica evidente, especialmente na fala de Juliana, a importância de haver condições materiais e simbólicas para o adequado envolvimento e desempenho das funções docentes – o que se aplica não apenas à Educação Infantil, mas a qualquer etapa da educação. Isso compreende desde recursos concretos utilizados nas práticas educativas, até o apoio e acompanhamento da coordenação pedagógica, o estímulo à formação continuada, o acolhimento ao/a profissional docente, sem discriminação por raça, etnia, gênero, classe social, idade, origem etc.

Diante do exposto, é possível depreender que além de fomentar um maior contato com os contextos de atuação docente, é importante que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC esteja atento às reais possibilidades de entrada e permanência dos/as estudantes dentro desses espaços, seja na ocasião do estágio obrigatório ou outras. Cabe aqui ressaltar também a necessidade de abordar problemáticas estruturais, como o racismo e o machismo, e favorecer a construção de efetivas formas de superá-los, não só no exercício da docência, mas na própria vida, já que esses são aspectos estruturantes das interações sociais.

As falas dos/as egressos/as, de modo geral, evidenciam uma satisfação em relação à construção de conhecimentos teóricos relativos à Educação Infantil, contudo, esses conhecimentos teóricos se revelam insuficientes quando se trata da temática étnico-racial. A discussão desse tema fica localizada em disciplinas optativas (por exemplo, “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil” e “História e cultura dos Afrodescendentes no Brasil”), que não tem um foco específico na Educação Infantil, e parecem não dialogar tanto com essa etapa da educação. Além disso, as raras ocasiões em que o assunto aparece nas disciplinas obrigatórias, especialmente do setor de estudos de Educação Infantil, se devem à iniciativa de alguns/as poucos/as professores/as particularmente engajados/as na luta antirracista.

Os/as entrevistados/as também apontam um problema que extrapola o foco desta pesquisa: o caráter predominantemente teórico das disciplinas do curso de Pedagogia da FAGED – UFC e registram um profundo descontentamento com o já mencionado abismo existente entre a teoria e a prática. A fala de Juliana pode ilustrar isso:

Então, eu acho que faltam disciplinas mais voltadas para a prática da Educação Infantil, e voltadas mais... Por exemplo, como criar projetos, como eu posso falar com crianças sobre questões étnico-raciais, como eu posso falar com essas questões de... De autoestima, com o corpo, com o cabelo, qual é a atividade que eu posso fazer. (JULIANA).

Contraditoriamente, o que o curso de Pedagogia, a legislação e a produção científica acumulada no campo da Educação Infantil esperam desses/as pedagogos/as, especialmente que vão atuar com crianças de zero a cinco anos, é que concebam os seres humanos em sua integralidade, e utilizem de diversas formas de linguagem (música, dança, palavra, desenho etc.) para se comunicar. Ocorre que essas concepções e linguagens não são construídas espontaneamente ou somente na ocasião da docência propriamente dita, mas devem se iniciar bem antes, no curso de graduação em Pedagogia.

Um dos aspectos que compõem essa dimensão mais subjetiva e vivencial da formação docente, e que merece destaque, é a consciência do pertencimento étnico-racial, já enfatizada em tópicos anteriores. Os relatos de todos/as os/as entrevistados/as do grupo de egressos/as indicam a relevância da consciência desse pertencimento para a compreensão do racismo e do fortalecimento de ações antirracistas. O depoimento de Juliana talvez seja o que mais explicita essa ideia, contudo, os/as demais entrevistados/as também mostram bastante segurança em relação à sua identificação étnico-racial e à responsabilidade social que assumem no combate ao racismo.

Apesar disso, em alguns momentos, alguns/as entrevistados/as incorrem em falas que revelam traços de uma mentalidade colonial, o que comprova novamente o caráter estrutural do racismo na sociedade. O depoimento de Sarah ilustra isso, quando ela afirma que o “racismo é errado” e “todas as pessoas são iguais”, expressando uma visão moralizante e superficial do problema.

O aprofundamento teórico e vivencial com base em epistemologias construídas por negros/as e indígenas, e que favoreçam o entendimento de conceitos importantes, como racismo estrutural, relações étnico-raciais, representatividade, pertencimento étnico-racial etc. é um aspecto que pode contribuir positivamente para a superação dessa mentalidade. Sarah e Juliana, por exemplo, têm dificuldades de identificar se algumas atividades que promoveram se encaixam na categoria de práticas pedagógicas de combate ao racismo, o que nos leva a questionar se elas tiveram oportunidade de pensar criticamente sobre o significado de antirracismo, no curso de Pedagogia.

Apesar da constatação dos/as entrevistados/as de que o curso de Pedagogia da FACED – UFC precisa avançar em relação às contribuições para a formação visando o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil, algumas falas revelam que o curso tem contribuído com a discussão étnico-racial com foco na Educação Infantil, ainda que de maneira pontual.

Sarah, por exemplo, afirma que seu contato com os conhecimentos teóricos acerca da História e Cultura Africana se deram fundamentalmente no curso, através de disciplinas optativas que trataram do assunto, e Carlos, por sua vez, destaca que as vivências no âmbito de disciplinas optativas que trataram das africanidades contribuíram significativamente para a desconstrução de uma série de preconceitos e noções deturpadas em relação à História, à Cultura e às religiões dos povos africanos e afrobrasileiros. Juliana, por outro lado, acredita que as experiências vivenciadas no curso não atenderam suas expectativas em relação à aquisição de conhecimentos sobre a temática étnico-racial. Ela diz que os aprendizados acerca do assunto se deram muito mais por vivências extracurriculares do que através de práticas previstas pelo currículo formal do curso.

Um último aspecto importante que pode ser extraído da fala dos/as egressos/as é a potência do aprendizado nas interações, já tão enfatizada por Vygotsky (1988), ao traçar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O ponto de partida para a discussão desse conceito é compreender que, por trás de toda situação de aprendizado com a qual as pessoas se deparam, há uma história, um conhecimento prévio (VYGOTSKY, 1988), sejam adultos/as no Ensino Superior, crianças pequenas na pré-escola ou mesmo bebês e crianças bem pequenas, que frequentam a creche. Aquilo que os/as educandos/as conhecem, compreendem e podem executar com autonomia, Vygotsky (1988) chamou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). A distância entre aquilo que os/as educandos/as conhecem e aquilo que podem vir a conhecer, Vygotsky (1988) denominou de ZDP.

A ZDP pode ser melhor definida não como um atributo dos sujeitos, nem tampouco como um estágio de desenvolvimento, mas como um campo sensível, marcado pela tensão entre o saber e o não saber, que pode se abrir através da mediação do outro social, no caso, o/a professor/a, os/as colegas, os elementos da cultura. No caso da educação formal, essa mediação intencional e sistematizada é feita principalmente pelo/a professor/a. A ação desse/a profissional deve incidir sobre essa zona, no sentido de guiar os educandos ao aprendizado, através de experiências significativas, que estimulem o questionamento, o pensamento autônomo e crítico, o agir, o sentir e o viver plenos. Em resumo, a ZDP seria uma espécie de “broto” do desenvolvimento, que tende a germinar.

A importância desse conceito reside no fato de possibilitar a compreensão de que as mediações em situações educativas podem atuar como facilitadoras do aprendizado, pois a partir das interações e da agência, gradativamente, os/as educandos/as poderão desenvolver seu agir autônomo, independente. No caso da formação dos/as futuros/as pedagogos/as, as relações estabelecidas com colegas mais experientes, a observação das ações de outros/as profissionais

(inclusive dos/as professores/as formadores/as do Ensino Superior), as interações com o espaço institucional e com a comunidade do entorno, bem como a reflexão sobre a prática, desempenham papel fundamental.

As vivências relatadas por Carlos, na disciplina de “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, por exemplo, sugerem um aprendizado, principalmente, nas e pelas interações. A visita a um terreiro de Umbanda, a participação em uma roda de capoeira e em uma refeição, que contava com elementos da culinária, da cultura e dos valores africanos, são aspectos citados pelo egresso e que ilustram bem essa ideia. O impacto dessas experiências se reflete não só na fala de Carlos, mas também em atitudes posteriores ao curso de Pedagogia – conforme já dito, ele cursou uma especialização acerca da temática étnico-racial após concluir a graduação em Pedagogia e procura sempre tematizar essa questão em suas abordagens pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS FALAS DOS SUJEITOS

“Enquanto a Terra não for livre, eu também não sou”. (Emicida).

A partir da análise das entrevistas, é possível depreender que o debate acerca das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da FACED – UFC (diurno e noturno) têm 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. Tais fatos indicam que determinados setores da instituição possuem o entendimento de que o racismo precisa ser superado em favor de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática, através de ações práticas.

Apesar dos esforços para empreender esse debate, o trabalho em torno da temática étnico-racial no curso pode ser considerado escasso, pois ainda não dispõe do necessário engajamento do corpo docente como um todo e, conseqüentemente, dos/as estudantes. Segundo os/as entrevistados/as, na maioria das vezes essa discussão se localiza em disciplinas optativas específicas, as quais, além de existirem em menor quantidade³⁹, 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. 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. A falta de intencionalidade no trabalho docente com a temática étnico-racial nas disciplinas obrigatórias somada à baixa quantidade de disciplinas optativas com enfoque nesse assunto pode revelar dificuldades em torno da democratização dessa discussão.

³⁹De um total de 67 disciplinas optativas que compõem a integralização curricular do curso de Pedagogia da FACED – UFC (diurno e noturno) de 2014, 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”.

O problema da falta de intencionalidade se agrava ainda mais quando se trata da abordagem dessa temática com foco na Educação Infantil. Todos os sujeitos entrevistados do grupo de docentes – tanto os/as que trabalham com Educação Infantil, como os/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 eventualmente⁴⁰. 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. Assim, é possível inferir que há uma carência por experiências que dialoguem mais fortemente com as práticas pedagógicas em relação à temática étnico-racial com foco na Educação Infantil – este assunto será retomado posteriormente.

O relativo silenciamento⁴¹ 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 (SANTOS *apud* RIBEIRO, 2019). Schucman e Schlickmann (2018, p. 292) corroboram essa ideia, ao explicar que uma das características do grupo dominante (a branquitude) é se posicionar pretensamente como “norma” em vez de se reconhecer e se caracterizar como grupo especificamente racial; para ilustrar isso, elas citam o fato de os currículos escolares geralmente se referirem à História da Europa como “História Geral” e às suas guerras como “mundiais”. 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

⁴⁰É importante destacar que as disciplinas lecionadas por esses sujeitos, quando lecionadas por outros/as docentes, podem trazer essa abordagem de maneira previamente planejada. Nina e Clarisse, por exemplo, afirmam ter participado de pelo menos um seminário sobre discriminação étnico-racial na infância, em disciplinas do setor de estudos de Educação Infantil. Novamente, podemos observar que a discussão étnico-racial – agora no que tange às especificidades da Educação Infantil – parece depender da disposição individual dos/as docentes.

⁴¹Não podemos falar de um silenciamento total, visto que alguns grupos estão empenhados há muito tempo em romper com esse silenciamento, desenvolvendo importantes ações práticas com essa temática dentro do curso.

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 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 contribuírem para sua manutenção; o próprio desconhecimento da questão étnico-racial reflete o sistema racista ao mesmo tempo em que o reforça. Como já sabemos, o racismo é aprendido nas práticas sociais, no interior das instituições, nas relações afetivas, porque é estrutural. Considerando que o racismo e, mais especificamente o epistemicídio acompanha todo o processo de constituição do nosso país, se fazendo presente principalmente nas escolas e Universidades, cujo currículo quase sempre é monocultural, eurocentrado, 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. Vale mencionar que somente duas pessoas entrevistadas do grupo de docentes demonstram atenção maior ao problema do racismo, referindo-se a ele como um fator estrutural da sociedade. A fala a seguir, de Docente “B”, reforça a ideia de que o epistemicídio é um dos fatores que prejudicam a formação docente no que se refere à temática étnico-racial:

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 [...].

Em suma, a falta de intencionalidade no tratamento das relações étnico-raciais no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia provavelmente reflete o próprio racismo na sociedade, nas instituições e nos indivíduos – lembrando que essa não é apenas uma questão moral, mas estrutural. Além disso, revela possíveis lacunas na formação dos/as próprios/as formadores/as, como é o caso de Docente “D”, por exemplo, que diz ter tido raras

oportunidades, na academia, de estudar e entender aspectos que se inserem no campo das relações étnico-raciais.

O relativo silenciamento da questão étnico-racial com foco específico na Educação Infantil, por sua vez, pode estar ligado à possível falta de apropriação de conhecimentos relativos às especificidades dessa etapa da educação por parte dos/as docentes, já que muitos/as não tiveram esse campo temático como área de aprofundamento. 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.

Nesse sentido, o próprio modelo de estruturação curricular merece ser discutido, pois impacta diretamente os tipos de experiências compartilhadas por estudantes e docentes no interior da instituição. Depoimentos de parte significativa das pessoas entrevistadas do grupo de estudantes, egressos/as e docentes 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 da maioria das disciplinas do curso costumam focar aspectos mais cognitivos, teóricos e racionais da formação docente, de modo que outros aspectos, como movimento e afetividade, parecem não ser tão estimulados nesse processo. Vale salientar que, dentre todas as pessoas entrevistadas do grupo de docentes, é possível observar que Docente “B”, ao discursar sobre as práticas pedagógicas que promove, é quem mais fortemente expressa uma intencionalidade pedagógica que busca aliar corpo, mente e espírito. Em sua narrativa, é possível perceber o caráter vivencial e holístico das metodologias de ensino e aprendizagem que procura favorecer nas disciplinas que leciona; metodologias essas que aliam ludicidade, corporeidade, expressividade através de múltiplas linguagens artísticas, e que dialogam com elementos das epistemologias africanas e indígenas, a exemplo da oralidade. De acordo com Docente “B”, a oralidade é uma forte herança da cultura indígena e africana mantida pela população brasileira, e deve ser entendida como algo que ultrapassa a comunicação verbal, mas compreende o uso dos cinco sentidos, do corpo como um todo, como 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 demonstram a compreensão de que a formação de professores/as ultrapassa concepções teóricas e habilidades técnicas, e apresentam exemplos de práticas pedagógicas que desenvolvem que enfocam dimensões mais amplas da formação, como as experiências pessoais dos/as educandos, a sensibilidade, a identidade (étnico-racial, de gênero e outras). No entanto, o que suas falas sugerem é que essas práticas ainda não são tão frequentes quanto aquelas que enfocam aspectos mais teóricos e racionais desse processo.

Desse modo, alguns desafios ainda precisam ser superados para que essas ações possam se tornar corriqueiras, cotidianas e, mais do que isso, para que o tema das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil seja devidamente tratado. Docente “C”, por exemplo, ressalta a urgência de um currículo capaz de promover um diálogo maior entre os diversos campos temáticos trabalhados ao longo do curso, com destaque para Educação Infantil e relações étnico-raciais, além de favorecer experiências mais conectadas com a subjetividade dos/as educandos/as, com as práticas pedagógicas e de vida. Já o depoimento de Nina, em complemento com essa opinião, traz a necessidade de mais experiências que compreendam as pessoas integralmente: “[...] dizer assim: ‘Ai, eu já vivi aqui [no curso] uma experiência de uma dança’. Não, eu não participei ainda, Rainara. Eu acredito que tem que existir essa sensibilidade, afinal, eu vou tá sendo uma educadora [...]”. Com base nisso, é possível inferir que as condições concretas de ensino e aprendizagem, no âmbito das disciplinas do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, nem sempre estão estruturadas de modo a privilegiar essa integralidade.

A formação proporcionada pelo curso de Pedagogia da FAGED – UFC, segundo a descrição dos sujeitos entrevistados, parece se assemelhar, em parte, a um fenômeno que Formosinho (2009) chama de academização, ou seja, uma formação eminentemente teórica, distanciada de questões mais práticas da profissão docente – entendidas como componentes mais profissionalizantes⁴² da formação. Segundo o autor, esse fenômeno resulta de um processo que se iniciou na Europa nas décadas de 1970 e 1980 e se disseminou por outras partes do mundo, chamado universitarização – política que visava transformar toda a formação docente em ensino de Nível Superior. Se por um lado, a universitarização se mostra necessária e vantajosa pela possibilidade de melhor fundamentar o/a profissional crítica e reflexivamente,

⁴²“A lógica institucional nunca é inteiramente acadêmica ou profissional, daí que a expressão academizante ou profissionalizante seja mais adequada para designar os processos de construção destas lógicas” (FORMOSINHO, 2009, p. 75). Lembrando que, nessa visão, o termo “profissionalizante” se refere ao pragmatismo inerente à profissão docente.

por outro, traz o risco de as instituições formadoras se subordinarem a uma lógica de ação tradicional de Ensino Superior, em detrimento de uma lógica profissional.

Algumas características do modelo academizante, que vão ao encontro das falas de grande parte 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. Esse modelo pode promover, nos/as futuros/as pedagogos/as, uma concepção de currículo como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, devido ao isomorfismo dos processos educativos. O isomorfismo se baseia na ideia de que, é nas relações cotidianas que, aos poucos, desenvolvemos sentidos acerca da docência e temas concernentes a ela, de modo que tendemos a transferir ou repetir concepções e práticas semelhantes às que vivenciamos, seja num contexto de educação formal ou informal.

O aprendizado da docência pela vivência, desde o ofício de “aluno/a”, e pela observação das práticas e metodologias de outros/as professores/as, é um aspecto já debatido também por hooks (2017), porém sob uma perspectiva interseccional e decolonial. Ao refletir sobre sua formação docente, enquanto mulher negra no contexto estadunidense, a autora aponta que foi através da observação crítica às ações de alguns/as professores/as que ela pôde se conscientizar sobre o tipo de pedagogia (tradicional, bancária⁴³, eurocêntrica) que não objetivava colocar em prática. Durante a graduação, ela escreveu seu primeiro livro. A escrita, ao lado da observação e da reflexão, tem sido uma importante ferramenta para vislumbrar outros modos de educar e partilhar conhecimentos, modos esses orientados por uma perspectiva de educação antirracista e emancipatória, uma “prática de liberdade”.

No livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, a autora pontua que os/as educadores/as, de modo geral, especialmente no Ensino Superior, parecem não ter interesse em discutir o papel do entusiasmo na educação. A ideia de sentir entusiasmo, prazer durante os processos de aprendizagem vivenciados no Ensino Superior, nessa visão, é um ato de “transgressão”, uma ameaça à atmosfera de seriedade considerada, pelos/as educadores/as tradicionais, como essencial para o processo de aprendizado⁴⁴.

A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas

⁴³A autora estabelece um profundo diálogo com as ideias do educador brasileiro Paulo Freire.

⁴⁴Esse ponto converge com as proposições feitas por Formosinho (2009) e Kishimoto (2005), de que as práticas docentes em cursos de formação docente têm ignorado sistematicamente os aspectos afetivos, extremamente necessários, ao processo de formação docente – o entusiasmo seria um desses vários aspectos afetivos que vem sendo negligenciados.

também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la (hooks, 2017, p. 17).

O relato de Sarah ilustra essa ideia de aprendizado da docência através da observação atenta às condutas de outros/as profissionais e das interações com estes/as, ao revelar que dessa maneira pôde elaborar sua própria prática, ora se aproximando das condutas observadas, ora se diferenciando e forjando novas práticas: “eu aprendi muito com elas [professoras, 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”. (SARAH).

Também o ponto de vista de Kishimoto (2005), que dialoga fortemente com o pensamento de Formosinho (2009) acerca da formação docente, vai ao encontro da perspectiva de alguns dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Enfocando os cursos de Pedagogia no contexto brasileiro, a autora constata uma forte tendência à sobreposição e fragmentação de conteúdos, sem eixos integradores para a formação dos/as futuros/as pedagogos/as e da criança. Além disso, pondera que o desenvolvimento e a aprendizagem costumam ser tratados de forma eminentemente teórica, logo, não contemplam o contexto das crianças da Educação Infantil, não focam seus saberes e tampouco as questões que envolvem sua subjetividade (gênero, classe social, etnia). Para ela, o modelo de formação conjugada⁴⁵ e de “cultura universitária” (ou academizante) cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino em campos disciplinares, o que pode gerar uma série de dificuldades em relação à compreensão do currículo da Educação Infantil, bem como dos saberes e fazeres que lhes são próprios.

Kishimoto (2005, 2011) chama atenção ainda para a ausência de um trabalho mais efetivo com as linguagens expressivas nos cursos de Pedagogia. Segundo ela, 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 essa lacuna pode dificultar que os/as futuros/as pedagogos/as estimulem o emergir das culturas infantis, no exercício da docência, o que novamente aponta a urgência de atentarmos para o isomorfismo dos processos educativos.

Pensando no tema desta pesquisa, devemos reafirmar que, no trabalho com a temática étnico-racial na Educação Infantil, cultivar a ludicidade, a arte, vivenciar diversas formas de expressividade, sensibilidade, experimentação, é fundamental. Mas tudo isso parte de um aprendizado, que não se dá pelas vias de uma racionalidade positivista. Estudantes e

⁴⁵A formação conjugada ou híbrida visa habilitar o/a profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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; muitos/as alegam que seus conhecimentos acerca da Educação Infantil e/ou acerca das relações étnico-raciais se limitam ao campo teórico. Nesse sentido, chama atenção o fato de apenas uma pessoa, dentre os/as cinco estudantes entrevistados/as afirmar desenvolver práticas pedagógicas antirracistas nessa etapa da educação.

Construir múltiplas formas de linguagem para acessar o universo infantil é, portanto, um dos pontos basilares – e também mais desafiadores – para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista em creches e pré-escolas. Dias (2012) chama atenção para a valorização da ludicidade e das múltiplas linguagens infantis nesse tipo de abordagem:

[...] não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (DIAS, 2012, p. 6).

É imprescindível também favorecer o conhecimento e a apropriação dos valores civilizatórios Afro-Brasileiros: ancestralidade, territorialidade, oralidade, senso de comunidade, corporeidade, musicalidade. De acordo com Trindade (2010, p. 14):

Ao redescobrirmos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem.

Além dos fatores que prejudicam a formação docente, elencados por Formosinho e Kishimoto, 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 – dando primazia à primeira (KILOMBA, 2019). Isso certamente também contribui para que os conhecimentos continuem a ser tratados de forma estanque, sobreposta e apartada da experiência pessoal, concreta, cotidiana dos/as educandos/as, nos cursos de formação docente e nas instituições educacionais como um todo.

Por essa razão, consideramos fundamental que o curso de Pedagogia da FAGED – UFC passe por uma reformulação curricular, no sentido de possibilitar que as experiências vivenciadas privilegiem cada vez mais – e de maneira intencional – a globalidade dos sujeitos.

Para isso, é necessário o entendimento de que somos seres indissociáveis, concretos, contextualizados, e que é nas relações com o outro (físico e social) que nos constituímos.

Nesse sentido, a cosmovisão africana e indígena, como já ponderou Docente “B”, muito têm a nos ensinar, visto que podem favorecer a construção de outros modos de ser e estar no mundo, de nos relacionarmos, de entendermos o outro e a nós mesmos/as, sem a imposição de dualismos hegemônicos que tornam antagônicas dimensões que são inseparáveis. Esse seria talvez um dos primeiros passos para romper com a lógica capitalista, colonial vigente, e também 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 de um/a pedagogo/a na Educação Infantil.

Além disso, faz-se necessário fomentar um efetivo trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil, de modo que esse assunto perpassasse todas as disciplinas do curso de maneira transversal. 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 combater o racismo. A utilização do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” por Sarah e a atividade sobre “os diferentes tipos de cabelos”, promovida por Nina, por exemplo, revelam a urgência de uma formação que favoreça cada vez mais a reflexão sobre a prática e estimule a adoção de uma postura mais crítica sobre as estratégias, recursos e metodologias a serem adotadas no trabalho com o tema das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Apesar das dificuldades elencadas, podemos inferir que o curso de Pedagogia da FACED – UFC tem contribuído, em certa medida, para a construção de saberes não apenas teóricos acerca das relações étnico-raciais e acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil, mas também práticos, atitudinais, relacionais e deontológicos, ou seja, saberes que mobilizam atitudes, valores, sentimentos, crenças, teorias e práticas, seguindo denominação de 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 de Carlos, por exemplo, evidencia o impacto positivo que a disciplina “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil” teve para sua formação, possibilitando-lhe não apenas entender teoricamente a questão étnico-racial, mas desconstruir preconceitos, rever posturas e interagir com elementos da cultura africana (culinária, dança, religiosidade). Ele cita a visita a um terreiro de Umbanda e a participação em uma roda de capoeira como experiências significativas: “[...] 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. Práticas pedagógicas promovidas pela estudante, como a leitura de um livro sobre Candomblé solicitado por uma criança negra, quando a professora titular havia se recusado, 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 ético, político e afetivo com o antirracismo. Ela afirma: “Olha, se talvez eu não tivesse vivido um pouco da disciplina de Educação Infantil, será que eu poderia ser assim?”

No primeiro e no segundo exemplo, percebemos uma confluência de saberes, que mobilizam afetos, olhares, concepções teóricas, valores, normas e atitudes, em relação à temática étnico-racial e à temática étnico-racial com foco na Educação Infantil, respectivamente. Isso ratifica o pressuposto de que é com o corpo, com a mente, com os sentidos, que os/as educandos/as se desenvolvem, aprendem e se transformam, mediados/as pelo mundo – ainda que as condições de ensino e aprendizagem nem sempre priorizem essa indissociabilidade. Isso ocorre porque, além de geneticamente sociais, somos seres indissociáveis (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; tais experiências podem atuar no sentido de ampliar os conhecimentos acerca da temática ou mesmo de limitar, cercear. Dentre as experiências citadas, que contribuem para a ampliação de conhecimentos acerca do assunto, encontram-se: a) contato ou inserção em movimentos sociais; b) trabalho voluntário e remunerado em instituições escolares; c) interação com colegas mais experientes e familiarizados com a temática étnico-racial; d) relação com pessoas negras (relacionamentos inter-raciais); e) interação com informações disponibilizadas em livros, sites, canais de comunicação, produzidos por pessoas negras e; f) consciência sobre as opressões, por experiência própria ou pela experiência do outro.

As experiências citadas ratificam a ideia de que a formação docente ultrapassa os muros da Universidade e que todos os espaços são potencialmente formativos. Dentre todas essas experiências, destacaremos três. A primeira, o contato ou a participação propriamente dita em movimentos sociais. Docente “A”, Docente “B” e Docente “C”, por exemplo, percebem um

repertório de vivências mais amplo e uma prática discursiva mais “madura” sobre a temática étnico-racial, por parte de estudantes que já frequentaram ou frequentam esses ambientes. É provável que a vivência nesses espaços, direta ou indiretamente, tenha sido uma das importantes mediadoras do processo de (re) educação das relações étnico-raciais dessas pessoas, visto que podem favorecer o desenvolvimento de saberes diversos.

[...] como a gente aprende quando a gente tem militância, aprende inclusive que tem que ter paciência, se a gente quiser conduzir as coisas, aprende a ter posição, aprende que não basta falar, tem que ter coerência, né? Então são muitos aprendizados importantíssimos pra um pedagogo e que essas vivências anteriores ao curso, extra curso, elas são importantes demais para a formação do pedagogo [...]. (DOCENTE “C”).

Essa perspectiva vai ao encontro da proposição de Gomes (2017) de que os movimentos sociais são espaços potencialmente formativos. A autora enfoca, de maneira especial, o papel do Movimento Negro para a conscientização e articulação política das pessoas, especialmente negras, em torno da questão étnico-racial, tanto no ambiente acadêmico como fora dele. Segundo ela, o Movimento Negro, enquanto ator político e educador, 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).

Em suas palavras, “todos são, de alguma forma, herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral” (GOMES, 2017, p. 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 de Juliana⁴⁶, 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).

Com base nisso, e considerando o processo de democratização das Universidades públicas possibilitado pela lei de cotas (GOMES, 2017), é possível supor que o ingresso de pessoas negras e da classe trabalhadora, especialmente aquelas que participam de movimentos sociais, tem contribuído fortemente para as mudanças ocorridas na FACED – UFC em relação à discussão da temática étnico-racial. Não podemos desconsiderar também os possíveis impactos dos conhecimentos produzidos na academia para as diversas organizações sociais, visto que as instituições não estão apartadas da sociedade mais ampla, mas em constante diálogo com ela – o que não exclui suas contradições.

Por último, a consciência sobre as opressões, por experiência própria ou pela experiência do outro também merece destaque. Pessoas negras experienciam o racismo, desde cedo, principalmente pela vivência direta dessa opressão. Enquanto isso, pessoas brancas geralmente experienciam esse racismo através da vivência do outro, seja na condição de quem presencia injustiças sociais cometidas contra pessoas negras ou mesmo na condição de agente de tais práticas. A noção de que esse fenômeno é algo muito mais profundo, que está arraigado na estrutura da sociedade, tendo relação direta com o poder (ALMEIDA, 2019), parece estar ausente dos relatos da maioria dos/as entrevistados/as.

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 relações étnico-raciais dizem respeito somente a pessoas não-brancas ou que combater o racismo é uma tarefa apenas das pessoas negras. Nesse sentido, Schucman e Schlickmann (2018) consideram que uma das formas de trilhar o verdadeiro caminho rumo a uma sociedade com igualdade racial é tensionar o agente do racismo: a branquitude. Para elas, é imprescindível que pessoas brancas se

⁴⁶Um dos episódios relatados por Juliana envolve o processo de ressignificação da estética negra – a partir da relação com o cabelo crespo – vivenciado simultaneamente por ela própria e por uma criança negra, da turma de Educação Infantil, com a qual trabalhava.

entendam racializadas e atuantes nas dinâmicas raciais, modificando seu estar no mundo e nas instituições. Como diz Ribeiro (2019), pessoas brancas, embora não tenham lugar de protagonismo na luta antirracista, podem e devem se somar à causa usando seus diferentes lugares de fala, entendendo-se como produtoras desse racismo, mas comprometidas a repará-lo.

Com isso, fica evidente a importância da consciência do lugar de fala ou lugar social, isto é, da realidade material e simbólica, de onde partimos para construir nossas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, nossas concepções, visões de mundo, modos de nos relacionarmos. Esse conceito nos permite entender que cada sujeito enquanto membro de uma coletividade ocupa um lugar diferente na hierarquia social, tendo maiores ou menores oportunidades para exercer seus direitos. Ribeiro (2019, p. 39) ilustra isso com o seguinte fato: “[...] mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos”. Isso significa que, mulheres negras, na ordem social supremacista branca, são deslocadas para uma posição de inferioridade em relação ao homem negro, à mulher branca e, depois, ao homem branco, perfazendo ao mesmo tempo a antítese da branquitude e da masculinidade. Logicamente essas diferenciações não são “naturais”, mas decorrem de construções pensadas por um grupo cisheteropatriarcal que detém o poder político, econômico, e configura o que chamamos de hegemonia.

Desse modo, a consciência do lugar de fala ou lugar social pressupõe uma consciência sobre o próprio pertencimento étnico-racial (europeu, afrodescendente, indígena, asiático ou outro), em articulação com as categorias classe e gênero – interseccionalidade. Algumas pessoas entrevistadas do grupo de docentes revelam preocupação especial com essas dimensões, e afirmam que já desenvolvem um trabalho em torno delas no âmbito do curso de Pedagogia da FAGED – UFC. No entanto, o que grande parte dos depoimentos mostra, tanto do grupo de egressos/as, como de estudantes e docentes, é que o pertencimento étnico-racial ainda é motivo de muitas dúvidas e incertezas.

Ao serem questionadas sobre seu pertencimento étnico-racial, algumas pessoas de pele alva não se identificam como brancas. Estudiosos/as da branquitude, como Schucman e Schlickmann (2018) explicam que pessoas brancas podem ter dificuldade de se identificar como parte da branquitude por não se reconhecerem como indivíduos “privilegiados”. Ocorre que dentro do próprio grupo branco existem diferenciações que provocam hierarquizações, a partir de marcadores, como classe, gênero, origem, regionalidade e fenótipo, ou seja, para além de criar uma fronteira externa entre brancos/as e negros/as, a branquitude tem fronteiras e

distinções internas. Nas palavras das autoras, “há graus de brancura”, de forma que algumas pessoas podem ser consideradas mais próximas do ideal de humanidade (branco) do que outras. Assim, é possível que uma pessoa branca, que mora num bairro de periferia, de maioria negra, e convive com dificuldades semelhantes às dessas pessoas, se identifique socialmente com esse grupo étnico-racial, muito embora ela carregue em seu corpo significados racializantes, construídos no interior de uma ideologia racista, que lhes concedem determinadas vantagens sociais (SCHUCMAN; SCHLICKMANN, 2018).

Dentre as pessoas de pele escura, poucas se dizem negras, recorrendo à denominação “pardo/a”⁴⁷. Como já dito, apesar de essa denominação dada pelo IBGE, ser uma subcategoria da “raça” negra, é possível afirmar que se dizer “negro/a” ou “preto/a” num país extremamente racista recebe uma conotação diferente de se dizer “pardo”, que pode soar mais “brando” ou mais “fácil”, já que historicamente tudo que se refere a negro foi construído e associado a algo pejorativo, ruim. De acordo com Campos (2013, p. 85), “haveria no Brasil uma vergonha de ser negro que impediria que as pessoas que assim são percebidas de se enxergarem como tal”. Nesse sentido, podemos supor que, apesar de já existir um forte movimento em torno da ressignificação política e positiva da ideia de raça e de negritude (GOMES, 2017), trata-se de um processo lento e gradual, que não alcança igualmente todas as pessoas.

Poderíamos questionar se a figura do/a “pardo/a”, bastante presente na fala de alguns/as entrevistados/as, vem acompanhada da compreensão de que esta é uma subcategoria da “raça” negra, de acordo com o IBGE. Nessas falas, a identificação como pardo/a ora parece ser utilizada para ocultar uma possível ascendência branca, africana ou indígena, ora para evidenciar uma ascendência miscigenada. Tal questionamento não pretende invalidar a autoidentificação das pessoas entrevistadas e tampouco “retirar” as pessoas que se dizem pardas do grupo étnico-racial negro, mas apenas suscitar mais reflexões sobre esse assunto, pois apesar de não ser foco exclusivo do trabalho, se relaciona com o tema investigado de modo singular e poderia ser explorado mais profundamente por pesquisadores/as futuros/as.

Acerca desse fenômeno são bastante pertinentes as considerações feitas por Carneiro (2011). Para ela, a miscigenação vem se prestando a diferentes usos políticos e ideológicos, dentre eles, o embranquecimento do país, ao instituir uma hierarquia fenotípica, que vai desde o negro mais retinto ao branco mais alvo. Essa hierarquia oferece aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco. Assim,

⁴⁷O questionário enviado aos/às participantes da pesquisa não previa categorias pré-estabelecidas, tal como no IBGE. Portanto, os/as mesmos/as poderiam declarar sua cor/raça utilizando a terminologia que desejassem.

quanto mais claro o tom de pele e quanto menos traços físicos que denotam a negritude, maior a aceitação social. Isso explicaria a diversidade de expressões utilizadas por pessoas negras ou miscigenadas para se definir racialmente (moreno, mameluco, marrom, amarelo etc.). Seja qual for o termo, todos/as acabam agregados/as na categoria “pardo/a”, que, para a autora, parece problemática:

Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são (CARNEIRO, 2011, p. 67).

Com base nisso, podemos afirmar que, apesar de ser uma dimensão extremamente importante da identidade individual e coletiva, o pertencimento étnico-racial é sistematicamente usurpado de uma parcela significativa da população brasileira, com destaque para negros/as e indígenas. Nosso país, historicamente, tem legitimado a ideia de que a branquitude elitizada é símbolo do “progresso” e da “civilização”. Isso pode ser observado numa série de medidas, adotadas pelo Estado, pelas instituições, pelos meios de comunicação, para viabilizar a dominação de grupos étnico-raciais brancos sobre os demais.

À época do II Império, por exemplo, o conde Arthur de Gobineau foi um dos difusores da crença na inferioridade racial de pessoas não-brancas. Ele reforçou e defendeu a existência de “raças”, no sentido biológico do termo, e que a cada raça estavam atreladas características distintas, pré-determinadas. Segundo ele, os/as negros/as “[...] jamais atingiriam os patamares de universalismo e abstração requeridos pela razão moderna” (GOBINEAU *apud* BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 18). Desta forma, pessoas negras eram tidas como passíveis de domesticação, desprovidas de moral, inteligência, sensibilidade e alma; em outras palavras, não eram consideradas, sequer, seres humanos⁴⁸.

Um país, como o Brasil, que enaltece a branquitude, constrói narrativas que inferiorizam a imagem de negros/as e indígenas, e inviabiliza condições materiais para sua existência (digna) está, na verdade, contribuindo para a destruição concreta e simbólica de parte significativa de sua população. Desse modo, afirmar-se como parte de um grupo não hegemônico é um posicionamento não apenas individual, subjetivo, mas político, difícil de ser

⁴⁸No livro “O amanhã não está à venda”, o líder indígena Ailton Krenak (2020) questiona a ideia de humanidade socialmente construída no bojo de uma sociedade capitalista: uma humanidade apartada da natureza, do cosmos e diretamente associada à produtividade. Nessa lógica de humanidade, existe uma sub-humanidade, que permaneceu esquecida, às bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina: os/as indígenas, quilombolas, aborígenes.

alcançado sem que haja um processo de conscientização acerca do legado de resistência e das contribuições históricas e culturais de africanos/as e indígenas para a construção desse país.

O trabalho em torno do pertencimento étnico-racial, portanto, deve favorecer a construção de uma consciência de raça, no sentido de entender as vantagens e desvantagens atreladas ao lugar social ao qual se pertence 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 Fanon⁴⁹ citado por Kilomba (2019), mas também possibilitar a reelaboração da própria ideia de negritude, enquanto uma potência de emancipação individual e social (GOMES, 2017), através principalmente do resgate da ancestralidade.

Ao mesmo tempo, é imprescindível que pessoas brancas se racializem e tenham oportunidade de se conscientizar sobre o seu próprio racismo, não como uma questão moral, mas como um processo psicológico que exige trabalho⁵⁰. Diz 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 e o estabelecimento da igualdade entre os seres humanos.

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, que se afirma negra e Juliana, que se autoidentifica como parda – ambas 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 o próprio corpo e com a 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

⁴⁹ “[...] O trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o ‘*Outra/o*’, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. Essa realidade irracional do racismo é descrita por Frantz Fanon (1967, p. 118) como traumática” (KILOMBA, 2019, p. 40).

⁵⁰ Esse processo psicológico, de acordo com Paul Gil Roy, se dá mediante cinco mecanismos de defesa do ego: negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação. Mais informações podem ser encontradas no livro “Memórias da Plantação”, de Grada Kilomba (2019).

em torno do pertencimento familiar se assemelham com a perspectiva de educação das relações étnico-raciais defendida por Docente “B”, que propõe exatamente uma conexão mais forte com a subjetividade, a afetividade, a história de vida e a ancestralidade no processo formativo.

Bâ (2003) ressalta que, segundo a tradição africana, toda pessoa só se apresenta ao mundo a partir da história de suas linhagens materna e paterna. Incorporar esse ensinamento nos leva a buscar conhecer de onde viemos, quem eram nossos antepassados e suas histórias. E mesmo para nós, afrodiáspóricos, nem sempre bem inteirados dessa história, se torna importante realizar a busca das histórias africanas que nos envolvem e marcam nosso pertencimento, seja ele biológico ou não, já que se trata fundamentalmente de relação de ancestralidade cultural, algo que todos nós possuímos (PETIT, 2016, p. 666).

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 nossa brasilidade.

6 PALAVRAS FINAIS, MAS NÃO DEFINITIVAS

“Todo final pode ser um novo ponto de partida [...] Todo final pode ser onde se cura a ferida”.
(Lázaro Ramos e as Viagens da Caixa Mágica).

Escrever uma dissertação por si só não é uma tarefa simples. Escrever uma dissertação sobre um tema que se relaciona particularmente com minha existência, que mobiliza sensações e memórias nem sempre agradáveis, no meio de uma pandemia que afeta, sobretudo pessoas negras e pobres, se constitui uma tarefa mais complexa ainda. Nesse intervalo de tempo, testemunhei um presidente declaradamente racista, misógino e homofóbico ser eleito, chorei a vida dos meus, ceifadas não só pela COVID – 19, mas pelo descaso do Estado, pela violência policial, pelos privilégios concedidos à branquitude por um sistema racista perverso, que não concebe crianças negras como crianças, nem empregadas domésticas – em sua maioria, mulheres pretas – como sujeitos de direitos⁵¹. A frase “não consigo respirar” nunca fez tanto sentido.

Por esses motivos e mediante a compreensão de que ser negro/a no Brasil é um processo igualmente complexo – um progressivo “tornar-se”, nas palavras de Neusa Santos Souza (1983) – me solidarizo com as pessoas negras que têm ou tiveram dificuldades de se reconhecer na própria pele e/ou de falar mais abertamente sobre suas experiências com o racismo, bem como de compartilhar suas perspectivas acerca de como o curso de Pedagogia tem tratado essa questão no que se refere à infância. Agradeço a todos/as que diretamente participaram deste trabalho, sem exceção, por gentilmente me concederem a permissão de adentrar, por um curto espaço de tempo, em suas histórias de vida, por meio da escuta de suas narrativas, que me possibilitaram trocas sensíveis e honestas e que, coletivamente, contribuíram para a construção desta pesquisa.

No curso deste trabalho, vivenciei mais uma vez o pressuposto freireano de que os seres humanos se educam em comunhão, mediados pelo mundo. Somados, esses depoimentos me possibilitam entender que, apesar de apresentar um caráter reprodutivista, a educação pode ser um importante espaço-tempo de intervenção e emancipação social (GOMES, 2017). Com

⁵¹ Refiro-me aos muitos acontecimentos recentes que envolveram, por exemplo, a morte de uma criança negra brasileira, filho de uma empregada doméstica, cujos cuidados foram negligenciados pela patroa; ao assassinato por asfixia de um homem negro nos Estados Unidos, vítima da violência policial e; ao fato de que muitas empregadas domésticas, sem afastamento remunerado, são impedidas de permanecer em isolamento social em plena pandemia, tendo de arriscar sua vida e a dos seus para manter o sustento da família.

base nessa crença, deposito aqui minha esperança de que a formação inicial docente em cursos de Pedagogia se materialize num espaço mais efetivo de combate às desigualdades raciais, de gênero, classe e outras. Fico com as palavras de hooks (2017), para quem a educação deve ser prática de liberdade, favorecer o entusiasmo, o prazer de aprender, partilhar experiências e conhecimentos de maneira horizontal, fomentando uma consciência política e social, e constituindo uma comunidade, que sobrevive pela presença e agência de todos/as articuladamente, onde cada sujeito é capaz de afetar e ser afetado positivamente pelo outro vivo, pulsante. Além disso, afirmo aqui o desejo de que a formação docente se abra cada vez mais ao confronto de ideias, à partilha de conhecimentos (e também desconhecimentos), para que conceitos possam ser elaborados e reelaborados, pré-conceitos possam ser desconstruídos, sentidos, afetos e sociabilidades possam ser transformadas. Parafraseando Ribeiro (2019), só se combate aquilo que se vê. Portanto, que possamos nos instrumentalizar para ver o racismo, nomeá-lo, discuti-lo e, finalmente, combatê-lo.

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 contra-hegemônicas ou “epistemologias do Sul”⁵² – para utilizar uma expressão de Boaventura de Sousa Santos (1995 *apud* SANTOS; MENESES, 2009), favorecendo assim um letramento racial⁵³ das pessoas, seriam possíveis caminhos rumo a uma formação docente efetivamente antirracista.

A (re) educação das relações étnico-raciais, orientada por epistemologias do Sul, em especial, poderá nos conduzir a uma reconexão com a cosmovisão africana e indígena, que muito têm a nos ensinar sobre conviver, conhecer, sentir, aprender, ressignificar o mundo, as

⁵²De acordo com os/as autores/as, são múltiplas as epistemologias possíveis, no entanto, diante da colonialidade do poder e do saber, apenas as epistemologias hegemônicas, provenientes do Norte global, são “validadas” e passam a ser tratadas como “universais”. Nesta perspectiva, a pluralidade epistemológica do mundo, longe de ser algo negativo, representa o enriquecimento das capacidades humanas, para conferir inteligibilidade e intencionalidade às relações sociais (SANTOS; MENESES, 2009). Por isso, o movimento pela difusão de epistemologias provenientes do Sul global, historicamente negadas e tratadas como inferiores se faz tão necessário.

⁵³Racial literacy ou “letramento racial”, segundo Winddance e Twine (2006 *apud* SCHUCMAN; SCHLICKMANN, 2018) pressupõe: 1) uma conscientização sobre os privilégios da branquitude e; 2) sobre o racismo como um problema social da contemporaneidade; 3) o entendimento de que as identidades étnico-raciais são construções sociais, aprendidas; 4) a apropriação de uma gramática e um vocabulário racial, que facilita a discussão sobre questões étnico-raciais; 5) capacidade de interpretar os códigos e práticas racializadas da sociedade e; 6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, gênero e sexualidade.

peessoas, as relações e tantas outras coisas, que a ocidentalização nos retirou. Isso não significa negar ou rejeitar as contribuições de epistemologias produzidas no Norte global⁵⁴, mas imprime em cada um/a de nós, a necessidade de acolher, valorizar e (re) aprender com o que é nosso por direito, com os conhecimentos que nos foram historicamente negados e que falam de nós, por nós e para nós. Fundamental, portanto, entender que: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul com o Sul” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9).

Os dados construídos possibilitam depreender que o racismo tem uma presença ausente no nosso cotidiano, ou seja, a vivência do racismo não necessariamente tem sido acompanhada de uma percepção crítica e consciente desse fenômeno. Na verdade, ele é constantemente silenciado, ocultado e, por não ser visto, passa a ser naturalizado. É preciso, portanto, desnaturalizar o que parece natural, romper o silêncio, trazer à tona temas que, por motivos políticos e ideológicos, se tornaram “tabus” (raça, classe, gênero, orientação sexual) e, por isso, não são discutidos com tanta frequência, permanecendo intactos, enrijecidos. Reiteramos a importância de uma pedagogia engajada, antirracista, anticapitalista e antipatriarcado, que só será possível através da descolonização do olhar, do pensamento, das ações, do vocabulário e dos conhecimentos, bem como da transformação da realidade material da população negra. Os impactos de uma pedagogia engajada certamente atingirão a escola básica e, em especial, a educação das crianças de zero a cinco anos.

Nesse sentido, são relevantes as considerações de Souza (2018), para quem o trabalho com o tema das relações étnico-raciais está intimamente ligado à qualidade da Educação Infantil, envolve a igualdade no cuidar e no educar, bem como o conhecimento e a valorização da história e cultura negra africana. Envolve também a formação inicial e continuada dos/as docentes e demais profissionais da educação quanto a esse tema, estruturação e efetivação curricular, estrutura física adequada e intencionalidade educativa. A luta antirracista desde a Educação Infantil requer, portanto, a articulação das especificidades desse campo de atuação às especificidades do campo das relações étnico-raciais, além da discussão e reflexão em torno das concepções de criança (s), infância (s) e relações étnico-raciais construídas socialmente. O engajamento na luta antirracista nessa etapa da educação exige indagar que tipo de sociedade e educação queremos para as crianças de zero a cinco anos. É, portanto, uma luta de todos/as.

⁵⁴Como diz hooks (2017, p. 49), não se trata de trocar um bloco de pensamento por outro, pois isso não representaria “visões progressistas de como o compromisso com a diversidade cultural pode transformar construtivamente a academia”.

É importante enfatizar que as palavras que aqui registro não têm a pretensão de se constituírem numa “verdade universal”. Considero que, apesar de as análises serem fundamentadas nos dados produzidos e na base teórica adotada, elas não são as únicas possíveis nem são estáticas, mas passíveis de reformulação, por mim, conforme se transforme a sociedade, minha leitura de mundo e minhas vivências, e também por outras pessoas, que se proponham a ir além, explorar outros caminhos, trilhar outros percursos. Chego ao fim deste texto com a sensação de que minha jornada rumo ao Sul, bem como a busca por uma maior compreensão do tema investigado – que é ao mesmo a busca por uma maior compreensão de mim mesma – não se encerra nessas linhas, mas apenas se inicia.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-61.
- ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BARROS, Zelinda dos Santos *et al.* **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829035531/pdf_256.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.
- 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.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade étnico-racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 98-117.
- BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi F. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: UFPE, 2018.
- BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 137-152.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 316, 8 fev. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 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. 2009b. 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 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cne-cp_n.o_1_de_17_de_junho_de_2004.pdf. 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.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, Roberia Vieira Barreto *et al.* (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília, DF: MC&C, 2016. p. 17-30. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43211/1/2016_liv_rvb_gomes.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 80-91, out./dez. 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

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

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.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. 253 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252502/1/Godoy_ElieteAparecida_M.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

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.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES, Ana Kilvia Oliveira; SILVA, Bárbara Rainara Maia; COSTA, Carina Sousa. Racismo: a educação infantil precisa falar sobre isso. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 1022-1034, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/77386/44747>. Acesso em: 23 dez. 2020.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-30.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. 2010. 267 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2247/2999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 dez. 2020.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2555/DissFO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LIMA, Fabiana Ferreira de. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. 2015. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4203.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: TAILLE, Yves de La (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *In*: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001. p. 80-103.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PEDERSEN, Simone Alves; TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa. Onde estão os coelhos pretos no livro “A menina bonita do laço de fita”? **Revista Diálogos (RevDia)**, Cuiabá, v. 6, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6601/pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 657-684, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19874/10621>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10. 639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <https://negrecombr.files.wordpress.com/2018/10/pretagogia-sandra-petit.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. [S.l.]: Letramento, 2017.

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

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do Curso de Pedagogia da FACED-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.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Criança pequena e raça na PNAD 87**. São Paulo: FCC, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/viewFile/2429/2387>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SANTIAGO, Flávio. Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha! Um estudo etnográfico das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 3.; CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2018, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: UNIFESP, 2018. p. 1-21. Disponível em: https://www.conlab2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1542976611_ARQUIVO_NAOENENE.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

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

SANTOS, Carla Adriana da Silva. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer; SCHLICKMANN, Renata. Racismo e branquitude: psicologia e branqueamento no Brasil. *In*: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. [S.l.]: Editora Fi, 2018. p. 289-306.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. **A construção da identidade étnico-racial em crianças de três anos e a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas no contexto da creche**. 2017. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29018/3/2017_tcc_brmsilva.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627?show=full>. 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://ebookspedroejoaeditores.files.wordpress.com/2019/03/crechefinalebook.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 21 dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

**APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA EGRESSOS,
ESTUDANTES E PROFESSORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Fortaleza, ____ de _____ de 2019.

Prezado (a),

a pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE”, será desenvolvida pela estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FAGED – UFC, Bárbara Rainara Maia Silva, sob orientação da Professora Doutora Silvia Helena Vieira Cruz. Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa analisar as contribuições do curso presencial de Pedagogia da FAGED – UFC para a formação inicial de professores visando à docência na Educação Infantil quanto ao tema das Relações Étnico-Raciais – RER, na perspectiva de egressos, estudantes e professores. A participação na referida pesquisa se dará por meio de entrevistas individuais e será isenta de quaisquer custos. Além disso, aqueles que optarem pela participação terão seus dados mantidos em sigilo. É garantida aos sujeitos da pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Comprometo-me, como pesquisadora principal, a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Atenciosamente,
Bárbara Rainara Maia Silva.
Telefone: (85) 988492306.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS

Pesquisa: Educação Infantil e relações étnico-raciais: Contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial docente.

Pesquisadora: Bárbara Rainara Maia Silva.

OBS: As informações deste questionário servirão para o conhecimento do perfil dos egressos do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, tema da minha dissertação de mestrado. Sua contribuição é muito importante para a condução desta pesquisa.

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 Telefone:

1.3 Titulação atual:

1.4 Atua/atuou como professor/a de Educação Infantil? Sim () Não ()

1.5 Cor/raça:

2 – DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

2.1 Curso de Pedagogia: Diurno () Noturno ()

2.2 Modalidade: Presencial () Educação à distância ()

2.3 Ano e semestre de entrada no curso separado por ponto (Por exemplo: 2014.1):

2.4 Ano e semestre de conclusão do curso separado por ponto (por exemplo: 2017.1):

2.5 Cursou pelo menos uma disciplina do setor de estudos de Educação Infantil (Por exemplo: “Educação Infantil”, “Propostas pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”, “Literatura infantil” etc.)? Sim () Não ()

2.6 Cursou pelo menos uma disciplina relativa ao tema das Relações Étnico-Raciais (Por exemplo: “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, “Formação intercultural”, “História dos Afrodescendentes no Brasil”, “Educação indígena”, “Identidade, diferença e diversidade” etc.)?

Sim () Não ()

3 – Você aceita participar de uma entrevista individual sobre as contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores visando o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? Sim () Não ()

3.1 Se sim, quais as suas disponibilidades de horário?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã						
Tarde						
Noite						

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Pesquisa: Educação Infantil e relações étnico-raciais: Contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial docente.

Pesquisadora: Bárbara Rainara Maia Silva.

OBS: As informações deste questionário servirão para o conhecimento do perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, tema da minha dissertação de mestrado. Sua contribuição é muito importante para a condução desta pesquisa.

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 Telefone:

1.3 E-mail:

1.4 Titulação atual:

1.5 Teve/tem experiência em estágio (obrigatório ou extracurricular) na Educação Infantil? Sim

() Não ()

1.6 Cor/raça:

2 – DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

2.1 Curso de Pedagogia: Diurno () Noturno ()

2.2 Ano e semestre de entrada no curso separado por ponto (Por exemplo: 2014.1):

2.3 Semestre atual:

2.4 Cursou todas as disciplinas obrigatórias de Educação Infantil (“Educação Infantil”, “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”)? Sim () Não ()

2.5 Cursou pelo menos uma disciplina relativa ao tema das Relações Étnico-Raciais (Por exemplo: “Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil”, “Formação intercultural”, “História dos Afrodescendentes no Brasil”, “Educação indígena”, “Identidade, diferença e diversidade” etc.)?

Sim () Não ()

3 – Você aceita participar de uma entrevista individual sobre as contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores visando o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? Sim () Não ()

3.1 Se sim, quais as suas disponibilidades de horário?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã						
Tarde						
Noite						

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO

Pesquisa: Educação Infantil e relações étnico-raciais: Contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial docente.

Pesquisadora: Bárbara Rainara Maia Silva.

OBS: As informações deste questionário servirão para o conhecimento do perfil dos docentes do curso de Pedagogia da FAGED – UFC, tema da minha dissertação de mestrado. Sua contribuição é muito importante para a condução desta pesquisa.

1 – DADOS PESSOAIS

1.1 Nome:

1.2 Telefone:

1.3 Cor/raça:

2 – DADOS SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL

2.1 Atualmente você leciona no Curso de Pedagogia presencial: Diurno () Noturno () Ambos ()

3 – Você aceitaria participar de uma entrevista individual sobre as contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores visando o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? Sim () Não ()

Se sim, quais as suas disponibilidades de horário?

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã						
Tarde						
Noite						

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESTUDANTES

Data: ____/____/____

Horário: _____

Local: _____

Nome do (a) entrevistado (a): _____

OBS: Antes de iniciar:

- Retomar tema da pesquisa;
- Explicitar que essa entrevista será norteada por algumas perguntas, mas o entrevistado não precisa se limitar a elas (Ou seja, deve responder às perguntas, mas pode acrescentar outras informações). Pode interromper, comentar, perguntar ou relatar qualquer desconforto a qualquer momento;
- Solicitar a permissão para fazer gravação em áudio.

PERGUNTAS:

1. Comente brevemente sobre sua experiência no contexto de estágio em Educação Infantil.

1.1 Como você se sente/sentiu nessa função?

1.2 Qual a faixa etária das crianças com as quais trabalhou?

2. O que você entende por Relações Étnico-Raciais ou, se preferir, relações raciais? (Posso explicar, se necessário).

3. Você promove/promoveu práticas pedagógicas voltadas para a educação das Relações Étnico-Raciais? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.1 E práticas de combate ao racismo? (Importante lembrar que o racismo se manifesta contra diferentes grupos étnico-raciais: afrodescendentes, indígenas, judeus etc.). Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.2 E para o fortalecimento da identidade das crianças negras, brancas, indígenas etc.? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.3 O que lhe motivou a trabalhar essa temática com as crianças? (Observar se o entrevistado menciona espontaneamente algo relacionado ao curso de Pedagogia). Por quê?

3.4 Que elementos você acha que lhe ajudaram a realizar esse trabalho com as crianças?

3.5 Na sua opinião, como as crianças têm reagido ao trabalho com essa temática?

4. Você considera que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia lhe possibilitaram ampliar os conhecimentos (teóricos) sobre temas como: racismo, pertencimento étnico-racial e as relações entre diferentes grupos étnico-raciais? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Em que contextos essas experiências se deram? (Por exemplo, disciplinas, palestras, rodas de conversa, diálogos informais, grupos de estudos, participação em pesquisas etc.).

- Como foram essas experiências?

5. Você considera que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia lhe possibilitaram construir valores e atitudes de combate ao racismo e promoção da igualdade racial? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Em que contextos essas experiências se deram? (Por exemplo, disciplinas, palestras, rodas de conversa, diálogos informais, grupos de estudos, participação em pesquisas etc.).

- Como foram essas experiências?

6. Houve alguma disciplina do curso de Pedagogia que te deu elementos pra pensar e construir formas de lidar com as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? (Isto é, alguma disciplina que contribuiu/contribui para a sua formação docente tendo em vista o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil?).

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Qual/is?

- Como foram?

- Qual sua motivação para cursar tal/tais disciplina/s? (Caso sejam optativas).

7. Você cursou alguma disciplina que incluiu conteúdos relativos especificamente às Relações Étnico-Raciais?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Qual/is?

- Foi enfatizado, em alguma medida, o trabalho docente a ser desenvolvido na Educação Infantil com o tema das Relações Étnico-Raciais? Comente.

- Qual sua motivação para cursar tal/tais disciplinas? (Caso sejam optativas).

8. Além das experiências vivenciadas durante o curso, que outras experiências (antes ou depois do curso) você considera que influenciam/influenciaram seu posicionamento diante da temática das Relações Étnico-Raciais?
9. Como você avalia a contribuição do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores visando o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil?
10. Como o curso de Pedagogia poderia contribuir melhor para essa formação visando o trabalho docente com o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS

Data: ____/____/____

Horário: _____

Local: _____

Nome do/a entrevistado/a: _____

Tempo de experiência como professor/a de Educação Infantil: _____

Tipo de instituição em que exerce/exerceu a docência na Educação Infantil: Pública () Privada ()

OBS: Antes de iniciar, explicitar que:

- Retomar tema da pesquisa;
- Essa entrevista será norteada por algumas perguntas, mas o entrevistado não precisa se limitar a elas (Ou seja, deve responder às perguntas, mas pode acrescentar outras informações). Pode interromper, comentar, perguntar ou relatar qualquer desconforto a qualquer momento;
- Solicitar a permissão para fazer gravação em áudio.

PERGUNTAS:

1. Comente brevemente sobre sua experiência na docência no contexto da Educação Infantil.

1.1 Como você se sente/sentiu nessa função?

1.2 Qual a faixa etária das crianças com as quais trabalhou?

2. O que você entende por Relações Étnico-Raciais ou, se preferir, relações raciais? (Posso explicar, se necessário).

3. Você promove/promoveu práticas pedagógicas voltadas para a educação das Relações Étnico-Raciais? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.1 E práticas de combate ao racismo? (Importante lembrar que o racismo se manifesta contra diferentes grupos étnico-raciais: afrodescendentes, indígenas, judeus etc.). Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.2 E para o fortalecimento da identidade das crianças negras, brancas, indígenas etc.? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.3 O que lhe motivou a trabalhar essa temática com as crianças? (Observar se o entrevistado menciona espontaneamente algo relacionado ao curso de Pedagogia). Por quê?

3.4 Que elementos você acha que lhe ajudaram a realizar esse trabalho com as crianças?

3.5 Na sua opinião, como as crianças têm reagido ao trabalho com essa temática?

4. Você considera que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia lhe possibilitaram ampliar os conhecimentos (teóricos) sobre temas como: racismo, pertencimento étnico-racial e as relações entre diferentes grupos étnico-raciais? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Em que contextos essas experiências se deram? (Por exemplo, disciplinas, palestras, rodas de conversa, diálogos informais, grupos de estudos, participação em pesquisas etc.).

- Como foram essas experiências?

5. Você considera que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia lhe possibilitaram construir valores e atitudes de combate ao racismo e promoção da igualdade racial? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Em que contextos essas experiências se deram? (Por exemplo, disciplinas, palestras, rodas de conversa, diálogos informais, grupos de estudos, participação em pesquisas etc.).

- Como foram essas experiências?

6. Houve alguma disciplina do curso de Pedagogia que te deu elementos pra pensar e construir formas de lidar com as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil? (Isto é, alguma disciplina que contribuiu/contribui para a sua formação docente tendo em vista o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil?).

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Qual/is?

- Como foram?

- Qual sua motivação para cursar tal/tais disciplina/s? (Caso sejam optativas).

7. Você cursou alguma disciplina que incluiu conteúdos relativos especificamente às Relações Étnico-Raciais?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Qual/is?

- Foi enfatizado, em alguma medida, o trabalho docente a ser desenvolvido na Educação Infantil com o tema das Relações Étnico-Raciais? Comente.

- Qual sua motivação para cursar tal/tais disciplinas? (Caso sejam optativas).
8. Além das experiências vivenciadas durante o curso, que outras experiências (antes ou depois do curso) você considera que influenciam/influenciaram seu posicionamento diante da temática das Relações Étnico-Raciais?
 9. Como você avalia a contribuição do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores visando o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil?
 10. Como o curso de Pedagogia poderia contribuir melhor para essa formação visando o trabalho docente com o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

Data: ____/____/____

Horário: _____

Local: _____

Nome do (a) entrevistado (a): _____

Disciplina (s) do setor de estudo de Educação Infantil pelas quais é responsável: _____

Tempo de docência no curso de Pedagogia da UFC: _____

OBS: Antes de iniciar, explicitar que:

- Retomar tema da pesquisa;
- Essa entrevista será norteada por algumas perguntas, mas o entrevistado não precisa se limitar a elas (Ou seja, deve responder às perguntas, mas pode acrescentar outras informações). Pode interromper, comentar, perguntar ou relatar qualquer desconforto a qualquer momento;
- Solicitar a permissão para fazer gravação em áudio.

1. Por que você se tornou professor/a do setor de estudos de _____?

1.1 Como você se sente/sentiu nessa função?

2. Para você o que são Relações Étnico-Raciais?

3. Você promove/promoveu práticas pedagógicas voltadas para a educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito das disciplinas que leciona/lecionou? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.1 E práticas de combate ao racismo? (Importante lembrar que o racismo se manifesta contra diferentes grupos étnico-raciais: afrodescendentes, indígenas, judeus etc.). Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.2 E para o fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico-racial dos estudantes negros, brancos, indígenas etc.? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Como aconteceu?

3.3 O que lhe motivou a trabalhar essa temática com os estudantes? (Observar se o entrevistado menciona espontaneamente algo relacionado à sua formação inicial). Por quê?

3.4 Que elementos você acha que lhe ajudaram a realizar esse trabalho com os estudantes?

3.5 Na sua opinião, como os estudantes têm reagido ao trabalho com essa temática?

4. Você considera que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia possibilitam que os estudantes ampliem os conhecimentos (teóricos) sobre temas como: racismo, pertencimento étnico-racial e as relações entre diferentes grupos étnico-raciais? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Em que contextos essas experiências se dão? (Por exemplo, disciplinas, palestras, rodas de conversa, diálogos informais, grupos de estudos, participação em pesquisas etc.).
- Como você supõe que são essas experiências? (A partir do seu contato com os estudantes, você percebe algum tipo de influência na vida deles?).

5. Você considera que as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia possibilitam que os estudantes revejam posturas e construam valores e atitudes de combate ao racismo e promoção da igualdade racial? Por quê?

Caso a resposta anterior seja “sim”:

- Em que contextos essas experiências se dão? (Por exemplo, disciplinas, palestras, rodas de conversa, diálogos informais, grupos de estudos, participação em pesquisas etc.).
- Como você supõe que são essas experiências? (A partir do seu contato com os estudantes, você percebe algum tipo de influência na vida deles?).

6. As disciplinas que você leciona/lecionou enfatizam/enfatizaram, em alguma medida, o trabalho docente a ser desenvolvido na Educação Infantil com o tema das Relações Étnico-Raciais? Comente. (Isso se efetivou, foi bem sucedido?).

7. Você acha que existe alguma disciplina do curso de Pedagogia que pode dar elementos pra pensar e construir formas de lidar com as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

- Qual/is?
- Por quê? Comente.

8. Além das experiências vivenciadas durante o curso, que outras experiências (antes ou depois do curso) você considera que podem influenciar o posicionamento dos estudantes diante da temática das Relações Étnico-Raciais?

9. Como você avalia a contribuição do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores visando o trabalho com o tema das Relações Étnico-Raciais a ser desenvolvido na Educação Infantil?

10. Como o curso de Pedagogia poderia contribuir melhor para essa formação visando o trabalho docente com o tema das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil?

**APÊNDICE H – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE PARA
UTILIZAÇÃO DE DADOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE PARA UTILIZAÇÃO DE
DADOS**

As pesquisadoras do projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE” comprometem-se a preservar a privacidade dos dados sobre o curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFC (cursos diurno e noturno) e dos dados pessoais dos egressos, estudantes e docentes do curso de Pedagogia da FACED – UFC que aceitarem participar da pesquisa proposta, bem como de suas declarações cedidas em entrevistas; concordam e assumem a responsabilidade de que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações de forma anônima e que os procedimentos serão iniciados somente após aprovação do sistema CEP/CONEP. Salientamos, igualmente, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, __ de _____ de 2019.

Bárbara Rainara Maia Silva
(Pesquisadora principal)

Silvia Helena Vieira Cruz
(Orientadora)

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Bárbara Rainara Maia Silva para participar da pesquisa “Educação Infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de pedagogia para a formação inicial docente”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos.

- 1- O objetivo principal desta pesquisa é analisar as contribuições do curso presencial de Pedagogia da FAGED – UFC para a formação inicial de professores visando à docência na Educação Infantil quanto ao tema das Relações Étnico-Raciais – RER, na perspectiva de egressos, estudantes e professores;
- 2- As entrevistas ocorrerão na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no bairro Benfica, em Fortaleza - CE, durante o período de aproximadamente três meses;
- 3- Essas entrevistas individuais poderão ser gravadas (áudio) se houver consentimento, e terão duração média de uma hora;
- 4- Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com o conhecimento científico na área da formação de professores de Educação Infantil para o trabalho com o tema das RER;
- 5- Eventuais desconfortos aos participantes durante a realização das entrevistas individuais devem ser comunicados à pesquisadora para que sejam sanados;
- 6- Assumimos o compromisso de utilizar os dados somente para fins de pesquisa.
- 7- Os resultados desta pesquisa serão publicados em artigos e/ou apresentados como trabalhos em eventos científicos. No entanto, fica garantido que as informações fornecidas por você não permitirão a identificação da sua pessoa, que permanecerá anônima;
- 8- Você não receberá nenhum pagamento nem terá nenhuma despesa para participar desta pesquisa;
- 9- Você poderá a qualquer momento se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;
- 10- A pesquisadora estará disponível para informar sobre os resultados da pesquisa ou prestar qualquer outra explicação. Caso necessite, seguem os dados da responsável pela pesquisa:

Nome: Bárbara Rainara Maia Silva.

Instituição: Faculdade de Educação (FAGED – UFC).

Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110.

Telefones para contato: (85) 988492306 (85) 33711793.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344 (horário: 08:00 às 12:00 horas, de segunda a sexta-feira), responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____,

RG: _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que participo desta pesquisa. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Estou ciente de que receberei uma via assinada deste termo por ocasião da entrevista.

Fortaleza, ____/____/____

_____/____/____

Nome do (a) participante da pesquisa

Assinatura

_____/____/____

Bárbara Rainara Maia Silva (pesquisadora)

Assinatura