

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAYANE SOUZA NOGUEIRA DA SILVA PIMENTEL

**“RAÇA”, GÊNERO E GERAÇÃO:
CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO FORMATIVO**

**TRÊS LAGOAS - MS
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAYANE SOUZA NOGUEIRA DA SILVA PIMENTEL

**“RAÇA”, GÊNERO E GERAÇÃO:
CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr.Christian Muleka Mwewa

**TRÊS LAGOAS - MS
2021**

Pimentel, Dayane Souza Nogueira da Silva.

“Raça”, Gênero e Geração: categorias indissociáveis no processo formativo. Dayane Souza Nogueira da Silva Pimentel. – Três Lagoas. Ed. do Autor, 2021.
93 f. ; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

Dissertação– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Câmpus de Três Lagoas/MS.

1. Relações “raciais”, de gênero e geracionais. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Formação. I. Mwewa, Christian Muleka. II. Título.

**“RAÇA”, GÊNERO E GERAÇÃO:
CATEGORIAS INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO FORMATIVO**

DAYANE SOUZA NOGUEIRA DA SILVA PIMENTEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Três Lagoas, MS 30 de agosto de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Orientador/Examinador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profª. Dra. JAQUELINE APARECIDA MARTINS ZARBATO
Examinadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. ALEX SANDER DA SILVA
Examinador
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Profª. Dra. ANGÉLICA CAETANO DA SILVA
Suplente
Colégio Pedro II

Ao meu esposo, aos meus pais e a todos que
partilharam comigo nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A todos(as) (es) que de alguma forma contribuíram para que eu conseguisse chegar à finalização desta dissertação.

À minha família por todo o apoio ao longo dessa caminhada, e em especial aos meus pais. Minha mãe Ana que sempre acreditou em mim e muito batalhou para me dar o melhor. E meu pai Jacinto (*in memoriam*) que enquanto esteve presente deu tudo de si por nós. A eles, todo o meu amor e gratidão.

Ao meu marido que sempre me apoiou e ajudou nas horas difíceis. Por seu carinho, companheirismo e compreensão, principalmente nos momentos de angústias e desespero. Você foi crucial para que eu continuasse nessa jornada. Obrigada por estar sempre lá por mim.

À minha irmã Danielle, às minhas primas Carol e Debora. Aos meus poucos e grandes amigos, obrigada por partilharem a vida comigo tornando-a mais doce.

Aos professores que passaram pela minha vida, pelas dicas e paciência, pois cada um contribuiu à sua maneira para minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-CPTL por ter me abrigado e colaborado imensamente para com a minha formação, possibilitando infinitas oportunidades e aprendizado.

Ao EduForp, grupo de pesquisa do qual tenho o imenso prazer em fazer parte por toda contribuição, meus sábados são mais vívidos com vocês.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Alex Sander da Silva, Profa. Dra. Jaqueline Zarbato e Prof. Dr. Leandro por terem aceitado participar da banca examinadora. Contudo, por todo o apoio e contribuição para o desfecho deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Christian Muleka Mwewa. O meu agradecimento especial pela orientação, dedicação, simpatia, amizade e, principalmente pela disponibilidade e paciência que sempre teve comigo desde a graduação. Foi um prazer ser sua aluna e orientanda

A eles o meu muito obrigada!

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação discute as percepções “raciais”, de gênero e geracionais no contexto formativo das (os) discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas. Buscou-se com o estudo compreender se disciplinas específicas em torno da temática abordada são fundamentais e podem fazer a diferença na formação do profissional que irá trabalhar na educação infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa de cunho etnográfico. Para tanto utilizamos como instrumento metodológico formulários de pesquisas aplicados para com as/os alunas/os do primeiro ao último ano do curso de Pedagogia CPTL/UMFS do ano de 2019 da cidade de Três Lagoas. Assim, teve-se em vista a necessidade de se dialogar com autores da Teoria Crítica, dos Estudos Culturais e da Sociologia da Infância para dar suporte teórico e fomentar as discussões no decorrer deste trabalho. Os resultados sinalizam que todas as quatro turmas abordadas se encontram envoltas em discussões acadêmicas, o que as oportuniza a (re)avaliar seus conceitos, pois disciplinas que fomentam discussões no que tange a formação étnica, “racial” e as que tangem às questões culturais podem contribuir de maneira significativa na formação das futuras pedagogas no fomento de uma sociedade em processo de dirimir as suas discriminações estruturais. Por meio da análise empreendida, ressalto a possibilidade de superação das limitações das futuras pedagogas, como por exemplo, a falta de (in)formação por parte dos profissionais na área da educação infantil e isto reflete no contexto formativo da educação infantil. Por outro lado, a existência da disciplina obrigatória “Educação e Relações Étnico-Raciais” no curso de Pedagogia pode ter fomentado o reconhecimento dessa carência como um passo importante para que as/os futuras/os professoras/os criassem consciência da importância das relações “raciais”, de gênero e geracionais.

Palavras-chave: Relações “raciais”, de gênero e geracionais. Práticas Pedagógicas. Formação.

ABSTRACT

This dissertation discusses the “racial”, gender and generational perceptions in the training context of (the) students of the pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus. The study sought to understand if specific disciplines around the topic addressed are fundamental and can make a difference in the training of professionals who will work in early childhood education. The methodology used was research with a qualitative and quantitative approach of ethnographic nature. For this purpose, we used research forms applied to students from the first to the last year of the CPTL/UMFS Pedagogy course in 2019 in the city of Três Lagoas as a methodological instrument. Thus, we had in mind the need to dialogue with authors from Critical Theory, Cultural Studies and Childhood Sociology to provide theoretical support and foster discussions throughout this work. The results indicate that all four groups addressed are involved in academic discussions, which gives them the opportunity to (re)evaluate their concepts, as disciplines that foster discussions regarding ethnic, "racial" and cultural issues they can significantly contribute to the formation of future pedagogues in fostering a society in the process of solving its structural discriminations. Through the analysis undertaken, I emphasize the possibility of overcoming the limitations of future pedagogues, such as the lack of (in)training on the part of professionals in the field of early childhood education and this reflects in the formative context of early childhood education. On the other hand, the existence of the compulsory subject “Ethnic-Racial Relations and Education” in the Pedagogy course may have fostered the recognition of this lack as an important step for future teachers to raise awareness of the importance of relationships “racial”, gender and generational groups.

Keywords: "racial", gender and generational relations. Pedagogical Practices. Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados em Licenciaturas - Brasil 2019	65
Gráfico 2 - Modalidade / Ensino Superior.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por gênero	36
Tabela 2 - Variável por idade dos alunos	36
Tabela 3 - Conclusão Superior e Especialização	37
Tabela 4 - Variáveis de identidade	37
Tabela 5 - Relação número de matrículas de cursos de ensino superior na modalidade EAD e frequência. Rede Federal.	55
Tabela 6 - Relação número de matrículas de cursos de ensino superior na modalidade EAD e frequência. Rede Privada.	55
Tabela 7 - 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2019	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: PROCESSOS, RETROCESSOS NA GERAÇÃO DE DADOS: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	25
1.1 Especificações metodológicas	31
CAPÍTULO 2: GÊNERO E AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA	40
2.1 A construção da identidade feminina a partir do colonialismo brasileiro	41
2.2 A categoria gênero e a profissão docente	53
2.3 Formação docente para a educação infantil.....	60
CAPÍTULO 3: RELAÇÕES “RACIAIS” E SUAS PERCEPÇÕES DENTRE AS/OS DISCENTES	70
3.1 As relações étnicas e “raciais” na formação dos professores da educação infantil à luz da legislação educacional.....	74
3.2 Educação brasileira e os povos negros e indígenas	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	92
APÊNDICES	96
APÊNDICE A - Entrevista com discentes do curso de Pedagogia da UFMS/CPTL	96

INTRODUÇÃO

As diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes. Ao colocar a diferença como ponto de partida, queremos evitar a confusão que se estabelece na fronteira entre a noção de preconceito racial e os demais preconceitos baseados sobre outros tipos de diferenças.

(Kabenguele Munanga, 2010)

Esta dissertação apresenta o tema “Raça, Gênero e Geração: Categorias Indissociáveis no Processo Formativo” a partir das análises dos questionários aplicados aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no município de Três Lagoas-MS. O interesse em analisar este tema deve-se, sobretudo, à minha própria experiência enquanto discente de Pedagogia (UFMS) e as inquietações geradas no decorrer da disciplina “Teoria e Prática em Diversidade Étnico-racial”. É importante destacar que atualmente a nomenclatura dessa disciplina mudou, e na matriz curricular consta como “Educação e Relações Étnico-raciais”.

Na minha graduação me deparei com a minha falta de (re)conhecimento, bem como meus preconceitos, que até então nunca havia pensado, tal como as motivações por trás deles. Foram momentos de estudos e trocas de experiências que considero como um divisor de águas na minha formação humana. Por muitas vezes ouvi e desferi manifestações de preconceito e/ou discriminação que eu nem sequer tinha compreensão de fato. Então, começar a (re)conhecer essas atitudes e trabalhar a minha consciência para no futuro não as repetir foi e ainda é um processo constante de formulação do meu pensamento.

Quando cursei a disciplina com temática étnica e “racial”, tive a oportunidade de fazer uma pesquisa com docentes da educação infantil com o objetivo de compreender e analisar como esta é vista e trabalhada pelas docentes. Ao tentar realizar algumas entrevistas me deparei com certa resistência por parte das professoras. Por exemplo: num primeiro momento optei por uma abordagem de forma aleatória e, ao me apresentar enquanto discente de Pedagogia da UFMS aos possíveis entrevistados, já recebia recusas quase que de imediato. Era nítido o receio e quase sempre acompanhado de desculpas, alegadas, em maior parte, pela falta de tempo. E mesmo as poucas professoras que

demonstravam o interesse e disponibilidade para participar, ao saberem do teor da pesquisa, acabavam recusando.

Acredito que essa resistência talvez fosse um meio de autodefesa por parte das professoras, prevendo serem julgadas por meios de suas ações e/ou não ações na sala de aula. E em questão do tempo, as docentes não se dispuseram em conceder as entrevistas em horário que não fosse o de trabalho delas na escola.

Com isso, resolvi procurar conhecidos que atuavam no município para me apresentar as suas colegas de profissão, para que os encontros se tornassem menos intimidantes. O que de fato foi de grande ajuda, assim, o agendamento das entrevistas foram marcados para o tempo de hora-atividade das professoras. Adiante, no decorrer das entrevistas também ficou explícito a falta de conhecimento das professoras entrevistadas para trabalhar com as relações étnicas e “raciais” nas salas de aula. Naquele momento a pesquisa resultou no meu trabalho de conclusão de curso, e, essa problematização oriunda da realidade encontrada nos centros de educação infantil, impulsionou esta pesquisa de mestrado.

O racismo, o preconceito e a discriminação dentro do ambiente escolar, sobretudo na educação infantil, a meu ver, é uma das formas mais perversa e nefasta de violência não física contra o ser humano. Especialmente sendo este ser humano uma criança que precisa ser protegida e cuidada. Visto que a escola e os centros de educação infantil são instituições que recebem e acolhem as crianças na maior parte do dia e deveria e deve ter uma referência positiva na vida dessas crianças.

Infelizmente, essa violência, mesmo que sutil e velada dentro do espaço escolar, evidencia o contraste no papel que a escola deveria desempenhar e o que ela realmente desempenha na educação e formação dessas crianças. Ao invés de tomar meios de enfrentar e dirimir esses problemas (violências, racismo, preconceito e discriminação), ela vem representando o papel de reprodutora desses estigmas social. (com referências etnocêntricas que naturalizam o racismo)

Desse modo, o silenciamento e a recusa dessas professoras em conversar sobre a temática (entrevistas) infelizmente sentencia e reforça a estrutura vigente racista e preconceituosa. Portanto, é muito preocupante a falta de preparo das educadoras para lidar com as manifestações de discriminação e de preconceito. Situações essas que podem ser reproduzidas de forma (in) conscientes.

Se o professor não tem conhecimento concreto dos termos, se ele não tem consciência da importância de se trabalhar esses termos e de combater as discriminações

estruturais, como ele poderia identificar e agir sobre alguma situação ofensiva dentro e fora de sala de aula. Logo, ele acaba reproduzindo estigmas e perpetuando as desigualdades existentes. Por isso é importante a formação do pedagogo para as diversidades.

A princípio, como mecanismo de análise, esta pesquisa também contaria com entrevistas semiestruturadas que seriam feitas com professoras da educação infantil no primeiro semestre do ano de 2020. Entretanto, devido a pandemia do COVID-19, o mundo se deparou vivenciando um momento atípico e aterrador com a propagação da doença infecciosa causada pelo coronavírus.

Logo, o isolamento social tornou-se medida indispensável para preservação da vida humana em meio a disseminação desenfreada deste vírus mortal. Portanto, inúmeras atividades de trabalho foram suspensas por tempo indeterminado o que impossibilitou seguir com as entrevistas semiestruturadas e dar continuidade ao planejamento inicial. Deste modo, pensando em atender ao prazo estipulado para finalizar esta pesquisa, propus-me a discutir como as discentes do curso de Pedagogia citadas acima compreendem o que são as relações étnicas e ‘raciais’.

Diante do exposto, nosso objetivo é explicitar, compreender e analisar os tensionamentos da indissociabilidade entre “raça”, gênero e geração no contexto do processo formativo de futuras/os pedagogas/os no CPTL/UFMS no ano de 2019. Esse objetivo foi gerado a partir da nossa questão central: disciplinas específicas em torno da temática abordada são fundamentais e podem fazer a diferença na formação do profissional que irá trabalhar na educação infantil?

O objetivo principal desemboca nos seguintes objetivos específicos: (1) detectar qual o ponto de vista dos (as) discentes em relação a temática abordada; (2) apontar quais os motivos que os (as) levaram a tal conhecimento; (3) categorizar o perfil destes estudantes que irão trabalhar na educação infantil e que estarão diretamente ligados a formação da personalidade de muitas crianças.

No decorrer desta dissertação a terminologia usada para se referir ao tema desta pesquisa será Étnicas e “Raciais”, relevando apenas na nomenclatura da disciplina que se diz Étnico-racial. Pois, etnia e raça são vocábulos com conceitos diferentes e a palavra “raciais” vem em aspas para chamar a atenção, pois raça existe apenas uma a raça humana, mas neste trabalho ela é discutida na sua forma sociológica.

Desde modo, partindo da análise dos dados coletados, que mostraram a supremacia do gênero feminino no curso (81%), o que reforça a condição há muito tempo

existente de dominância das mulheres na educação das crianças. Visto que, esses fatores são frutos de um processo histórico que levou os sujeitos do gênero feminino a serem maioria na docência, decidimos nesta pesquisa nos referirmos às futuras pedagogas no feminino – professora(s).

Na problematização iremos tratar dos profissionais que lidam com as crianças: a professora. Nós não nos debruçaremos diretamente na categoria geracional como foi feito com as outras em seus respectivos capítulos, porque estamos trabalhando indiretamente com as crianças. Neste sentido, geração funciona como um plano de fundo, porque ao investigarmos a formação da futura pedagoga temos sempre como foco a criança. Segundo Sarmiento, M.J. (2005a):

O conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado. a "geração" é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, *a geração-grupo de idade*, [...] isto é, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (p.366-367)

Portanto, compreendemos que cada geração passa por diversos movimentos de transformações sociais, e recebem diferentes formações. E, são esses momentos de transformações que pleiteiam a construção de novas gerações. Logo, a formação docente daqueles que irão trabalhar com as crianças se faz ímpar para a formação dessas novas gerações. Pois, tudo o que ocorre na educação infantil afeta diretamente a crianças, por isso tanto, os professores quanto os alunos precisam se sentir valorizados tal qual são, por isso, a educação das relações étnicas e raciais, visto que vivemos em um país de proporção continental, subdesenvolvido e miscigenado.

Nesse âmbito, a metodologia científica é de suma importância e pretende-se averiguar por meio de questionário qual o grau de conhecimento a respeito do tema questionado entre as alunas da graduação de Pedagogia, sobretudo aos que já tiveram a oportunidade de cursar alguma disciplina em torno da temática diversidade étnica “racial”. Assim, os dados coletados e as estatísticas resultantes do questionário abordado constam como um item relevante para realização desta pesquisa.

Para viabilizar os dados necessários utilizamos como principal instrumento de coleta o questionário. No processo de elaboração do questionário, visto o grau de importância quanto a discussão (racismo/preconceito) priorizou-se aplicar questões com

respostas abertas. Outro fator levado em consideração foi o anonimato do participante da pesquisa, pois apesar de a grande maioria das pessoas não se autoconsiderarem racistas ou preconceituosas, abordar tais assuntos gera desconforto, e isso tem o poder de influenciar nas respostas.

Portanto, a condição de sigilo e a opção de não responder são ações positivas que podem propiciar uma atmosfera mais confortável para o entrevistado. Assim, cabe salientar que perguntas abertas podem gerar um material mais aprofundado, e de fato presumimos que por meio de respostas descritivas teríamos maiores chances de alcançarmos particularidades, com aspectos das percepções sociais e história de vida dos entrevistados.

Enfim, a preparação do questionário foi uma etapa importante da pesquisa, que exigiu definir e pontuar quais informações seriam imprescindíveis obter para a análise. Demandou tempo, planejamento e medidas prévias para obter autorização para realizar a pesquisa dentro da universidade.

A perspectiva adotada para desenvolver este trabalho fez-se pensada para análise e compreensão das concepções desses estudantes sobre as relações étnicas e “raciais” junto à importância de uma disciplina de formação sobre a temática racial. Com isso, o questionário a ser aplicado fora elaborado com o intuito de verificar o nível de conhecimento e o grau de importância da formação étnica e ‘racial’ para esses alunos.

Pois, espera-se constatar que ter cursado a disciplina obrigatória – Educação e Relações Étnico-racial, que consta na matriz curricular do curso, fez a diferença na formação e na vida dos pesquisados. Porque acreditamos que durante o processo de formação podemos nos desprender de falsas ideias e conceitos, tendo um momento de reflexão crítica, fundamental para formação pensamentos novos.

As concepções de “raça”, etnia e gênero são construções sociais formadas ao longo da vida. Essas categorias são oriundas de um processo histórico e político que compõem a estrutura social, portanto não tem como desassociá-las. Para tanto, os indivíduos carregam valores, crenças, ideais de vida, significados entre outros fatores importantes que se estabelecem e se modificam diacronicamente pela sociedade. Assim, vale dizer que essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados, pois estão em constante movimento de reelaboração, visto que cada sujeito interpela de uma maneira, de acordo com suas vivências, e o meio cultural ao qual ele está inserido, além de que muito também se detém das relações de poder.

Assim, para obter novos conceitos é preciso desfazer as ideias racistas e discriminadoras que estão incutidas na sociedade brasileira. Assim, faz-se necessário emergir o passado tal como ele foi constituído, com o povo negro subalternizado e marginalizado, um passado cheio de dor e sofrimento que estruturou e determinou as desigualdades existentes. Para isso, temos que promover uma reeducação das relações entre negros e brancos, uma relação humanizadora que perpasse os muros da escola, podendo gerar uma verdadeira mudança social.

Para tanto, tendo a educação como uma ferramenta essencial, levamos em consideração a figura da pedagoga que desempenha importante papel dentro da educação infantil. E por acreditarmos que este profissional ao estar em contato frequente e direto com as crianças, se torna um agente influenciador no processo de formação da personalidade e da identidade delas. Assim, quando a criança está inserida diariamente num grupo que valoriza seu pertencimento étnico cultural, seu desenvolvimento tende a fluir, assim como a possibilidade de construir diferentes conceitos e concepções de vida.

Logo, é eminente a importância do contexto social na qual a criança está inserida e tudo o que a norteia para o seu desenvolvimento e formação, enquanto ser humano. No entanto, se o ambiente escolar (palco da formação das crianças) privilegiar os interesses de um grupo étnico específico, fará com que os outros sujeitos pertencentes a diferentes etnias consolidem representações negativas a suas próprias origens, e/ou nem sequer darem conta de suas histórias e, conseqüentemente, comunguem com a ideologia dominante. Portanto, ao não dar vez e voz a todas as culturas a escola tem o poder de prejudicar a formação autêntica de identidade entre esses diferentes grupos. Dessa forma, Nilma Lino Gomes (2003, p.160) afirma que “é fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação”.

Sabemos que a identidade nacional brasileira resulta de diversas matrizes étnicas e “raciais”, e por mais que tenha sido atribuída importâncias desiguais a essas contribuições não podemos continuar negligenciando e até mesmo silenciando a formação da história e da cultura do Brasil. Nós interpretamos e reproduzimos aquilo que nos é dado quando passamos a pertencer a um determinado grupo social, e aqui quando falamos da formação docente, torna-se necessário, então, averiguar e analisar os fatos, nos dando possibilidade de desconstruir os conceitos que são incorporados na nossa educação para assim (re) elaborar outros. Por isso, a importância em se trabalhar a história

e cultura afro-brasileira e africana e as concepções geracionais e de gênero na formação do pedagogo.

Então, no que concerne a relevância da formação para as diversidades, analisamos a partir de questionários, o que as discentes do curso de Pedagogia, sujeitas desta pesquisa, entendem por relações étnicas e “raciais”. Considerando que “[...] estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco”. (BRANDÃO, 2000, p. 451). Nos faz acreditar que a profissão docente é a chave fundamental para quebrar os paradigmas sociais e agente transformadora na luta contra as desigualdades, sobretudo a discriminação e o preconceito racial.

Ao longo de muitas décadas, em linhas gerais, a educação foi de inteira responsabilidade das mulheres. Ser reprodutora era uma característica muito valiosa das mulheres, com isso adjetivaram a ideia do “ser” maternal a elas, porque consideravam que elas tivessem dons naturais para cuidar. Consequentemente a educação, principalmente a das infâncias, onde recentemente a criança passou a ser reconhecida e protegida foi se ligando a essa ideia de vocação, e não vista como uma profissão. Sabemos que por gerações as mulheres não eram vistas como cidadãs de direitos e viviam sob o domínio opressor e machista dos homens. Tal ideia pode ser característica resultante da ideologia dos dois gêneros, onde o homem foi construindo a partir das diferenças sexuais os conceitos de gênero, masculino e feminino.

Algumas ideologias culturais como crenças, religiões, valores e costumes também ajudaram a sustentar esse conceito de gênero que inferioriza as mulheres reforçando as desigualdades. Por fim, pensando a “ordem patriarcal de gênero”, a definição de ser homem e ser mulher foi usada por séculos e mais séculos, a fim de legitimar e reproduzir uma sociedade que mantém o protagonismo hegemônico de gênero masculino. Hoje, por mais “evoluídas” que as relações sociais estejam, a desigualdade entre os gêneros permanece imensa em diversas situações. E isso faz com que as mulheres ainda sejam estruturalmente associadas a ocupações vinculadas à atenção e ao cuidado, tachando a feminização na docência.

Como a educação se tornou um direito de todos os cidadãos, houve a democratização da oferta de ensino, mas não do ensino em si, aquele voltado para a formação humana, crítica e reflexiva. Isso nos leva a outro ponto da formação docente: a questão econômica. A classe social ao qual pertencemos irá ditar o tipo de ensino que

receberemos. Essa situação é característica do ensino dualizado, ou seja, de uma educação desigual. Infelizmente, a profissão docente encontra-se marginalizada e vista como uma opção de formação da classe trabalhadora.

Freire (1983, p.) afirma que “a partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a”. Quando pensamos na infância, acreditamos que investir na educação das crianças é possibilitar o novo. É, por tanto, o reconhecimento de que as mudanças e as transformações nessa fase são fundamentais para constituirmos identidades pautadas na diversidade étnica e “racial que forma a sociedade brasileira.

Para tanto, é importante olharmos para o passado e pensarmos na história da criança brasileira. A criança passou a ser reconhecida como um cidadão de direitos recentemente com a Constituição Federal de 1988. Em síntese, foi a partir do século 20 que surgiram estudiosos da área da infância, e que esta passou a ser considerada e denominada com o que conhecemos hoje. Assim, a formação do profissional que irá atuar na Educação Infantil é um ponto relevante nas discussões acadêmicas, porque a infância pode contribuir de forma positiva ou negativa na formação da personalidade do sujeito, logo este profissional é tão importante.

Ao pensar no processo de educação, uma vez que o processo de industrialização pedia mão-de-obra qualificada, a escola passou a ter um importante papel na organização da sociedade, pois era vista como um processo de alfabetizar os trabalhadores para que estes pudessem operar na indústria, além de ter a função de controlar e moldar o comportamento desses trabalhadores para manter a hegemonia. E, com isso a família e a escola passaram a ser os principais responsáveis pela concepção de infância que temos hoje.

No entanto, com todo o crescimento populacional e desenvolvimento industrial, os órgãos públicos não deram a devida importância aos verdadeiros problemas que a família moderna passou a enfrentar para viver. Não era levado em consideração a classe e as condições sociais dessas famílias, culpava-os pela situação em que se encontravam. O “descuido e abandono” ao qual as crianças se encontravam era consequência das próprias famílias.

Jens Qvortrup (2011) alerta para o fato, muitas vezes negligenciado, de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia

global. Visto que o Estado mantinha essa posição proposital de ignorância para não mostrar a verdadeira situação social e econômica do país. Mesmo com relutância e segundas intenções, a benefício do próprio Estado, houve ainda neste contexto o reconhecimento e a valorização da criança trabalhadora por parte do Estado.

Deste modo, quem seria o responsável pelo atendimento a criança brasileira? Por um lado, foi entendido que cabia ao governo atender as necessidades das crianças, tais como creches, jardins de infância e hospitais, mas, por outro lado, não havia nenhuma afirmação de que o governo era o único responsável.

O governo passou a assumir esta responsabilidade, mas com a cooperação da sociedade, pois ele reconhecia a importância do atendimento destinado às crianças, mas afirmava que não dispunha de dinheiro para tratar de tal questão. No entanto, público ou privado o atendimento era controlado pelo Estado.

O atendimento pré-escolar surgiu como uma educação compensatória, de caráter assistencialista, tanto pelas crianças filhas de trabalhadores que precisavam de um lugar para ficar, quanto por acreditar que as crianças menos favorecidas não aprendiam nada em casa, e assim, precisavam ser preparadas para a escola.

Um dos maiores avanços em relação as crianças foi o fim do uso da terminologia “menor”. A criança chama de “menor” não era bem-vista e, desde 1880, elas eram chamadas assim. A preocupação com a troca da nomenclatura mostra a mudança no pensamento dos sujeitos em relação à infância. Consequentemente, percebeu-se também a necessidade que as crianças tinham de ser protegidas.

A Declaração dos Direitos da Criança criada pela ONU, em 1959, foi de grande ajuda para o reconhecimento da criança enquanto indivíduo de direitos que precisa de proteção especial. Se antes o sujeito “menor” só tinha o “direito penal do menor” como lei, agora passa a ser chamado de criança, independente da sua classe social e tem seus direitos garantidos por lei.

Assim, seguiu as discussões em torno da infância, e a nova Constituição Federal de 1988 colaborou instituindo leis que fortaleceram a proteção à criança e ao adolescente. Em seu artigo 227 afirma que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, (...) e à convivência familiar e comunitária.” (BRASIL, 1988)

Assuntos que antes não eram tratados, direitos que antes não eram assegurados, foram institucionalizados na Constituição de 1988. Assim, a infância passou a ter suas

características próprias. Em 1990 foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), com o intuito de proteger integralmente a criança, e o adolescente.

Hoje, no Brasil, há uma enorme preocupação em se defender os direitos da criança e do adolescente, mas, apesar de conquistados em diversas situações, muitos direitos não são garantidos. Pois, a própria sociedade expõe as crianças ao perigo e à violência, e a própria sociedade nega alguns direitos fundamentais a essas crianças, relegando que elas são contribuintes ativos da sociedade. São inúmeras as formas pela qual as crianças contribuem ativamente nas sociedades industrializadas – na escola, no local de trabalho, em casa, e em locais esportivos, de jogos e lazer (CORSARO, 2011).

Além disso, uma pesquisa feita pela UNICEF apresenta que:

O Brasil possui uma população de 210,1 milhões de pessoas, dos quais 53.759.457 têm menos de 18 anos de idade (Estimativa IBGE para 2019). Mais da metade de todas as crianças e adolescentes brasileiros são afrodescendentes e um terço dos cerca de 820 mil indígenas do País é criança. São dezenas de milhões de pessoas que possuem direitos e deveres e necessitam de condições para desenvolver com plenitude todo o seu potencial. (UNICEF, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDB (1996) apoiada na constituição 1988, assegura o direito social da criança e do adolescente, dando destaque para a educação infantil e para a educação especial. Porque, hoje, a criança é vista como um ser inocente que exala cuidado e proteção, e isso é uma grande evolução.

Mas no que concerne os direitos fundamentais garantidos por lei às crianças, a ausência de um ou mais desses direitos que são essenciais coloca em risco o bem-estar físico e moral delas. Os dados nos mostram que muitas crianças vivem em situações de vulnerabilidade, sejam devidas as múltiplas privações, sejam expostas à pobreza, à violência e à crueldade. “Mesmo com o envelhecimento da população, crianças e adolescentes ainda representam um percentual grande dos brasileiros. São 53,7 milhões de meninos e meninas que precisam ter seus direitos garantidos (UNICEF, 2019)”. Assim, com uma análise realizada com base no PNAD 2015, a UNICEF fez um alerta a respeito, pois conclui-se que “61% das crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza – sendo monetariamente pobres e/ou estando privados de um ou mais direitos (2018)”.

Visando compreender a situação das crianças e adolescentes no Brasil, a UNICEF (2019) fez uma pesquisa cujo dados apontam que “de 1990 a 2019, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu de 19,6% para 3,7%, [...] em 2019, 1,5 milhão de meninos e meninas ainda estavam fora da escola

(PNAD, 2019)”. Contudo, essa exclusão é bem demarcada, pois a maioria das crianças fora da escola são crianças pobres, negras, indígenas e quilombolas.

No que diz respeito à proteção da infância e da adolescência, o Brasil tem legislações, como o artigo 5º da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para garantir direitos. No entanto, esses direitos são negligenciados diversas vezes em diferentes situações, assim, torna-se “necessário adotar políticas públicas capazes de combater e superar as desigualdades geográficas, sociais e étnicas do País e celebrar a riqueza de sua diversidade” (UNICEF, 2019).

Por isso, a análise desta pesquisa sobre a formação para a educação das relações étnicas e “raciais” é centrada na concepção que as discentes têm sobre o tema em questão, porque suas concepções podem refletir diretamente na prática docente. Além disso, compreender o que leva a manutenção da categoria de gênero feminino enquanto majoritária no exercício da docência se faz pertinente para este trabalho devido ao grande número de mulheres que responderam ao questionário.

Expondo a possibilidade de as futuras professoras não terem bastante conhecimento sobre o tema abordado, temos como hipótese que estarem inseridas no ensino superior público é um ponto positivo. Apesar de terem suas crenças e conceitos enraizados com base em percepções sociais que lhes foram pré-estabelecida, grande parte dos(as) alunos (as) abordados (as) encontram-se envoltos de discussões acadêmicas, o que os oportuniza a (re)avaliar seus conceitos. Logo, disciplinas que fomentam discussões no que tange a formação étnica, racial e cultural podem contribuir de maneira rica e significativa, possibilitando novos paradigmas que visem uma sociedade justa e igualitário.

Falar de questões de diversidade e abordar a discriminação e o racismo, pode ser muito doloroso para grande parte da sociedade, já que a história da concepção do povo brasileiro ainda é bastante mascarada. Ainda somos uma nação estruturalmente associada ao paternalismo machista europeu que nos remete a idealizar vivermos em democracia racial. Logo, espera-se não encontrar resistência dos entrevistados em responder as perguntas, visto que, eles possam omitir ou responder de maneira contrária aos seus (pré) conceitos por terem medo de demonstrar sua verdadeira opinião.

A pesquisa sobre relações étnicas e “raciais” no campo educacional tem sido o foco de interesse de muitos autores, e como suporte teórico metodológico, esta dissertação dialogará com produções na área da educação com bases antropológicas e sociológicas dos estudos culturais, da teoria crítica e da sociologia da infância. Os autores como K.

Munanga, Nilma Lino Gomes, Hannah Arendth, Stuart Hall, Adorno, Fúlvia Rosemberg, Frantz Fanon, entre outros, ressaltando que esses autores são de grande relevância para pensarmos a posição do educador frente as relações étnicas e “raciais”.

Sobre a história e produção da criança e da infância: Ariès, Kuhlmann, Kramer e Sarmiento são trabalhados de forma contextualizada. No que respeito a categoria de gênero e a profissão docente, é relevante destacar Butler, Bourdieu, Foucault, Scott e Louro.

A divisão desta dissertação está estruturada em três capítulos que conceituam de forma contextualizada o objeto da pesquisa, mostrando sua relevância, dito ao que nos provoca a estudá-lo.

O primeiro capítulo intitulado: “Processos, retrocessos na geração de dados: procedimento metodológico”, vai descrever minuciosamente todo o processo investigativo para se fazer uma pesquisa no campo social, tal como se deu esta pesquisa de campo. Dito isso, neste mesmo capítulo vem a descrição de todo o processo percorrido desde a elaboração do questionário à coleta de dados, por meio de uma descrição densa.

No segundo capítulo: “Gênero e as dimensões contextuais no curso de pedagogia” foi feita uma análise do panorama histórico da construção da identidade feminina, a partir do colonialismo brasileiro. E, considerando a disparidade existente entre gênero na escolha da profissão, no qual quase sempre as mulheres, principalmente as mulheres pobres e negras continuam sendo estigmatizadas a cursos das áreas de humanas, principalmente no que envolve a formação para a educação básica. Assim, traçamos uma abordagem da categoria de gênero em relação a profissão docente, tecendo considerações relacionadas a hegemonia feminina dentro do curso de Pedagogia. E juntamente com essas análises apresentamos aspectos da formação docente para educação infantil. Porque as vivências e experiências durante a infância têm o poder de fundamentar significativamente a personalidade do sujeito (criança). Portanto, são inúmeras as mudanças e descobertas regidas por emoções e sentimentos que marcam profundamente as crianças.

A educação infantil é um período extremamente importante para o pleno desenvolvimento e formação dos indivíduos, tal como se faz necessário a educação para as relações étnicas e “raciais”. Logo, se esperamos por mudanças sociais devemos começar a lutar por elas pela base, ou seja, na infância. E para isso, não podemos deixar de considerar um fator que tem ampla influência, a classificação social, pois temos uma

geração de crianças que por mais que compartilhem o mesmo espaço geográfico possuem acesso totalmente desigual dentro da sociedade

Com isso, o capítulo três “Relações “raciais” e suas percepções dentre as/os discentes”, discutirá as relações étnicas e “raciais” na formação das professoras da educação infantil a luz da legislação educacional. Dialogando com estudiosos do meio em questão, para pôr fim chegar ao relato mais sincero possível sobre a compreensão dos sujeitos pesquisados em relação as diversidades. Porque temos como objetivo central compreender como esses estudantes levam a importância desse contexto para a sua formação. Assim, fechamos a discussão do capítulo com uma apresentação da educação brasileira e os povos negros e indígenas, debatendo o mito da democracia racial.

Isso se torna aparente pela atual crise educacional que o país se encontra, e hoje, por mais que seja obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas e universidades, cogita-se que as professoras ainda carecem de formação, pois a formação da identidade nacional do nosso país ainda perpassa uma visão eurocêntrica.

Ademais, vistas as constantes lutas e trabalhos desenvolvidos para refutar as falsas ideias de democratização racial que são fortemente disseminadas, cogita-se deparar-se com maior avanço frente ao reconhecimento e as manifestações referente as diversidades.

Por fim, são tecidas as considerações finais sobre os dados relacionados às análises dos questionários, bem como traçamos algumas observações no intuito de contribuir com um debate mais amplo sobre a configuração das dimensões das relações “raciais”, de gênero e geracionais na formação da professora que irá atuar na educação infantil.

CAPÍTULO 1: PROCESSOS, RETROCESSOS NA GERAÇÃO DE DADOS: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para fazermos uma pesquisa devemos partir de uma dúvida, um problema, uma indagação, sendo um processo cheio de questionamentos em buscas de respostas a demandas do cotidiano. No campo da educação, analisar e abordar os processos sociais é algo muito complexo, um caminho tortuoso que exige do pesquisador uma narrativa minuciosa e detalhista.

Com a finalidade de atender os objetivos propostos neste trabalho, a metodologia utilizada compreende uma abordagem dedutivo, com levantamento de dados, pesquisa bibliográfica pautadas na temática questionada e nos teóricos trabalhados em sala de aula, com demais materiais de mídia eletrônica. E como veremos, optou-se pela aplicação de questionários de pesquisa, que nos permitiu abranger muitos estudantes em um curto espaço de tempo.

Neste estudo adotou-se um grupo específico de sujeitos (graduandos de pedagogia), e uma situação localizada (curso de Pedagogia da UFMS, campus de Três Lagoas). A problematização tem origem na realidade encontrada nas salas de educação infantil do mesmo município¹. O ponto de partida visa evidenciar fatos específicos da formação dos futuros professores da educação infantil.

Portanto, se trata de uma atividade que pretende analisar particularidades de um grupo específico da sociedade, a fim de compreender melhor o caminho formativo do professor da educação infantil para com as relações étnicas e “raciais”, através de uma interpretação e descrição densa dos dados coletados. Os questionários são um dos possíveis meios utilizados para a coleta de dados, e neste caso, a técnica de questionários foi empregada de forma que pudéssemos cobrir todas as turmas ativas do curso de Pedagogia da UFMS, campus Três Lagoas.

A ideia inicial era, após o questionário, trabalhar com entrevistas semiestruturadas com professoras já atuantes na educação infantil. O que significou ou significa na atuação dessas professoras entrevistadas ter cursado a disciplina “Educação e Relações Étnico-racial”? Como as relações étnicas e “raciais” refletem na prática pedagógica dessas? A

¹ Entrevistas feitas no ano de 2016, com professoras atuantes na educação infantil no município de Três Lagoas. As perguntas elaboradas abordavam a temática étnica e “racial”. E a conclusão desta pesquisa nos mostrou que grande parte das professoras carecem de formação nesta área.

professora tem conhecimento do tema? Como as relações étnicas e “raciais” se dão na infância? Incluem as temáticas étnicas e “raciais” nas suas atividades? Com base nessas questões iríamos conduzir as entrevistas.

A propagação do vírus COVID-19 mudou bruscamente a forma de vivermos e interagirmos em sociedade. E, dentre as inúmeras consequências evidenciadas, a paralização por tempo indeterminado das atividades de trabalho afetou a esta pesquisa, pois impossibilitou continuar o processo das entrevistas, visto que as escolas e os centros de educação infantil permaneceram fechadas desde o mês de março de 2020.

Havia sido delimitado previamente dois Centros de Educação Infantil: um na região central e outro em região periférica da cidade de Três Lagoas-MS. Categorizou-se abordar somente professoras que tiveram em sua matriz a disciplina de “Educação e Relações Étnico-racial” como objetivo de compreender o grau de significância dessa disciplina em suas relações de trabalho. Então, tivemos que remodelar o grupo alvo e delimitamos a pesquisa apenas aos discentes do curso de Pedagogia da UFMS/CPTL.

Toda pesquisa científica tem início através da pesquisa bibliográfica, pois segundo Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Pesquisa bibliográfica é a técnica que auxilia o estudante a fazer a revisão da literatura, possibilitando conhecer e compreender melhor os elementos teóricos que fundamentarão a análise do tema e do objeto de estudo escolhidos (REIS, 2008, p.51). Para tanto, esta dissertação consistiu na investigação bibliográfica, recorrendo a estudos de teóricos conceituados no campo da teoria crítica, da sociologia da infância e dos estudos culturais para analisar as respostas obtidas nos questionários sobre as relações étnicas e “racial” no contexto formativo.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) as teorias que irão dar bases para analisar e investigar a realidade são elas que permitem questionar as práticas e ações docentes dentro da escola, e a refletir as próprias teorias utilizadas como aporte teórico, “uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”.

A pesquisa bibliográfica consiste em analisar, ler e interpretar quaisquer documentos, sejam livros, sejam imagens, sejam manuscritos, sejam mapas, entre outros

materiais de modo objetivo e sistematizado, com uma rotina de leituras e fichamento para suporte teórico e auxílio para o nosso problema.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986:38). Documentos são uma fonte poderosa que podem fundamentar uma pesquisa, portanto, neste estudo foram utilizados os documentos que compõem a matriz curricular desde 2012 do curso de Pedagogia da UFMS, e a Lei 10.639/03 que inclui no currículo a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira.

E para além da pesquisa bibliográfica e da análise documental, é importante atentar ao caráter de investigação que permeia a construção e aplicação do questionário. De acordo com Parasuraman (1991,.), um questionário é um conjunto de questões, elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de um projeto de pesquisa. Perante o objetivo desta pesquisa, o questionário foi elaborado em documento world, impresso e distribuído aos entrevistados em horário de aula.

Esse instrumento de pesquisa muitas das vezes estabelece uma relação de hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado. No entanto, por mais que este seja um instrumento de coleta de dados importante, ainda permanece um certo desconforto em relação a sua funcionalidade. Mas, apesar das reticências os princípios para se elaborar um questionário continua sendo os mesmos dos outros métodos. Fidedignidade, Validade e Objetividade (HULLEY et al., 2015).

Por isso, algumas ações específicas podem corroborar para uma melhor interação entre as partes. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). É preciso clareza, transparência na pesquisa, e sobretudo respeito com o sujeito, ainda mais por se tratar de abordar uma questão tão complexa como preconceito e o racismo.

E como essa pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo, ela nos permitiu dados específicos com uma visão mais ampla do tema estudado. E, portanto, embora pouco explorada, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Como se trata de um questionário com questões abertas e fechadas, nesse caso, a quantificação constituiu-se tanto na forma como foi estruturado a coleta dos dados, quanto no momento das análises dos resultados. Assim como as falas descritivas nas perguntas

abertas proporcionaram informações mais subjetivas, profundas, dando espaço para particularidades.

Nesse tipo de questionário os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista, já que as respostas não precisam ser necessariamente objetivas. Contudo, o propósito deste trabalho não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de um determinado grupo-alvo e tendo por base conhecimentos teórico-empíricos que permite atribuir-lhe cientificidade.

Estudar o homem e a sociedade requer muito esforço, tempo e dedicação por parte do pesquisador, pois estamos abordando um fenômeno de alta complexidade. Assim, ir a campo para analisar o sujeito/objeto é um trabalho árduo e intenso, que requer preparo meticuloso e delimitação máxima possível da extensão de tal sujeito/objeto para inteirar-se de modo mais autêntico.

A situação social da pesquisa leva a elaborar e analisar os dados a partir dos estudos etnográficos. Desde o exercício de criar e aplicar os questionários, o que proporciona um rigor de informações, até a descrição densa dos dados coletados. Tal como torna-se necessário utilizarmos de técnicas etnográficas, o estudo do tipo etnográfico pode favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido (ANDRÉ, 1995, p.38).

A etnografia é uma ciência interpretativa que procura o real significado da cultura. Logo, praticar etnografia requer estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante (GEERTZ, 1989, p. 15). Com base na Antropologia, usamos um viés etnográfico de modo a possibilitar elementos mais completos para analisarmos. Logo, a abordagem etnográfica neste estudo entrou como processo de pesquisa, que nos auxiliou a conhecer o processo de formação e suas interações com a educação para as relações étnicas e “raciais” que acontecem no interior do curso de Pedagogia. Neste caso, como Geertz (1989, p. 32) nos disse que o antropólogo estuda “nas aldeias” e não “as aldeias”, assim, nos debruçamos em estudar a formação da futura pedagoga na própria instituição que forma essas pedagogas, a universidade.

Estudar a sociedade em si é algo muito complexo que exige muito esforço intelectual. “Todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão —cultural” (HALL, 1997, p.13). Portanto, estudar uma determinada atividade social, de um determinado grupo, é um trabalho que necessita de preparação, pois, para se observar e

interpretar, a cultura, os gestos, as atitudes, os rituais ou qualquer outro objeto de análise que irá surgir, é preciso rigidez.

André (1996, p.41) assinala que ao usar técnicas etnográficas, o pesquisador pode “entender como se processam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”. Assim, fez-se necessário o uso de questionários para nos aproximarmos do contexto formativo das estudantes pesquisadas.

Segundo Malinowski

A etnografia é a ciência em que o resultado honesto de todos os dados é talvez ainda mais que necessário que em outras ciências, pois só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor. (MALINOWSKI, 1978, p. 18).

Para tanto, torna-se necessário que o etnógrafo vivencie diretamente na realidade investigada e ao mesmo tempo esteja consciente das inúmeras falhas que surgirão ao longo do laborioso caminho da pesquisa de campo.

O rigor e a dedicação fazem-se fatores importantíssimos perante a este tipo de atividade, pois se queremos destrinchar ao máximo o nosso objeto, subitamente teremos de reavê-lo até esgotar lhes todas as possibilidades, ao ponto de chegar a uma conclusão mais científica possível. Logo, a pesquisa precisa ser descrita sem mistérios, com relatos honestos, e uma descrição detalhada das respostas (questionário), a deixar posto de maneira clara e objetiva a opinião e as interferências do autor. Esses são meios para que a pesquisa tenha validação e precisão científica.

Levando em conta que o campo de estudos do etnógrafo é bem abrangente e conta com diversas fontes de informações, o sujeito pesquisador tem que estar em sinal de alerta constante para com dados falsos. Entretanto, se tratando de uma pesquisa que irá obter dados por meio questionários para que se torne eficiente, o pesquisador precisa redobrar os cuidados. “Há um equívoco de que qualquer pessoa com uma compreensão clara da língua falada e um mínimo de senso comum pode criar um questionário eficaz” (MURRAY, 1999, p. 148).

Para desenvolver um bom questionário é recomendável ser o mais objetivo possível. As questões precisam estar em ordem lógica e encadeadas em uma espécie de guia, pois a disposição e a abordagem das perguntas dizem muito no resultado. De acordo com Malinowski, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas

fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas.

Com isso, para que haja cientificidade na pesquisa e para que ela seja apresentada de maneira clara e honesta, o etnógrafo tem de se atentar a interpretar o máximo possível o que o sujeito/objeto pesquisado realmente é, e não o que ele quer que seja entendido. Assim como diz Descartes

Pois certo é que, em tudo aquilo que respeita a orientação da nossa vida, nos achamos, muitas vezes, forçados a seguir opiniões apenas verosímeis, dado que as ocasiões de agir nos negócios se escoariam quase sempre antes de nos libertarmos de todas as dúvidas. (DESCARTES, 1989, p. 50).

Descrever desde o fenômeno a ser pesquisado, assim como os métodos e procedimentos a serem utilizados durante a pesquisa de campo, proporciona inúmeros momentos importantes que podem evidenciar diversas ocasiões que poderão surgir. Pois, nem sempre estamos preparados para os imprevistos, tal como nossa mente, mesmo que involuntariamente pode se prender a falsos julgamentos e primeiras impressões. Assim, o exercício da releitura dos dados e da escrita permite reaver o caminho, ou até mesmo o objeto em questão.

[...] mesmo os mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do que têm. Não é verossímil que todos se enganem nesse ponto: antes, isso mostra que a capacidade de bem julgar, e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens... (DESCARTES, 2009, p. 37).

Logo, a perspicácia do pesquisador para interpretar minuciosamente o discurso do sujeito investigado se torna crucial para criticidade de uma pesquisa. Desta forma, fica claro que o pesquisador tem que conhecer a fundo o objeto a ser pesquisado, tendo que se aproximar o máximo possível de seu objeto, pois, assim poderá compreendê-lo o mais perto possível do seu verdadeiro ser.

Deste modo, não adianta tentar conhecer o fenômeno pesquisado pelo que se subentende sobre ele, porque só acarretará distância e conclusões superficiais. Logo, para se fazer pesquisa, é digno que se conheça o fenômeno por ele mesmo, pois só assim poderemos chegar a uma conclusão mais pura possível.

Estar atento aos detalhes, chegar mais perto o suficiente do lado subjetivo do objeto e conhecê-lo realmente faz com que a pesquisa tenha mais relevância no meio científico. Assim, Geertz (1989) também afirma para que realmente aconteça uma pesquisa, sem dúvidas, é preciso que o pesquisador conviva com seu objeto de análise,

compreendendo de forma mais densa possível a cultura ao qual o objeto em questão pertence, de tal modo, a ficar o mais próximo do real possível. Mas, vale ressaltar que independente da proximidade de relação com o objeto, o pesquisador sempre vai ser o segundo locutor, pois ao final tudo será descrito a partir da semiótica do pesquisador.

O pesquisador precisa ter a visão do todo para assim poder compreender minuciosamente alguma particularidade da totalidade que envolve o objeto. Com isso, para fazer uma ciência interpretativa é necessário ter uma postura profissional de cientista. Temos que deixar os outros eu (s) de lado e vestir o papel de pesquisador. Visto que, para se fazer uma pesquisa no campo social é preciso ter muita perspicácia para interpretar os discursos dos sujeitos entrevistados e registrar minuciosamente o discurso do objeto estudado.

Portanto, nos aproximamos do contexto formativo das futuras pedagogas na tentativa de compreender os cenários e processos concebidos em seu interior.

O campo empírico integra a investigação da pesquisa aqui apresentada, e está delimitado ao curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública no município de Três Lagoas, interior de Mato Grosso do Sul (MS). Elencamos quatro critérios principais para determinar os sujeitos da pesquisa, sendo eles:

- 1) Alunos (as) da universidade pública federal do campus de Três Lagoas;
- 2) Curso com número elevado de matrículas;
- 3) Curso para formação de professores habilitados a trabalhar com a educação infantil;
- 4) Matéria obrigatória sobre relações étnicas e “raciais” na matriz curricular;

Assim, com base na pesquisa etnográfica e com as respostas obtidas nos questionários, analisaremos os conceitos que os (as) discentes têm sobre as relações étnicas e “raciais” e como eles (as) possivelmente lidariam com isto na sala de aula. Neste sentido, iremos identificar a importância de ter passado pela disciplina de “Educação e Relações Étnico-racial” na graduação.

1.1 Especificações metodológicas

“Raça”, Gênero e Geração: Categorias Indissociáveis no Processo Formativo, título da pesquisa, dá continuidade ao trabalho desenvolvido na graduação desta pesquisadora. E se tratando de estudar a sociedade, além de pesquisa teórica, eleger instrumentos como o questionário tornam-se fundamentais para levantamento de dados de um grupo específico sobre determinado tema.

A escolha de se trabalhar com alunas do curso de Pedagogia é um item relativamente importante para esta pesquisa, pois as professoras regentes da educação infantil são pedagogas.

Pedagogas têm um papel fundamental na formação da criança. Antes, elas eram vistas como meras cuidadoras, hoje, após inúmeras conquistas e estudos na área da educação e, sobretudo na infância, passaram a ser vistas e respeitadas enquanto profissional do campo da educação. Hoje não é só o “cuidar”, vai para além do bem-estar físico da criança: são atribuições complexas que incluem a formação como um todo.

Professoras formadoras ligadas diretamente ao aprendizado e desenvolvimento físico e intelectual das crianças, que podem interferir na formação da personalidade desta, podendo ocorrer de maneira construtiva ou destrutiva. Pois como a professora poderá intervir e agir em situações de discriminação, preconceito e até mesmo de violência se nem mesmo ela compreende tal questão.

Portanto, advindo a necessidade de refletir o papel da professora da educação infantil na promoção da igualdade étnica e “racial”, assim como, (re) conhecer características da formação das acadêmicas de Pedagogia ligadas à temática étnica e “racial”, pois estas terão contato e ação direta na formação da personalidade e desenvolvimento das crianças.

Como instrumento básico de coleta de dados foi utilizado o questionário. Já que, assim poderíamos abordar um maior número de estudantes, visto que tínhamos 193 matrículas efetivadas no curso de Pedagogia, no ano letivo de 2019.

Como grupo-alvo temos uma amostra de quatro turmas de Pedagogia, que englobam um total de 94 alunos participantes da pesquisa. A metodologia de aplicação para coleta de dados desta pesquisa foi delimitada a ser desenvolvida por meio de questionários. Todo o percurso, desde a elaboração das questões, até a etapa de aplicação, foi meticulosamente estruturado. O diálogo entre a literatura e os dados coletados subsidiam a interpretação e compreensão deste trabalho.

O questionário fora de simples aplicação, mas minuciosamente trabalhado durante todo o processo de desenvolvimento, que ocorreu no primeiro semestre de 2019. Foi pensado e refeito várias vezes para finalmente projetar as perguntas em linguagem objetiva, a fim de obter informações mais contundentes e verdadeiras por parte dos participantes.

O tempo estipulado necessário para que todas as perguntas fossem respondidas foi entre 5 e 10 minutos. Várias etapas foram necessárias para que chegássemos aos dados coletados, que incluiu:

- parâmetro traçado do público-alvo;
- definir o objetivo e planejar as questões a serem trabalhadas, estas que foram pensadas e pesquisadas de modo a serem o mais objetiva e simples possível;
- obter o apoio e aprovação para a realização da pesquisa com o corpo discente da turma de Pedagogia dentro da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul;
- aplicação do questionário e coleta dos dados;
- tabulação e descrição dos dados coletados;
- análise dos resultados e relatório dos dados;
- desenvolver e/ou ideias que contemple possíveis soluções ou respostas para tais justificativas aos resultados obtidos durante a pesquisa.

O documento final foi elaborado no formato word e composto na seguinte ordem:

- identificação da pesquisadora;
- explicação do objetivo da pesquisa;
- data (a ser colocada pelo entrevistado);
- dados do respondente, no qual abrange as seis primeiras questões;
- sobre as relações étnicas e raciais, que contém as cinco últimas questões;
- espaço para comentários;
- agradecimento (s);

Para responder os objetivos dessa pesquisa, foram elaboradas, no total, onze perguntas e estas divididas em duas etapas. No que se refere à identificação do respondente, foram elencadas seis questões que ficaram sujeitas a respostas únicas: sim ou não. Já sobre a temática étnica e “racial”, somaram-se cinco perguntas: todas com possibilidade de respostas abertas.

E as questões que nortearam nosso trabalho foram:

Questões analisadas e categorizadas:

Dados do respondente:

1. Nome da Instituição de ensino;
2. Gênero: masculino, feminino e outros;
3. Idade: de 18 a 24 anos, de 25 a 30 anos, de 31 a 40 anos, de 41 anos ou mais;
4. Sobre a formação: cursando o primeiro, o segundo, o terceiro, ou o quarto ano da faculdade;
5. Se já possui alguma formação, qual? Graduação em que curso? ou Especialização em que?
6. Você se considera; branco(a), não-branco(a), outros (qual);
- 7.

Sobre as relações étnicas-raciais:

1. O que você entende por relações entre as “raças”;
2. Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas-raciais? Ou que falasse sobre as “raças”? Sim ou não. Se sim, o que significou ter cursado esta disciplina?
3. Você trabalharia as temáticas das raças nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a? Sim, não ou depende. Se sim, como/ e se depende, do que?
4. Você se considera racista? Sim ou não. Se sim, como? Se não, por quê?
5. Você conhece algum racista (alguém que julga/ discrimina os outros pela cor da pele)?

As análises estatísticas das questões foram estudadas minuciosamente e articuladas com teóricos pautados no assunto específico, no decorrer dos capítulos seguintes. E vão contar com notas relevantes observadas desde o momento da aplicação até o término, com características e indagações das turmas ao responderem o questionário.

Fizemos uma listagem de controle de entrega dos questionários, e nessa listagem constou as seguintes informações:

- a quantidade de alunos que receberam ao questionário;
- o tempo médio que cada turma demorou para responder.

Assim, vamos trabalhar com gráficos e tabelas para compor o conjunto de informações obtida durante a pesquisa.

A coleta de dados foi feita no horário de aula dos discentes de Pedagogia, no segundo semestre de 2019, com a colaboração e autorização previa dos docentes responsáveis pelas aulas. Os questionários foram aplicados por esta pesquisadora em dias alternados no mês de setembro de 2019, no período de aula noturno.

Para fim de análise documental tivemos acesso a lista de acadêmicos por sequência do curso de pedagogia, disponibilizada pela Prograd – Pró-Reitoria de Graduação, que reúne um montante de 193 alunos com matrícula efetivada nas quatro turmas de Pedagogia. Mas, podemos observar e comprovar mediante os dados coletados durante a pesquisa que apenas metade desses estavam ativos e frequentes nas aulas no segundo semestre.

Os questionários foram aplicados apenas para os alunos que estavam presentes nos dias cedidos para realização da pesquisa. Mas, segundo os professores das turmas, aqueles eram os números corretos de alunos regulares, ou seja, uma desistência de cerca de 50% dos/as alunos/as.

Não houve aviso prévio, pois foi totalmente intencional que os/as discentes fossem abordadas e solicitadas sua participação de forma instantânea, para que respondessem espontaneamente e não tivessem tempo de pesquisar sobre o tema e acabar por alterar a veracidade de suas verdadeiras ideias. Porque, além de serem oriundos de lutas históricas e hoje serem pautas das muitas - e se não -principais discussões, o preconceito e racismo continuam sendo velados e mascarados pela sociedade brasileira.

Outro fator contundente a ser levado em consideração é que apesar de serem conceitos bem definidos e distintos, muitos os confundem. Portanto, ainda se trata de uma temática complexa que requer um melhor entendimento e que provoca receio e desconforto ao ser posto em questão.

É visto que a imagem de país democrático ainda é vendida perante a sociedade, onde o preconceito étnico e “racial” não faz mais parte do contexto atual, pois consta que todos são iguais e tem os mesmos direitos garantidos por lei. Em um melhor entendimento, a maioria dos sujeitos nem se dão ao trabalho de pensar sobre, e, ao serem estimulados a refletir, acabam se sentindo acuados.

No entanto, mais um ponto que pesou na decisão de uma abordagem imediata foi que, se requisitado a participação com antecedência, muitas pessoas procurariam meios de se esquivar para não terem que responder aos questionários. Mas, é importante deixarmos aqui devidamente explicitado que ninguém foi obrigado a responder. Todos os respondentes foram convidados a participar e colaborar com esta pesquisa, e, subitamente

todos responderam em comum acordo, podendo abdicar de não responder uma ou outra questão.

Esta pesquisadora se apresentou devidamente aos discentes em todas as salas e apresentou a sua pesquisa para então pedir a colaboração e participação de todos em responder o questionário. O objetivo da pesquisa é explicitar, compreender e analisar os tensionamentos da indissociabilidade entre “raça”, gênero e faixa etária no contexto formativo dos futuros profissionais que irão atuar na Educação Infantil no Município de Três Lagoas-MS. No total dos 193 acadêmicos matriculados, 99 se encontraram ausentes (maioria desistente) e 94 respondentes.

A distribuição de alunos por gênero com base nas informações coletadas pode ser notada abaixo. Foi possível observar que do total dos(as) entrevistados(as) apenas 14 (%) se autodeclararam de gênero masculino, o que torna explícito que a classe feminina permanece predominante no curso de formação de professor da educação infantil. Em todas as 4 turmas o gênero feminino se sobressaiu.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por gênero

GÊNERO	
FEMININO	81
MASCULINO	13
TOTAL	94

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 2, abaixo, podemos observar como se distribui os alunos por variável de idade. Fica claro que mais de 50% ficaram entre 18 e 24 anos, o que nos mostra que a maioria dos(as) estudantes são jovens.

Tabela 2 - Variável por idade dos alunos

IDADE	FREQUENCIA
De 18 a 24	55
De 25 a 30	23
De 31 a 40	15
De 41 ou mais	01
TOTAL	94

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a já ter alguma formação acadêmica, de acordo com a tabela 3, 14 alunos afirmaram possuir outra graduação ou especialização. Torna-se evidente que as pessoas estão buscando uma segunda graduação, seja por conta de aperfeiçoamento pessoal e acadêmico, ou o que considero ser mais pertinente no momento, seja a opção por conta do mercado de trabalho.

Tabela 3 - Conclusão Superior e Especialização

SIM	14
NÃO	80
TOTAL	94

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 4 apresenta variáveis dentro dos 94 questionários que se autodeclararam enquanto brancos, não brancos, pardos, pretos, negros e moreno.

Tabela 4 - Variáveis de identidade.

VOCÊ SE AUTODECLARA:	
BRANCO	35
NÃO – BRANCO	37
PARDO	11
PRETO	3
NEGRO	7
MORENO	1
TOTAL	94

Fonte: Dados da pesquisa.

“O que você entende por relações entre as “raças”?” foi uma pergunta respondida por todos os participantes. Em relação a quem cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e “raciais” ou que falasse sobre as “raças” obtivemos os seguintes saldos:

- primeiro ano: 20 alunos responderam que não, os demais da mesma turma responderam que sim;
- segundo ano: 26 responderam que sim e 04 responderam que não;
- terceiro ano: 19 alunos responderam que sim e 03 disseram não;

- quarto ano: dos 17 alunos apenas um respondeu não.

Na questão que abordou sobre trabalhar as temáticas das “raças” em sala de aula quando for atuar como docente e/ou estagiário, dos 94 questionários respondidos, dois alegaram não querer trabalhar, quatro disseram que depende e 88 afirmaram que sim.

“Você se considera racista?” Nesta pergunta, três pessoas não quiseram responder. 87 disseram que não se consideram racistas e quatro se disseram racistas. Sobre conhecer algum racista, 17 alegaram não conhecer ninguém racista, três não quiseram responder e 74 responderam conhecer algum racista.

Nesse segundo bloco de perguntas, de acordo com as respostas dos(as) discentes sobre as relações étnicas e “raciais”, a interlocução entre a teoria e o ponto de vista desses estudantes nos permitiu chegar à compreensão da estrutura política e ideológica que sustenta tais opiniões e/ou reflexões expostas nos questionários sobre tal temática. Apesar da pesquisa ter sido realizada dentro de uma instituição de ensino, a questão étnica e “racial” mostrou-se percebida pelos sujeitos(as) dessa pesquisa pautadas em interações familiares.

Cabe observar que analisar as respostas dos(as) futuros(as) Pedagogos(as) nos permite conhecer as especificidades do racismo e do preconceito no Brasil, assim como os desdobramentos do mito da democracia racial. Visto como a associação e/ou apropriação dos termos etnia e “raça” influência e colabora para manter a estrutura desse mito. Os estigmas e os estereótipos que são construídos a partir desses conceitos passam a ser fundamentais para a formulação da identidade de cada um. Portanto, pensando na formação da identidade das crianças, principalmente das crianças negras, consideramos a educação um instrumento importante de mudança, que deve trabalhar em prol da formação das identidades, e que os sentimentos de inferioridade passem a serem inexistentes.

Enquanto as disposições das questões, apoiada em dados quantitativos, no primeiro bloco de perguntas, a predominância do gênero feminino nos instigou a discutir no capítulo subsequente a construção dessa feminilização e as dimensões contextuais no curso de Pedagogia. Muitos são os sentidos de tal predominância, no entanto, aqui iremos tratar a partir do colonialismo brasileiro.

Dito isso, ao analisarmos esse movimento de predominância das mulheres na docência, pela perspectiva de gênero, cuja distinção de papéis foi e é estruturada pela sociedade, Tambara (1998, p.49) considera que esta consolidação se deu pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”. isso nos

mostra como as características ditas “naturais” próprias das mulheres foram transportadas para a função docente, restringindo as características operantes e funcionais da profissão. Essa correlação do trabalho docente (público) com o trabalho doméstico (privado) que deram forma para o domínio feminino nas salas de aula foi sendo constituída junto à infância e se mostra presente no processo de formação normalista. E com estas considerações, passo a tratar da análise e discussão dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 2: GÊNERO E AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se Os Professores e a Fabricação de Identidades 119 encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2001, p. 118-119).

O presente capítulo traz uma síntese teórica acerca da história das mulheres na sociedade brasileira, destacando alguns pontos pertinentes para reflexão do “naturalismo” docente feminino, tal como os fatores sociocultural e econômico subjacente a outros discursos, que juntos, de alguma forma, delegam em alguns momentos e/ou situações a “posição de cidadã de segunda categoria” às mulheres. Portanto, nos pautamos na compreensão de que “o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.” (SCOTT, 1990, p. 89).

O gênero foi utilizado literalmente ou analogicamente pela teoria política, para justificar ou criticar o reinado de monarcas ou para expressar relações entre governantes e governados. Pode-se esperar que tenha existido debate entre os contemporâneos sobre os reinos de Elizabeth I da Inglaterra ou Catherine de Médices na França em relação à capacidade das mulheres na direção política; mas, numa época em que parentesco e realeza eram intrinsecamente ligados, as discussões sobre os reis machos colocavam igualmente em jogo representações da masculinidade e da feminilidade. As analogias com a relação marital constituem uma estrutura para os argumentos de Jean Bodin, Robert Filmer e John Locke. O ataque de Edmund Burke contra a revolução francesa se desenvolve em torno de um contraste entre as harpias feias e matadoras dos “sans culotes” (“as fúrias do inferno sob a forma desnaturada da mais vil das mulheres”) e a “Feminilidade Doce” de Marie-Antoinette que escapa a multidão para “procurar refúgio aos pés de um rei e de um marido” e cuja beleza tinha antigamente inspirado o orgulho nacional (referindo-se ao papel apropriado ao feminino na ordem política Burke escreveu: “para que se possa amar a nossa pátria, a nossa pátria tem que ser amável”). Mas a analogia não diz respeito sempre ao casamento, nem mesmo à heterossexualidade. Na teoria política da Idade Média islâmica, o símbolo do poder político faz mais freqüentemente alusão às relações sexuais entre um homem e um menino, sugerindo não só a existência de formas de sexualidade aceitáveis comparáveis aquelas que Foucault descreve (em seu último livro a respeito da Grécia Clássica), mas também, a irrelevância das mulheres com qualquer noção de política e de vida pública. (SCOTT, 1990, p. 89-90).

Homens e mulheres desempenham papéis sociais muito diferentes atualmente. Contudo, é notório frente aos avanços já obtidos pelas mulheres, que devemos considerar os muitos problemas sociais ainda existentes, que dificultam a igualdade de gênero no âmbito social e político. Além disso, as mulheres seguem sendo maioria presente frente as salas de aulas na educação infantil e anos iniciais.

Conforme Bourdieu (1998) aborda em “A Dominação Masculina”, homens e mulheres incorporam de forma inconsciente um papel estruturado historicamente de cunho machista. Assim, as diferenças entre o gênero masculino e feminino faz-se aparentemente surgir de maneira natural e incontestável, nos diferentes campos das camadas sociais. Logo, isso enfatiza e legitima o papel dominante dos homens perante as mulheres.

Dessa forma, pensando na formação do educador em relação as questões de diversidade, vejo a necessidade em se compreender o porquê de as mulheres serem predominantemente majoritárias no curso de Pedagogia. Uma vez que graduada nesta área, pude constatar por quatro anos consecutivos a dada realidade na universidade. Seria essa verdade mais um indício da discriminação de gênero entre as profissões, e/ou mais um meio de assegurar a estrutura hegemônica patriarcal e machista dentro da sociedade? Logo temos essa problemática como ponto central a ser discutido neste capítulo.

De acordo com os últimos dados do Censo Escolar que foram lançados em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), é apontado que, dos 2.2 milhões de docentes da Educação Básica brasileira, 80% são do gênero feminino. Esses dados só confirmam a ideia da feminização na docência, dada realidade explícita em que as mulheres se encontram em maior número frente as salas de aulas. Dito isso, temos que considerar todo o processo histórico para elucidar e entender quais as características que levaram a sociedade a atribuir às mulheres esse status na docência.

Assim, recuperando a epígrafe no início deste capítulo, penso poder dizer que a identidade e as representações atribuídas ao docente da educação infantil não surgiram ao acaso, mas das necessidades que foram se revelando em meio a estruturação e organização da Nação brasileira.

2.1 A construção da identidade feminina a partir do colonialismo brasileiro

Quando falamos na formação do Brasil, estamos nos referindo a um processo histórico. Dessa forma, a sociedade brasileira passou a ser moldada em meio ao processo de colonização do europeu e exploração do colonizado (povos originários).

Essa condição de colônia foi se estruturando de tal forma que sobrepôs a alteridade nacional ao passo que estabelecia os parâmetros europeus para legitimar e justificar a dominação dos brancos. E como consequência esses desdobramentos foram significativos para a desumanização e coisificação de índios, tal como dos negros e outros que vieram a serem explorados e escravizados. Assim, a estrutura paternalista, preconceituosa, machista e escravocrata foi sendo consolidada. Baseado nessas concepções, a identidade dos sujeitos era definida biologicamente e unificada desde o nascimento até a morte, e o gênero masculino, em geral, possuía mais direitos na sociedade, e esse padrão se manteve sólido por muito tempo.

Deste modo, a construção de identidade da mulher brasileira transcorreu junto ao processo de colonização do país. Mulheres de diferentes classes sociais, étnicas e raciais sujeitas a diversos aspectos de dominação. A segregação social e política ao qual as mulheres foram historicamente conduzidas, tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito (LOURO, 1997). A posição social e política que elas ocupam hoje não era pensada tal qual é.

Por muitos anos as mulheres foram impedidas de exercer a liberdade de ações dentro da sociedade. Respectivamente, viviam como meras coadjuvantes, vistas como sinônimo de fraqueza e consideradas inapropriadas para exercer qualquer atividade que não estivesse relacionada a cuidar da casa, do marido e dos filhos. Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura (LOURO, 2008).

Por conta da dinâmica social instalada do período colonial, as mulheres eram impelidas a condições de vidas desiguais a dos homens e sujeitas a modelos de comportamentos em diferentes espaços sociais. Neste período pouco foi conquistado, a sociedade estava enraizada na cultura do patriarcado. Assim, pensando na classificação social, a desigualdade econômica nos associou a dois perfis comumente do papel social da mulher. No que diz respeito aos discursos da esfera privada, a mulher pertencente ao universo doméstico, a famosa “dona de casa”, impedidas de se dedicar a qualquer outra área que não fosse a família e vista apenas como uma mera propriedade, de moral sólida e bons princípios. Propriedade do pai, do marido, dos filhos e do lar e criada apenas para exercer o mero papel de boa filha, boa esposa, boa mãe e boa “dona de casa”.

Ocultadas e muitas vezes impedidas de exercer inúmeras outras atividades sociais que não fosse a sua função dependendo do espaço ocupado. E a mulher trabalhadora que

por questões econômicas precisava exercer alguma atividade fora de casa, por mais que fossem atividades domésticas, e que sofressem o processo de dominação/subordinação. Essas atividades eram quase sempre rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 1997). Assim, a designação do “ser mulher” não era apenas uma distinção entre os gêneros, mas sim uma questão política e social.

A forte influência da igreja católica no Brasil colonial foi outro fator importante que contribuiu para sustentar a ideologia de submissão das mulheres. A Igreja e o Estado, depois de instituir o casamento, passaram a modelar a conduta feminina, impondo padrões do que era certo e errado. Com isso, a mulher passa a responder por esses padrões, e fica responsável por honrar e dar continuidade ao lar, seguindo os mandamentos sagrados, e mantendo assim o padrão social vigente daquele momento. “Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.” (LOURO, 2004, p. 471).

Durante décadas, o acesso aos meios de cultura e conhecimento, que fossem em detrimento do lar, eram totalmente negados ao gênero feminino, um viés para dar continuidade às relações hierárquicas estabelecidas pela sociedade. Assim, a educação das mulheres não era pensada perante as necessidades próprias das mulheres, mas perante o papel social em que elas se encontravam naquele determinado espaço/tempo.

Não se tratava, porém, de uma situação uniforme, pois entre o gênero feminino encontramos fatores que demarcam e segregam o próprio gênero. Fossem decorrentes da classe econômica, “raça” e etnia. Esses fatores colaboraram para estruturar a relação de poder entre elas. Neste caso, pensando na educação destinadas às mulheres, devemos levar em conta que importante não é a distinção de gênero entre homens e mulheres, mas a hierarquização na categoria do gênero feminino. Portanto, houve diferentes formas e concepções de educação para as mulheres.

O cotidiano lançado no livro “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre (1933) mostra que a relação das mulheres, em geral, era de forte submissão. Fossem as mulheres filhas e esposas dos senhores, fossem elas escravas, sempre havia uma forte relação de opressão e submissão. Diante destas opressões podemos nos inspirar em Scott (1990) quando se refere aos estudos sobre a história das mulheres ao afirmar que:

as(os) historiadoras(es) feministas, que como a maioria dos(as) historiadores(as) são formados para ficar mais à vontade com descrição

do que com teoria, tentaram cada vez mais buscar formulações teóricas utilizáveis. Eles(as) fizeram isso pelo menos por duas razões. Primeiro porque a proliferação de estudos de caso na história das mulheres parece exigir uma perspectiva sintética que possa explicar as continuidades e descontinuidades e dar conta das desigualdades persistentes, mas também das experiências sociais radicalmente diferentes. Depois porque a defasagem entre a alta qualidade dos trabalhos recentes da história das mulheres e seu estatuto que permanece marginal em relação ao conjunto da disciplina (que pode ser medida pelos manuais, programas universitários e monografias), mostram os limites das abordagens descritivas que não questionam os conceitos dominantes no seio da disciplina ou pelo menos não os questionam de forma a abalar o seu poder e talvez transforma-los. Não foi suficiente para os(as) historiadores(as) das mulheres provar ou que as mulheres tiveram uma história ou que as mulheres participaram das mudanças políticas principais da civilização ocidental. (SCOTT, 1990, p. 73).

Senhoras da casa grande sobre as senhoras da senzala, sob as mucamas, e assim, consequentemente a quem estava abaixo na hierarquia entre o gênero feminino. A opressão do mais forte sobre o mais fraco era algo bem nítido e imposta no período colonial e infelizmente perpetua até hoje. As marcas de um Brasil agrário, regido pela monocultura, patriarcal e escravocrata “continuaram a influenciar a conduta, os ideais, as atitudes, a moral sexual dos brasileiros” (FREYRE, 2006, p.51). Não podemos esquecer que a questão de “raça” e classe social ainda são fortes determinante na sociedade.

Conforme Butler (2015, p.19), “os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política”. A forma com a qual a sociedade brasileira foi dividida e estruturada contribuiu desde o início da colonização para o papel subalterno das mulheres. Ou seja, a estrutura política e social é determinada em detrimento da legitimação de poucos e da exclusão de muitos, demarcando os vários papéis sociais. O que torna essencial que nos perguntemos sempre quais são os mecanismos que nos constituem e nos demarcam.

Logo, a distribuição hierárquica e o modelo econômico foram fatores fundamentais para manter as desigualdades de gênero, e o sistema capitalista patriarcal teve sua parcela de contribuição na divisão do trabalho que exclui e oprime, em grande parte, as mulheres (social e biologicamente). O fato de as mulheres terem sido excluídas por tanto tempo do campo político, é só mais uma prova que não eram consideradas enquanto sujeito social. Segundo Louro (1997) a invisibilidade da mulher fora produzida a partir de múltiplos discursos e para compreender a mulher dentro da sociedade, não

basta observar apenas os seus sexos, mas o que foi socialmente construído sobre os sexos. No entanto, diria Scott (1990, p. 83),

... me incomoda a fixação exclusiva sobre as questões relativas ao sujeito individual e a tendência a reificar como a dimensão principal do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres. Ademais, mesmo ficando em aberto a maneira como o “sujeito” é construído, a teoria tende a universalizar as categorias e a relação entre o masculino e o feminino. A consequência para os(as) historiadores(as) é uma leitura redutora dos dados do passado. Mesmo se esta teoria leva em consideração as relações sociais, relacionando a castração com a proibição e a lei, ela não permite a introdução de uma noção de especificidade e de variabilidade históricas. O falo é o único significante; o processo de construção do sujeito de gênero é, em última instância, previsível, já que é sempre o mesmo. Se nós pensarmos a construção da subjetividade em contextos históricos e sociais como sugere a teórica de cinema Teresa de Lauretis, não há meio de precisar estes contextos nos termos propostos por Lacan. De fato, mesmo na tentativa de Lauretis a realidade social (isto é “as relações materiais, econômicas e interpessoais que são de fato sociais, e numa perspectiva mais ampla, históricas”) parecem se situar à revelia do sujeito (27). Falta uma maneira de conceber a “realidade social” em termos de gênero.

Depois de proclamada a “Independência” brasileira, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo (Louro, 2004). Portanto, fez-se necessário pensar em mecanismos transformadores, que levariam a sociedade a outro patamar, algo mais evoluído. Com isso, a educação passou a ser argumentada como principal quesito a ser válido para transformação e modernização do país. A educação nacional, em 1890, segundo José Veríssimo

A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pode haver mais difíceis, nem mais importantes e consideráveis e, portanto, mais dignas e mais nobres e, se houvessem de ser desempenhadas na perfeição, requerer-se-iam na mãe de família mais capacidades do que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado. Se esse ideal, como todos os ideais não pode ser atingido, nem por isso devemos abandoná-lo, porque, em moral, para alcançarmos o mínimo compatível com a imperfeição humana, havemos de pretender o máximo. (LOURO *apud* VERÍSSIMO, 2004, p.472)

As próprias leis sentenciavam e segregavam legalmente as mulheres, incube-as a viver em situações degradantes. Por exemplo, as mulheres casadas ainda permaneciam consideradas incapazes juridicamente, cabia ao marido autorizar qualquer ação. As

mulheres que ousavam a dar qualquer passo em busca de autonomia eram punidas exemplarmente pela sociedade, e mesmo com os pequenos avanços que foram conseguidos com o tempo, a condição subalterna das mulheres prevaleceu. Logo, entre a transição do Brasil Império aos primeiros anos da República, a educação passou a ser legalizada em algumas instancias, mas permaneceu ao alcance de poucos.

O acesso à educação foi um dos primeiros direitos conquistados pelas mulheres, mas ainda assim era um “direito” reservado a uma pequena parcela da população. Com a reforma pombalina, houve abertura de algumas escolas regias, que atendiam de forma separada o público feminino, com o intuito de inserir as mulheres no magistério. Esse ensino, até então, tinha seus conteúdos controlado e era bem restrito, ou seja, acesso apenas aos que tinham condição de pagar.

Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada. Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. (LOURO, 2004, p. 468)

Evidentemente que a divisão estrutural da sociedade e as questões religiosas se correlacionaram, em principal, pelo catolicismo que foi a religião predominante e exerceu forte influência na conjuntura educacional. E foi por volta desta mesma época que começou a se dissipar uma série de discursos sobre a feminilização do magistério. Pois grande parte da sociedade dominante (machista e opressora) as viam como um ser maternal, cuidadoso, com o coração cheio de ternura e amor, habilidades necessárias para ensinar crianças, enfim, uma espécie de treinamento para assumirem futuramente o papel de mãe de família.

Louro (2004), ressalta que as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. Portanto, diante das circunstâncias que levaram as mulheres a adentrar a escola, fossem como alunas ou professoras, as questões étnicas e econômicas ultrapassavam a questão de gênero mudando totalmente essa realidade. As mulheres pobres, negras, indígenas, escravas e/ou libertas não tinha direitos educacionais.

No entanto, apesar de ter conquistado o acesso à educação e o direito ao voto, as mulheres ainda permanecem relacionadas ao ambiente doméstico e familiar. Na primeira Lei de instrução pública do Brasil, de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. (LOURO, 2004, p.471).

Portanto, as identidades das mulheres ainda são vinculadas a algum agente masculino, seja o marido, seja o pai, seja o filho, não possuindo autonomia suficiente para reger a própria vida.

Há uma ressalva para uma parte dessa população feminina, pois com o advento da revolução industrial, foi eminente distorcer o conceito de trabalho, pois até então o trabalho vinha de um teor negativo, o trabalho escravo. Portanto, tornou-se necessário expo o trabalho como algo positivo ao progresso econômico e social.

Devido a necessidade crescente de força de trabalho por meio das indústrias no século XX, a identificação das mulheres com a atividade docente passou a ser mais permanente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas.

Assim, outro fator, foi que grande parte das mulheres da classe trabalhadora, devido a situação de pobreza a qual viviam, e a necessidade crescente de força de trabalho por meio das indústrias, se viram adentrando o mercado de trabalho, tanto quanto também precisavam das mulheres para formar esses novos trabalhadores.

Segundo Bandeira (1999), antes, a problematização das especificidades entre homens e mulheres se pautava apenas em categorias biológicas, posteriormente “[...] passou-se a um interesse pelo sexo e pelas categorias e subcategorias culturais e históricas a ele subjacentes, isto é, pelo próprio princípio de categorização e de representação que o sexo enseja, nas dinâmicas sociais.” (p. 181). Essa guinada significou uma ampliação da compreensão “[d]as relações e [d]as fronteiras entre sexo (biologia) e gênero (cultura).” (p. 182).

O sexo é tradicionalmente considerado um dado da natureza biológica que dicotomiza, parte o gênero humano em duas categorias distintas – a de macho e a de fêmea, e que se circunscreve aos órgãos de reprodução sexuada. [...]. A diferença entre homens e mulheres não é um estado essencial inscrito na biologia e sim uma realidade bio-sociológica que surge das práticas cotidianas, dos costumes, das leis, das religiões, das ciências. (BANDEIRA, 1999, p. 182-183).

As mulheres foram sujeitas às condições insalubres e precárias de trabalho. Foram exploradas, tanto fisicamente como financeiramente, visto que a saúde foi afetada e os salários bem mais baixo que o dos homens, situação nítida ainda hoje. Essa situação acabou acarretando mais uma divisão entre homens e mulheres: a divisão sexual no trabalho. Assim, cabe apontar que as mulheres não nasceram inferiorizada, mas devido as inúmeras situações, passaram ao decorrer da história a serem oprimidas e inferiorizadas pela sociedade.

O conceito de gênero trata de pontualizar não apenas a diferença, mas as DIFERENCIAÇÕES dos e entre os sexos e, ainda, o constituinte da[s] identidade[s] dos sujeitos. [...] As identidades são plurais [...] que podem até mesmo serem contraditórias [...] transcende[ntes] ao mero desempenho de papéis. (BANDEIRA, p. 183-184). (Grifo nosso).

Por isso que “é o conjunto de práticas e de representações, que codifica e recobre tanto a noção de gênero como a de sexo, ambos assentados na *matriz da heterossexualidade*.” (BANDEIRA, 1999, p. 185). Portanto, concordamos que “a categoria de gênero não descarta da análise os elementos da biologia, mas destaca a incorporação na análise dos aspectos que são SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS (*sic!*). [...] Romper com a ideia de heterossexualidade [...] é fundamental.” (destaque da autora).

A história da existência humana é findada em bases biológicas, e com isso surge a ideia dos dois gêneros. Com tudo, dada evolução humana, o homem começou a construir culturalmente em cima das diferenças o conceito de gênero masculino e feminino. “O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1991, p. 7). A definição que diferencia socialmente os homens das mulheres foi usada por séculos e mais séculos, a fim de legitimar a hierarquia patriarcal e reproduzir a espécie humana. Algumas ideologias culturais, como crenças, religiões, valores e costumes também ajudaram a sustentar esse conceito.

De acordo com Butler (1990) gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado. Não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Logo, temos o conceito de identidade, fruto de uma construção social interiorizada e vivida de acordo com o sistema vigente.

Assim, ao diferenciar categoricamente os dois gêneros, tendo o sujeito masculino identificado como o macho alfa dominante, e o sujeito feminino como o ser frágil e que

necessita de cuidados é uma concepção criada e estruturada pelo homem de forma totalmente excludente, que enaltece um “gênero” em detrimento do outro.

Entende-se que não são características naturais do gênero masculino e feminino, mas sim determinantes constituídas e enraizadas pela sociedade. Ou seja, gênero não é sinônimo da palavra “sexo”, no seu sentido biológico. Gêneros são identidades construídas culturalmente e interiorizada independente do corpo que o sujeito nasceu, porém mediadas pelas relações de poder. Para Scott (1990, p.89) gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.

Sabemos que constatar as diferenças existentes entre nós pode se tornar um caminho para o preconceito e a discriminação. Portanto, a imposição do modo de ser com base nas “distinções sociais” dos dois gêneros se torna uma manifestação opressiva das desigualdades sociais. Assim, o gênero torna-se implicado na concepção da construção do poder em si (SCOTT, 1990, p 88). Mas, a vista de manter a hegemonia do gênero dominante, é imposto de forma ditatorial características alheias à vontade do sujeito, que devido à vontade de permanecer e/ou sobreviver no meio social acata (in)voluntariamente a esses modelos pré-estabelecidos.

A construção da personalidade humana se dá através da ação das relações sociais. Tão logo as identidades de gênero também se constroem por meio do convívio social. Segundo Hall (2006), a identidade do sujeito de uma forma geral torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ter identidade é quando você constrói sua personalidade, se identificar com algum eu, e se afirmar como tal.

“Um indivíduo, ao identificar-se socialmente, está determinando não somente sua ideologia, mas também quem ele é como pessoa” (ADORNO *apud* LEVINSON, 2019, p. 47). Estar seguro de quem você é, da sua representatividade e dos vários papéis que terá de atuar dentro da sociedade é essencial para se relacionar com o outro e aceitá-lo como ele é. Portanto, cada ser humano é resultado de suas relações sociais e devem ser tomados como sujeitos históricos e culturais. Assim, não discriminar o outro por ele não se encaixar nos moldes ideológicos raciais que a sociedade predetermina é o primeiro passo a ser dado para desconstruir as ideias estereotipadas de gênero.

Para analisarmos a questão das mulheres no mercado de trabalho, o gênero social ao qual a ela foi imposto se faz pertinente. Pois, as atribuições sociais designadas ao

gênero masculino são distintas das destinadas ao gênero feminino, e se dão em meio às relações de poder que exercem a dominação/subordinação. Assim, o gênero é um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado [...] uma forma de significar as relações de poder (SCOTT, 1990, p.88). Ao longo da formação da sociedade brasileira percebe-se que a esfera doméstica foi imbricada a atividades de cunho feminino, e a esfera pública e política a atividades masculinas. Uma tentativa de naturalizar as mulheres enquanto um papel social de submissas, fracas e subordinadas. Por outro lado, Scott (1990, p. 73) chama atenção a fragilidade da conjugação das dimensões de “classe, “raça” e gênero” afirmando que:

A ladainha “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos que na realidade não existe. Enquanto a categoria de “classe” está baseada na teoria complexa de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) da determinação econômica e da mudança histórica, as de “raça” e de “gênero” não veiculam tais associações. Não há unanimidade entre os(as) que utilizam os conceitos de classe. Alguns(mas) pesquisadores(as) utilizam a noção de Weber, outros(as) utilizam a classe como uma fórmula heurística temporária. Além disso, quando mencionamos a “classe”, trabalhamos com ou contra uma série de definições que no caso do Marxismo implica uma idéia de causalidade econômica e uma visão do caminho pelo qual a história avançou dialeticamente. Não existe este tipo de clareza ou coerência nem para a categoria de “raça” nem para a de “gênero”. No caso de “gênero”, o seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos. (SCOTT, 1990, p. 73)

Essa separação supostamente natural, incumbida e alienada pela esfera social e política, ainda permanece e auxilia a manutenção dos preconceitos e estereótipos relacionados ao gênero feminino. É totalmente errôneo conceituar as mulheres enquanto características femininas naturalmente impostas a elas. Visto que, tais características não vêm do gênero. “Não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea, o corpo é apenas uma situação” (BUTLER, 1990, p. 29). Portanto, para Scott (1990, p. 74),

No que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos(as) historiadores(as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado (“as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres, que não nos concerne necessariamente” ou “a história das mulheres trata do sexo e da família e deveria ser feita separadamente da história política e econômica”). No que diz respeito à participação das mulheres na história e a reação foi um interesse mínimo no melhor dos casos (“minha compreensão da Revolução Francesa não mudou quando eu descobri que as mulheres participaram dela”). O desafio lançado por este tipo de reações é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige a análise não

só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise. (SCOTT, 1990, p. 74),

Uma vez que identificamos as mulheres como tal, ao mesmo tempo em que estamos definindo a identidade delas como algo permanente, estamos esgotando quaisquer possibilidades de elas virem a serem, ou seja, matamos a subjetividade delas. Logo, as diferenças de gênero se transformam em desigualdades sociais, e, assim as mulheres vêm enfrentando a décadas essas desigualdades por gênero, seja na esfera pública ou privada. Para isso, devemos tomar o gênero como uma categoria de análise histórica, visto que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes” (BUTLER, 2003, p.18).

Segundo Fanon (2008, p.84) “o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. O processo de colonização dispõe de uma ação legitimadora de dominação e poder e de disposições subalternas aos colonizados. E, nesse sentido, as mulheres foram culturalmente sendo definidas em meio a padrões estruturalmente machistas e preconceituosos. Desse modo, Munanga (2020) explica:

[...] a ideologia da classe dirigente, que é adotada frequentemente pelas classes dominantes. Ao concordar com ela, os submissos confirmam o papel que lhes foi atribuído. Assim como o colonizador é tentado a aceitar-se, o colonizado, para viver, é obrigado. Em pouco tempo, a situação colonial perpetua-se, fabricando uns e outros (MUNANGA, 2020, p. 35).

Mas, não podemos deixar de destacar a imposição das mulheres frente a esses padrões opressores, pois na medida em que vão se conscientizando da condição de dominação/submissão, as rupturas surgem. As mulheres têm a possibilidade de assumir ou negar as condições dadas. Por isso, o reconhecimento dessas desigualdades se torna fundamental na construção identitária das mulheres.

Ao reconhecer as diferenças e particularidades femininas, as mulheres passam a tomar nota de que têm capacidade suficiente como qualquer um para atuar na vida pública. Com isso, a conduta delas perante a sociedade muda, as mulheres passam a questionar, a resistir e a confrontar esses limites impostos pelos seus opressores, que muitas vezes agem de maneira violenta.

Portanto, compreendemos que a divisão de gênero que categoriza, discrimina e demarca as mulheres vai para além da esfera do trabalho. A divisão existe também em outras esferas sociais, como a esfera privada (lar), onde as mulheres são fortemente categorizadas como “donas de casa”, e consequentemente principais responsáveis pelo trabalho doméstico. Assim, essa representação feminina da atividade doméstica determina e diferencia a dupla jornada de trabalho das mulheres, o produtivo e o reprodutivo. E, nessa perspectiva o gênero entra como “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p.86).

“A oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, os dois, partes do sentido do poder, ele mesmo. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro” (SCOTT, 1990, p. 92). Assim, ressalto que a divisão entre os gêneros masculino e feminino compactua, concretiza e legitima de forma tirânica as desigualdades e as opressões impostas às mulheres. São práticas cotidianas comuns aos olhos, que parecem inofensivas e naturais, mas que vem de longa tradição que sentenciam e segregam às mulheres. Segundo Scott (1990, 72-73),

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. Segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado. Assim, Nathalie Davis dizia em 1975: “Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (...). Ademais, e talvez o mais importante, o “gênero” era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina.

Para que alcancemos a liberdade e igualdade entre homens e mulheres, é necessário que haja a descolonização e desalienação dos conceitos que diferencia os gêneros. Assim, quando propomos pensar a construção da identidade feminina a partir do

colonialismo, sustento a necessidade de analisarmos o gênero feminino como predominante na docência articulado com outras categorias de análise – gênero, “raça”, geração, pois entendemos que ele sozinho nos mostrará apenas algumas dimensões da história.

2.2 A categoria gênero e a profissão docente

Depois de analisadas as percepções da identidade feminina, a partir do colonialismo brasileiro, passaremos a discutir a Pedagogia no âmbito do trabalho, ao passo de desnaturalizar a ideia de vocação.

A divisão sexual do trabalho baseada nos pressupostos da distinção entre gênero, que demarca os espaços masculinos e femininos, e na hierarquização do trabalho, onde o gênero feminino é desvalorizado. Nesse prisma, a "divisão social e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuais de poder" (HIRATA, 2002, p. 280). A classe socioeconômica e as questões ideológicas de raça também contribuem para as desigualdades no trabalho. Pois as relações de classe, “raça”, etnia e gênero são coexistentes, tanto os homens quanto as mulheres pertencem a determinados grupos sociais, que os diferem e categorizam.

Os padrões heteronormativos estabelecem o conceito de gênero a partir da distinção binária entre homens e mulheres. Diante disso, mesmo que os gêneros fossem binários em sua morfologia e constituição, não haveria razão para supor que os gêneros também deveriam permanecer em número de dois. Portanto, além das diferenças morfológicas dos gêneros, há toda uma construção cultural e histórica a cerca deles, assim “supondo por um momento a estabilidade do gênero binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” intérprete somente corpos femininos” (BUTLER, 1990, p. 26).

Com isso, é até válido compreender a existência de dois tipos de gênero, o masculino e o feminino. Mas, isso não quer dizer que deva coexistir apenas duas espécies de gênero, pois não são os fatores biológicos que os condicionam, mas sim os fatores socioculturais.

Infelizmente essa ideia binária de gênero tem compactuado para caracterizar e legitimar a profissão docente como categoricamente feminina. E isso acontece porque durante muitos anos a educação foi responsabilidade das mulheres. Devido as condições biológicas das mulheres serem reprodutoras, criou-se a ideia de terem dons naturais para cuidar e propagou-se esse discurso, tornando a educação uma vocação, e não uma

profissão. Hoje, as mulheres ainda são estruturalmente associadas a ocupações vinculadas à atenção e ao cuidado, como indicamos anteriormente. Dito isso, podemos ver essa relação no Censo da Educação Básica, que destaca a predominância feminina principalmente na educação infantil:

Na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos. De 2016 a 2020, o número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 9,7% (BRASIL, INEP, 2020).

A perspectiva de gênero é aspecto importante que deve ser considerado na reflexão e na compreensão das características do professor da educação infantil, e é aspecto importante também nas definições de políticas para carreira docente.

Na docência, não podemos deixar de falar que não há somente discriminação de gênero, mas em outras instancias, como as condições econômicas e “raciais”. Porque, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2017, o Inep promoveu o documento “Perfil do Professor da Educação Básica”, que aponta os resultados “raça”/cor dos docentes da educação infantil: são mulheres brancas (43,5%), pretas (4,3), pardas (24.9%), amarelas (0,7), indígenas (0,4) e não declarada (26,2) (INEP, 2019).

Em comparação com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, a distribuição racial ficou em “42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas” (IBGE, 2019). Essa divergência entre os dados apresentados revê-la que apesar da maioria da população se autodeclarar parda, no perfil docente o predomínio na educação infantil é de professoras brancas, e a não declaração (“raça” /cor) ter um percentual significativo, pode ser explicada pelo problema da identificação racial. Esses dados mostram o quanto ainda precisamos trabalhar a história e a formação cultural da nação brasileira, e o quanto a ideia de “democracia racial” carece ser discutida na formação inicial.

Analisar o perfil docente no seguimento gênero e “raça” é importante neste estudo, pois nos mostra a diversidade cultural brasileira, e sobretudo nos insita a pensar a formação inicial e continuada da professora da educação infantil para a educação das relações étnicas e “raciais” para que estas estejam preparadas para lidar com realidade multicultural presente nas salas de aula.

Segundo algumas pesquisas feitas com base no Censo da Educação Superior de 2019 e nos questionários do Enade e da Prova Brasil, o perfil do professor brasileiro é predominantemente feminino e majoritariamente pobre. (MEC, 2019). O curso de

Pedagogia predomina no ensino à distância, tanto na rede federal, quanto na privada, na área de licenciatura e docência, com 48,3% dos estudantes em licenciatura em número de matrículas. Vejamos:

Tabela 5 - Relação número de matrículas de cursos de ensino superior na modalidade EAD e frequência. Rede Federal.

Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
Pedagogia	12.335	15,2	15,2
Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0
Administração pública	8.057	9,9	36,9
Administração	6.878	8,5	45,4
Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5
Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4
Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9
Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3
Física formação de professor	2.685	3,3	68,6
Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Tabela 6 - Relação número de matrículas de cursos de ensino superior na modalidade EAD e frequência. Rede Privada.

Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
Pedagogia	515.057	22,5	22,5
Administração	251.495	11,0	33,4
Contabilidade	151.110	6,6	40,0
Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
Educação física	94.842	4,1	49,3
Serviço social	86.391	3,8	53,1
Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
Logística	54.803	2,4	63,9

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Tabela 7 - 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2019

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas	Percentual (%)	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	815.743	48,3	815.743	48,3
2	Educação física formação de professor	153.527	9,1	969.270	57,4
3	Matemática formação de professor	95.789	5,7	1.065.059	63,1
4	História formação de professor	89.729	5,3	1.154.788	68,4
5	Biologia formação de professor	79.309	4,7	1.234.097	73,1
6	Letras português formação de professor	77.459	4,6	1.311.556	77,7
7	Geografia formação de professor	55.137	3,3	1.366.693	81,0
8	Letras português inglês formação de professor	39.614	2,4	1.406.307	83,3
9	Química formação de professor	38.517	2,3	1.444.824	85,6
10	Física formação de professor	30.175	1,8	1.474.999	87,4
11	Letras inglês formação de professor	24.941	1,5	1.499.940	88,9
12	Artes visuais formação de professor	21.659	1,3	1.521.599	90,2
13	Filosofia formação de professor	20.201	1,2	1.541.800	91,4
14	Ciências sociais formação de professor	17.241	1,0	1.559.041	92,4
15	Música formação de professor	16.878	1,0	1.575.919	93,4

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior.

Analisando os dados citados nas tabelas anteriores, é possível constatar o predomínio do curso de Pedagogia. Seja no ensino remoto, seja dentre os cursos de licenciatura, os números de matrículas são elevados em relação aos demais, sendo que a licença em pedagogia se faz necessária para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, nas tabelas 5 e 6 podemos notar o baixo índice de conclusão do curso de Pedagogia por meio dos dados de frequência acumulada. Nesse sentido, vale refletir não apenas a ampliação de vagas, mas nas condições de permanência dos alunos no curso, considerando a realidade dos estudantes trabalhadores, e/ou oriundos das classes desfavorecidas histórica e culturalmente, pois as chances de permanência não são equitativas.

Nas relações de poder entre os gêneros masculino e feminino, as mulheres encontram-se na posição de sujeitas historicamente oprimidas e desvalorizadas. Assim, ocupar cargos inferiores, com salários mais baixos, e mesmo tendo uma formação tão boa quanto a do homem, pode-se considerar como consequência desta historicidade. A educação foi se constituindo e tem se mantido como um espaço quase que majoritariamente feminino. E, sendo quase que totalmente composto por mulheres, e se comparado aos outros cursos de ensino superior, são estudantes incidentes de classes mais baixas.

O conceito de divisão de classes causa um impacto específico entre homens e mulheres e, a partir dele, podemos compreender a hierarquização entre as mulheres dentro da estrutura social, devido as diferenças e desigualdades existente entre elas. De acordo com a pesquisa Estatísticas de Gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE,2019), que analisou as condições de vida das mulheres em relação ao nível de instrução da população com variação de grupos de idade, em 2019, mostra que as mulheres pretas e pardas sobrepõem as brancas no indicador de nível de instrução: Sem instrução e ensino fundamental incompleto. Em contradição com as que possuem o ensino superior completo, na qual as mulheres brancas sobrepõem as pretas e pardas. Em suma, esses dados nos mostram como as mulheres brancas têm mais acesso e condições de permanência na educação em relação as mulheres pretas e pardas. Assim, torna-se notório a desigualdade “racial” e econômica entre as mulheres, evidenciando como esses fatores são preponderantes na desvantagem educacional, portanto, fundamentais de serem trabalhados na formação das futuras pedagogas.

Outro fator a ser considerado é a desvalorização da carreira docente, pois tem causado um impacto negativo no potencial de atratividade dessa profissão, uma vez que as mulheres pertencentes a classes mais elevadas e que têm acesso a inúmeras culturas, consequentemente irão procurar por profissões mais renomadas.

É evidente a desigualdades estruturadas dentro da própria categoria de gênero “feminino”. Mulheres brancas em relação às mulheres pretas e/ou pardas, uma opressão econômica e “racial” dentro do próprio grupo de “iguais”,

Na pedagogia essa situação é ainda mais forte, pois é uma profissão que ainda está ligada a imagem maternal e assistencialista, portanto, podendo se tornar mais desvalorizada que as outras carreiras. Transpõe o papel esperado pelas mulheres em casa (instancia privada) para a escola (espaço público) fundindo os papeis perdendo o caráter profissional da docente.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, a educação à distância (EAD) se estabeleceu e se tornou consolidada. Pois, anteriormente, ensino associado a ampla abrangência e moldes não presenciais eram atribuídos a uma reputação de educação de baixo custo e segunda classe. Uma normatização no ensino superior que possibilitou a ofertada de modalidades de ensino, e de educação continuada. Assim,

1o A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida -por instituições especificamente credenciadas pela

União. § 2o A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3o As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4o A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que Lei n 51 o 9.394/1996 sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Essa normalização possibilitou abertura a muitos grupos que antes não viam a possibilidade de acesso ao ensino superior. E isso advém do fato de que a grande maioria dos cursos à distância do ensino superior têm alto investimento. Cursos como o de pedagogia frequentemente ofertados e procurados, faz com que as mulheres que precisam trabalhar em tempo integral, ou têm seus filhos para cuidar e não podem se dedicar apenas aos estudos, procurem por esses cursos. Em suma, é possível compreender como a estratégia desenvolvida pelo ensino a distância possibilitou que grupos da população que antes, por razões diversas, tinham dificuldades de acessar aos serviços educativos regulares e presenciais, consigam ter acesso.”

Diante disso, utilizando como base de dados o Censo da Educação Superior de 2019 mostra como houve um aumento considerável na ampliação de vagas no Ensino a Distância (EAD). Na rede privada, por exemplo, o total de ingressantes por ensino a distância se tornou maior do que no ensino presencial (BRASIL, 2020). Portanto, vejamos os seguintes dados:

A tendência de crescimento do ensino a distância (EaD) se confirma, a cada ano, na educação superior brasileira. Em 2019, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade, entre as 16.425.302 vagas disponíveis para o nível de ensino, no total. O levantamento aponta que, entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos a distância aumentou 378,9%. Ingressantes em cursos de EaD correspondiam a 16,1% do total de calouros, em 2009. Em 2019, esse público representou 43,8% do total de estudantes que inicia a educação superior. Ao mesmo tempo, nessa década, houve um aumento de 17,8% dos que optaram por cursos presenciais para iniciar a graduação. (BRASIL, 2020)

Outro dado relevante apontado no censo é que as mulheres são as alunas típicas dos cursos de licenciatura e a maioria está matriculada nas instituições de ensino privadas, e destas quase que 65% prevalecem nos cursos à distância. O contrário ocorre nas universidades públicas, onde 80 % dos cursos são presenciais e a Pedagogia é o curso mais acessado entre as licenciaturas. Todos os fatores apontados acima, mostram que,

conforme o acesso à educação aumentou nas últimas décadas, a profissão docente tem sido cada vez mais procurada. A professora da educação infantil é a grande protagonista na formação das crianças, e de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil “um parâmetro de qualidade inquestionável [...] é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil” (Brasil, 2006).

Portanto, esse crescimento de oferta de vagas nos cursos de Pedagogia mostra que agora é mais que necessário pensar em mecanismo, na infraestrutura e nas políticas públicas de modo a garantir a qualidade da formação das futuras professoras. Assim, quando vemos que a educação possa ser a chave para mudar a conjuntura do país, vejo que devemos começar pela valorização do profissional docente.

Apesar das consideráveis mudanças comportamentais da sociedade, ainda prevalece os costumes machistas e discriminatórios. Infelizmente as mulheres ainda são estruturalmente associadas a ocupações vinculadas a atenção e ao cuidado, embora o movimento feminista tenha ganhado força, muitas barreiras ainda precisarão ser derrubadas. Portanto, a professora precisa ser vista enquanto profissional da educação que estuda e compreende os processos do desenvolvimento infantil, e não como cuidadora.

O gênero deve ser usado como instrumento de análise para descrever as relações de poder da sociedade, independente do gênero do qual o sujeito nasceu. Com isso, ser “mulher” não é característica de uma identidade fixa do gênero feminino, tanto quanto o sentimento maternal não é algo natural das mulheres, pois as mulheres não nascem mães, elas se tornam mães. Isto é, não devemos identificar a imagem “maternal” das mulheres com o perfil da professora da educação infantil, porque a docência precisa ser vista como uma função profissional que deve ser desempenhada por uma profissional capacitado e qualificado além do gênero.

A natureza de gênero vai sempre se encontrar em constante movimento. A única certeza perante sua significação será em termos de tempo e espaço na qual ela se resulta.

Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1990, p. 93).

No campo do trabalho, as mulheres enfrentam muitas dificuldades para acessar e permanecer, principalmente em profissões mais conceituadas. Em muitos casos, as mulheres que exercem os mesmos cargos dos homens ganham menos e são pouco reconhecidas, pois seus salários são vistos como complemento na renda familiar, por mais

que hoje em dia as mulheres sejam a figura central da casa. Logo, a escolha da profissão docente não deve ser algo que liga os rótulos que recebe.

As mulheres não devem pensar na profissão docente apenas por serem mulheres, mas sim pelo perfil e pelas características do trabalho docente. Apesar de todos esses problemas enfrentados, mesmos que a passos lentos, as mulheres estão mudando a realidade, se emancipando gradativamente, pois o que nós somos vai se constituindo através das relações com os outros. Cada um tem sua história de vida e a sua identidade pessoal.

2.3 Formação docente para a educação infantil

Entende-se que, quando começou a se manifestar o sentimento de infância na Europa, como mostrou Philippe Ariès (1960), em seu livro “História Social da Criança e da Família”, o Brasil estava começando a ser colonizado pelos portugueses. É importante destacar que o longo período de escravidão teve sua grande parcela de contribuição para que infância passasse despercebida por mais de quatrocentos anos. As crianças não recebiam a devida atenção e cuidado para com as peculiaridades necessárias para a idade delas, fossem elas indígenas, fossem elas filhas de escravos e/ou colonos, eram todas tratadas como adultos.

A figura da criança sempre existiu em nossa sociedade, desde o período colonial, fossem elas filhos e filhas, legítimos ou bastardos, brancos, negros ou indígenas, livres ou escravos. No entanto, a concepção de infância que conhecemos hoje é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social (CORSARO, 2011).

Um conceito recente de infância, pois foi um processo lento e árduo, que veio sendo construído socialmente ao longo dos anos. Logo, o sentimento de infância no contexto brasileiro delongou muito para surgir, além do período escravista, a escolarização tardia e a falta de recursos muito contribuíram para este atraso.

Primeiramente, a infância se dava por um caráter desditoso, sem perspectiva de uma vida futura muitas crianças eram abandonadas por suas famílias. Algumas instituições passaram a surgir para receber essas crianças, como foi o caso da “Casa dos

Expostos”² e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros”³. E devido ao grande índice de mortalidade infantil na época, foram sendo elaborados projetos médicos de caráter assistencialista. As causas de mortes infantis eram muitas, como por exemplo, da qual se imaginava ser culpa das uniões ilegítimas, da falta de educação física, moral e intelectual por parte das mães, pelo aleitamento mercenário e entre inúmeras outras crendices.

A maioria dos projetos assistencialistas não eram concretizados e não tinham iniciativas educacionais e infelizmente não compreendiam atender todas as crianças, pois o preconceito já residia ali: distinguia-se bem as crianças negras filhas de escravos das crianças da elite. Desse modo não havia muita preocupação com o atendimento destinado as crianças por parte do Estado, principalmente o atendimento às crianças pobres, e quase não havia movimentos em função da escolarização.

Contudo, no início do período Republicano no Brasil, quando a criança passa a ser vista como um ser incapaz, que necessita ser cuidada e protegida do mundo dos adultos, surge a necessidade de educá-las. Mas, ainda assim, toda assistência neste período mantinha-se pautadas nas práticas caritativas, e aliadas a iniciativa do Estado quando destinada as crianças eram dadas de acordo com as classes sociais. Faleiros (1995) reforça:

Omissão, repressão e paternalismo são as dimensões que caracterizam a política para a infância pobre na conjuntura da Proclamação da República, decorrentes não só da visão liberal, mas da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico/exportador. (FALEIROS 1995, 54).

² O aumento populacional no Brasil colônia alterou a condição de vida das crianças, portanto deste período até meados do século XIX Brasil imperial as crianças abandonadas foram marcadas pelo assistencialismo. Segundo Marcílio, M.L. (1998) essa fase foi caracterizada pelo “sentimento da fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais” (p.134). Foram designadas três formas diferentes de assistência e políticas sociais à criança abandonada: as Câmaras Municipais; Roda e Casa dos Expostos e um sistema informal, os filhos de criação. A Casa ou Roda dos Expostos instalou-se no Brasil, primeiramente na Bahia (1726) e impedia a identificação de quem ali abandonasse uma criança, salvando e protegendo a vida do enjeitado. “O sistema da Roda dispôs para o Estado, primeiramente, a absorção dos excluídos da ordem familiar, o estímulo a que viessem para então integrá-los e, finalmente, seu aproveitamento enquanto corpos úteis, proveitosos e lucrativos. Para a mãe de família popular, tal sistema a transformou em nutriz, mandatada pelo Estado, e foi desse modelo que ela retirou a dupla dimensão de sua condição a acompanhá-la por longo tempo: a remuneração coletiva e a vigilância médico-estatal. Para as expostas, articulou sua condição de filhos da Pátria, produtos de um confronto entre a mulher popular e a assistência estatal, e sobre quem lançou a 3 suspeita de se fora ou não desejado seu engendramento.” (CORAZZA, 2000, p.99).

³ Como a Casa dos Expostos, a assistência caritativa na tentativa de acolher os meninos abandonados maiores de sete anos criou instituições capazes de abrigar os abandonados em um ofício. Assim, a partir de 1840, “[...] pela primeira vez era criada no Brasil uma instituição inteiramente pública para menores que não pudessem permanecer sob custódia dos hospitais ou de responsáveis” (VENÂNCIO, 1999: 199), as Companhias de Aprendizizes Marinheiros. para o atendimento dos meninos. Neste momento da história, podemos perceber os primeiros sinais de preocupação com a formação do indivíduo a fim de torná-lo útil para a sociedade e para o Governo.

Portanto, as políticas de proteção à infância foram predominantemente marcadas nesse período por ações assistenciais, voltada para as crianças pobres.

No período colonial e imperial a educação escolar era extremamente elitista, mas no decorrer dos anos passou a se defender a ideia da democratização do ensino, visando à educação como direito de todas as crianças, já que eram legalmente consideradas iguais. Além disso, devido à falta de dinheiro destinado à educação, existiam pouquíssimas instituições educacionais. Infelizmente essa herança escravista ainda molda o modo de viver da sociedade, resultando na disparidade do ensino nas escolas, dando continuidade as desigualdades sociais, as discriminações e práticas racistas.

Quando a criança começou a ser valorizada, foi em benefício do Estado. Os problemas referentes às crianças eram tratados todos isoladamente. Não viam a criança como parte integrada da sociedade. Ora se cuidava da saúde, ora se cuidava da educação, outrora da família. Não viam a criança como participante ativa que afeta e é afetada pelos eventos e transformações sociais (CORSARO, 2011). O atendimento às crianças era dado como um favor e não como um direito, devido ao caráter assistencialista e paternalista, o que acontece até hoje.

A verdadeira valorização das crianças se deu a partir dos anos 1930, pois até então, o Brasil era país totalmente rural, com 75% da população analfabeta. Passou da política do coronelismo para a política café-com-leite e da monocultura latifundiária para importações. Isso se dá por conta de um novo contexto político e econômico que surgira: a Era Vargas, com a implantação do Estado Novo e o processo de industrialização no Brasil.

Assim, um novo desenho da sociedade brasileira passou a ser estruturado, pois junto ao processo de industrialização, ocorreu à urbanização. E por mais que a mentalidade da população ainda fosse agrária, a migração do campo para a cidade, e várias outras mudanças que ocorreram neste período, resultou em medidas criadas para atender a essa nova sociedade. Segundo Sonia Kramer (2000), atribuía-se importância ao atendimento da criança, e ele era apontado como solução para os problemas sociais e como forma de renovação da humanidade. Daí surge a preocupação com educação para os novos hábitos.

É importante ressaltar que o advento da revolução industrial e a crescente necessidade de força de trabalho serviram para que grande parte das mulheres da classe trabalhadora, devido a terrível situação de pobreza a qual viviam, adentrassem ao mercado de trabalho. Essas mulheres, em grande parte eram mães que não tinham um

lugar adequado para deixar seus filhos, enquanto trabalhavam. Portanto, essa situação foi uma das vias que colaboraram para a criação de escolas e creches, com a finalidade de atender as crianças da classe trabalhadora.

Vale reforçar que as crianças pobres dificilmente iam para a escola antes da revolução industrial, a não ser os filhos da elite, em que a educação escolar era usada de modo a prepará-los para ocupar posições importantes e dar sucessão a dinastia da família. Com isso, surgiram diversas propostas para o atendimento infantil brasileiro e alguns programas de proteção e assistência ao menor foram criados. O reconhecimento da criança no sentido absoluto de ser é um conceito recente. E essa condição especial do conceito de criança está refletida em diversos documentos internacionais, como a Declaração de Genebra (1924) que visa a proteção especial a criança; a Declaração dos Direitos do Homem (1948); seguida pela Declaração dos Direitos da Criança (1959); a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); assim como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública – MEC (1930), que desde 1995 passou a ser atribuído a esse órgão somente a educação.

A educação é um conceito muito amplo que vai além das questões escolares, já que tem a capacidade de transformar as relações sociais. Neste ponto, para Adorno (1995), a educação está para além do pedagógico, e sendo assim, essencial que ela promova uma formação humanística, voltada para o domínio pleno do conhecimento onde o indivíduo tenha condições de reflexão. A educação para a emancipação. E o professor tem um papel muito importante na educação escolar, pois suas ações interferem de algum modo na vida de seus alunos. Portanto, a educação deve ser vista com o objetivo de desenvolvimento a autorreflexão e a autonomia humana.

Para tanto, a sociedade atual está tão acostumada a receber tudo que lhe é dado e imposto pela ordem capitalista sem questionar ou refletir, que ela mesma está contribuindo (in)conscientemente para a sua própria desumanização.

Apontado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento* (2006), o conceito Kantiano para superar a menoridade, ou seja, o homem enquanto sujeito, precisa buscar seu próprio esclarecimento e libertar-se da condição de tutela. No que tange o esclarecimento, com os preceitos da racionalidade científica do movimento Iluminista, o homem, através do uso da razão, seria capaz de sair das trevas, da sua própria caverna para a luz. Mas, ao invés dos ideais iluministas contribuírem para a libertação das consciências, tornaram-se mecanismos de alienação e dominação da sociedade. Há aqui uma desconstrução das consciências humanas, o homem precisa voltar a se reconhecer na

sua própria humanidade. Essa perda de consciência e da historicidade da cultura humana que foi sendo cultuada pela sociedade capitalista, causa efeitos, por vezes, negativos sobre a educação.

O professor é o mediador do conhecimento e está ligado diretamente a aprendizagem dos alunos, logo sua formação, tanto inicial quanto continuada, se encontra no ápice das discussões que buscam soluções para melhorar a qualidade da Educação Básica. Ressalto que a professora deve empenhar-se apesar das situações adversas a encontrar meios a fim de obter uma formação de qualidade. Portanto, a formação continuada pode ser uma grande aliada para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial e para acrescentar mudanças de concepções e outros conhecimentos ligados à educação. Assim, faz-se “necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações “tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem” (GATTI, 2003, p. 203).

Os cursos de licenciatura de nível ensino superior dispõem das competências necessárias para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado. Então, o curso de Pedagogia não só compõe a licenciatura, como tem um número relevante de matrículas em relação aos outros.

Outra vertente importante de ser ressaltada nas licenciaturas é o aumento gradativo nos últimos anos dos cursos na modalidade a distância, aonde o número de alunos é maior do que nos cursos presenciais. Ou seja, esse é o novo tipo de formação acadêmica que os futuros professores estão recebendo

A educação infantil é uma das três etapas que constituem a educação básica. Abrange duas modalidades:

Pré-Escolas	4 a 6 anos
Creches	0 a 3 anos

No que tange à formação de docentes para atuar na educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB (Lei 9.394/1996), em seu art. 62 prescreve que a formação deva ser feita em curso superior de graduação, na modalidade licenciatura.

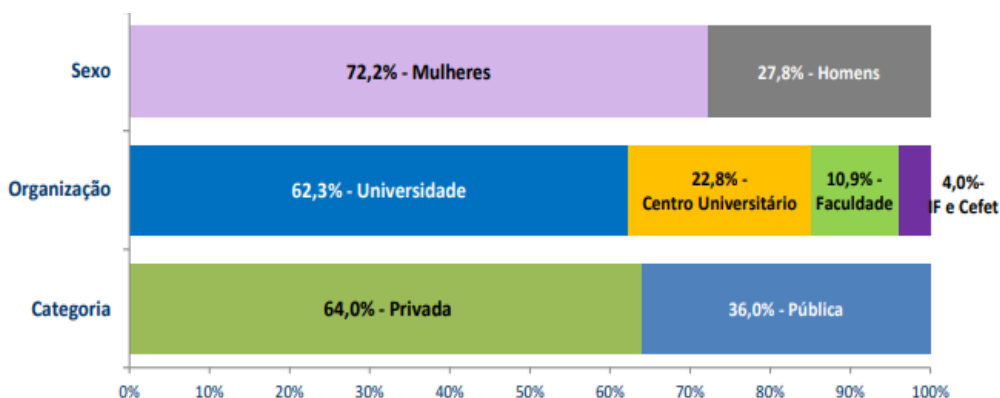
Porém, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é admitida como formação mínima para o exercício, o magistério e o normal/médio até o ano de 2016, no qual todos os profissionais da educação deveriam estar com formação superior,

licenciados em Pedagogia. Esta medida não se concretizou, pois ainda é realidade muitos professores somente com o magistério atuando nas escolas.

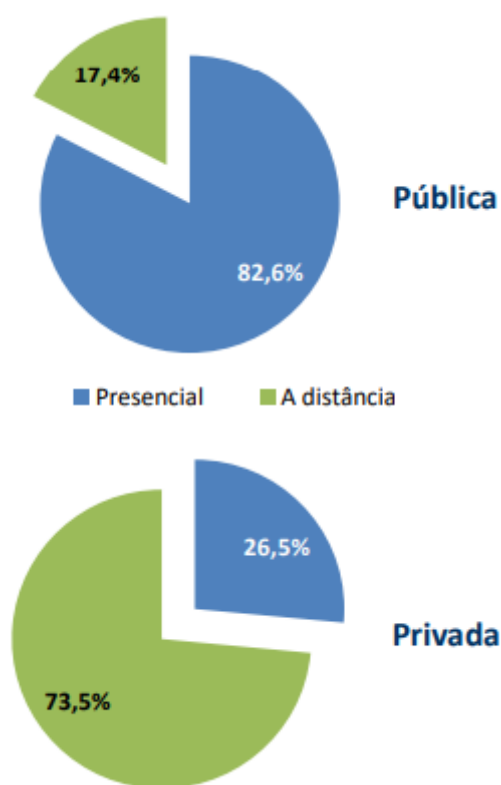
O Censo Escolar da Educação Básica realiza uma pesquisa anual através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), junto a todas as Secretarias Estaduais de educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos de educação básica públicos e privados. E conforme os dados da pesquisa de 2016, 2,2 milhões de docentes atuaram na educação básica brasileira, e em relação à escolaridade, cerca de 77,5% desses professores tinham nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% têm curso de licenciatura e 143.125 (6,5%) estavam com o nível superior em andamento. Em relação aos professores da educação infantil, 61% possuíam a licenciatura, e 20% com o curso normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo.

O curso de Pedagogia, embora carregue em sua constituição a marca do Regime Militar, se normatizou e criou raízes, formou gerações de professores e especialistas, formou grupos de pesquisadores, está de certa forma ligado a muitos dirigentes de órgãos administrativos e técnicos. A licenciatura em Pedagogia é o curso de formação mais frequente entre os docentes que atuam nas creches brasileiras, e o gênero feminino é predominante. Veja a seguir nos gráficos de distribuições dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil 2019:

Gráfico 1 - Alunos matriculados em Licenciaturas - Brasil 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Gráfico 2 - Modalidade / Ensino Superior.

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

De acordo com os gráficos, mais de 70% dos alunos nos cursos de licenciatura são mulheres e mais de 60% estudam em uma universidade privada, prevalecendo os cursos à distância. O oposto dos estudantes de licenciatura de instituições públicas, cuja maioria frequentam cursos presenciais.

Na pré-escola, dos 311.406 docentes, 62,6% possuem escolaridade superior com licenciatura e 18,5% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 5,7% com nível médio completo e 0,3% com nível fundamental completo. Assim como nas creches, o curso de formação mais frequente dos docentes que atuam na pré-escola é a licenciatura em Pedagogia.

Cerca de 752,3 mil professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, deste total, 74,8% têm nível superior completo (69,6% têm nível superior completo com licenciatura), 14% têm normal/magistério, 4,4% com nível médio completo e 0,2% com nível fundamental completo.

Estes dados nos dizem muito, pois a LDB/96 já está em vigência há mais de vinte anos e continua sendo uma das medidas legislativas mais importante para a educação

brasileira, porém, as pesquisas deixam explícito que ainda há grande percentual de professores sem a formação superior. Por isso, a meta do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) visa em garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024 (BRASIL, 2014).

O tempo está passando e as melhorias mesmo que lentamente caminhando. Na educação infantil é comum encontrar professoras com formação normal médio, logo a meu ver, eleger o notório saber como atividade docente, contribui para desqualificar a formação do profissional da educação. A educação é essencial para o desenvolvimento do país, é um direito de todos os cidadãos, e uma professora bem formada e valorizada contribui e muito para fazer a diferença. Agora, como podemos pensar em uma educação de qualidade, que trabalhe a favor das diversidades existentes, se não temos uma profissional qualificada.

Formar com qualidade os professores é um dos grandes empecilhos da Educação brasileira, mas nem sempre ter um diploma significa estar preparado para ensinar. O rompedor tecnológico desenvolvimentista que o Brasil veio percorrendo nas últimas décadas passou a exigir cada vez mais trabalhadores qualificados e capacitados, e com isso, o mercado passou a ter mais de postos de trabalhos.

Assim, tornou-se necessário a criação de cursos para a formação desses trabalhadores, elevando o número de trabalhador na área da educação. Na sociedade de consumidores, as pessoas são, ao mesmo tempo, consumidoras e mercadorias. O consumismo é um atributo da sociedade (MOMO, COSTA, 2010). Vivemos em uma sociedade de consumo, onde deixamos de exercer o papel de cidadão e passamos a meros consumidores, e com a grande expansão da classe dos educadores, nós professores, nos tornamos consumidores de certificados.

Dessa maneira, é lamentável que além das questões que envolvem a formação inicial da professora da educação infantil, a falta de (in)formação e de diálogo com a realidade escolar acabam formando professores que não estão preparados para a realidade escolar. Segundo Adorno "tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional" (ADORNO, 1979, p. 119). A "semiformação" pensada por Adorno no viés da Indústria Cultural reproduz na educação algo aparentemente válido e imposto como verdadeiro, e se transformou em uma espécie de doutrina dos sistemas de ensino que caminha para a deformação da consciência dos estudantes.

A falta de professores formados potencializou o grande aumento de instituições de ensino superior, e consequentemente melhores possibilidades de acesso, principalmente aos estudantes de classes baixas, mas, esse aumento de oportunidade não pode ser confundido com igualdade educacional. Ter acesso à educação não é garantia de melhor formação, o que acontece é que estamos sendo cada vez mais semiformados.

A escola se estabelece com características próprias de cada realidade, além da singularidade dos sujeitos que a compõe, a também o papel institucional estruturado a ela. Ou seja, a realidade escolar está para além dos elementos ideológicos do sistema de ensino. A escola é um espaço diverso que acolhe crianças com diversidade étnica, “racial, religiosa, cultural entre outras, além de crianças com necessidades especiais, e seu processo educativo precisa ser compreendido como um processo social, que reconhece e valoriza todas as diferenças e que possibilite senso de pertencimento e participação social. Uma educação inclusiva. Dessa forma, a complexidade que rege a realidade escolar pode ser assustadora aos professores recém-formados, que se deparam com diversas questões ao qual não estão preparados para lidar.

A formação passou a ser compactada e voltada para o mercado de trabalho, se tornando cada vez mais precária: apenas uma semiformação. Os profissionais acabam adentrando as salas de aula, onde sem preparo, tentam dar conta dos conteúdos escolares, e perante todas as diversidades do dia a dia, continuamos à mercê de uma educação tradicionalista e conteudista.

Segundo a análise de Elba Barretto⁴, o aumento de docentes licenciados aconteceu de forma acelerada e precária. Relata que “muitas instituições que estão formando os professores não desenvolvem pesquisa e a formação fica com muitas lacunas, sem a produção de conhecimento novo”. Ou seja, temos muitos professores formados, mas não qualificados, que não estão aptos a ensinar e/ou trabalhar com as diversidades presentes em cada realidade.

Portanto, é lastimável permitir que sujeitos sem preparação adequada lidem com a formação primordial e inicial da constituição do sujeito enquanto ser humano. Por isso, acredito na importância da formação continuada, pois ela pode acrescentar o equilíbrio para suprir as carências dessas formações. É importante então que a professora “tenha um olhar mais potente para a compreensão de sua trajetória e de sua identidade histórica” (KRAMER, 2003, p. 77)

⁴ Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC). Trecho de uma entrevista publicada pelo jornal Estadão.

Uma crise na formação cultural foi ganhando espaço e consolidando a constituição do processo da semiformação. Uma vez que para atender aos interesses burgueses e manter a estrutura social, a formação cultural foi sutilmente sendo transformada em semiformação, fornecendo apenas conhecimentos fajutos e fragmentados para a maioria da população. Assim, a “educação só faria sentido como promotora das condições para a autorreflexão crítica” (ADORNO, 1970, p. 90). O conhecimento se tornou uma arma que quem sabe usar detém o poder, assim a cultura passou a ser transformada em mercadoria, e os meios de comunicação sustenta a veiculação dessa “nova cultura” forjando sutilmente uma consciência alienada nos sujeitos. O sistema educacional opera para não pensarmos.

A educação escolar vem cumprindo o papel de reprodutora da estrutura social. Mas, ao mesmo tempo que ela legitima e reproduz, acredita-se que é somente através da formação que poderemos gerar mudanças em nossa sociedade. E cabe ao professor ser um dos responsáveis por essas mudanças, pois temos a infância como momento principal, período em que se forma a personalidade do sujeito.

Podemos dizer que os indivíduos perderam sua autonomia da razão, e agem na coletividade descaracterizando sua individualidade. Hannah Arendt diz que estamos educando para um mundo que, ou já está fora dos eixos ou por aí caminha (2019, p.243). Adorno ressalta em seus ensaios a importância da formação para o esclarecimento da sociedade, pois a grande maioria da sociedade encontra-se alienada a condições de vida impostas a elas. A busca pela autoformação não deve estar limitada a dispositivos de manipulação de massa, mas voltada “a aumentar aquele tipo de autoconsciência e de autodeterminação que torna qualquer tipo de manipulação impossível (ARENDT, 2019-1786, p. 89).

Portanto, o problema da formação do sujeito social perpassa a conjuntura educacional, pois é um problema de contexto geral. No entanto, é nítido a necessidade de se construir mais políticas públicas que tratem da valorização do profissional da educação e da formação continuada, principalmente em relação à formação para as diversidades, sendo está uma das principais medidas para melhorar o perfil do profissional da educação.

CAPÍTULO 3: RELAÇÕES “RACIAIS” E SUAS PERCEPÇÕES DENTRE AS/OS DISCENTES

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
(Victoria Santa Cruz)

Pode-se dizer que “o racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, eles têm origens mítica e histórica conhecidas.”, conforme Munanga (2006, s/página). Ainda de acordo com o referido autor,

A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não linzongeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A Segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação

na qual o Deus e o livre arbítrio constitui o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana. (MUNANGA, 2006, s/p).

Acredita-se que a percepção das diferenças entre nós possibilita uma via para o preconceito, e este por sua vez discrimina muitas vezes de uma forma violenta o outro de seus direitos. Com isso, a imposição do modo de ser entre os sujeitos é uma manifestação opressiva das desigualdades sociais. Em função de manter a hegemonia dominante, o sujeito superior impõe de forma ditatorial características alheias à vontade do sujeito subalterno, que devido à vontade de permanecer e/ou pertencer ao meio social ao qual está inserido acata involuntariamente a esses modelos.

A formação e o desenvolvimento humano se dão através da ação das relações sociais. Tão logo as identidades se constroem por meio do convívio social. Segundo Hall (2006, p.13), a identidade do sujeito de uma forma geral torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Por isso, estar seguro de quem você é e conhecer a sua história cultural é fundamental para construir sua personalidade, se identificar e se afirmar como tal.

Cada ser humano é resultado de suas relações sociais e a escola enquanto instituição social torna-se palco de encontro de diversas culturas e etnias. Logo, valorizar as diversidades presentes constitui em promover uma educação humanizadora, que prime pela formação e transformação digna e autêntica dos sujeitos. Reconhecer, respeitar e não discriminar as diferenças, sejam elas quais forem, é o primeiro passo a ser dado para desconstruir ideias estereotipadas, preconceituosas, racistas e desumanizadoras.

Infelizmente muitos brasileiros ainda se veem representados pelo mito da “democracia racial”. Logo, adentrar às questões étnicas e “raciais” é de fato muito complexo. Observa-se que:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. (MUNANGA, 2004, p.52).

Mediante as estratégias de colonização e dominação foi inevitável a depredação da história e da cultura histórico dos povos africanos e indígenas no contexto histórico da formação do povo brasileiro. Como o termo “raça” e sua significação a partir do colonizador branco estruturou e estigmatizou principalmente os povos negros na

sociedade brasileira. Como homens e mulheres negras passaram a serem vistos, respeitados e segregados, a tal modo que, compreende-se que as marcas dessas condições foram maléficas a sociedade. Para o sujeito colonizado, segundo Fanon (2008) ao tentar sentir-se humano:

Para ele só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco. Onde a preocupação permanente em atrair a atenção do branco, esse desejo de ser poderoso como o branco, essa vontade determinada de adquirir as propriedades de revestimento, isto é, a parte do ser e do ter que entra na constituição de um ego. Como dizíamos há pouco, é pelo seu interior que o negro vai tentar alcançar o santuário branco. A atitude revela a intenção. A retração do ego como processo bem sucedido de defesa não é viável para o negro, pois ele precisa da sanção do branco (FANON, 2008, p. 60).

Em consequência disso, o desejo do branqueamento disseminou-se na sociedade brasileira num vislumbre alternativo de vida. Conforme Munanga “na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito” (2020, p.19). Neste sentido, voltando ao poema “Gritaram-me Negra” da compositora afro peruana Victoria Eugenia Santa Cruz, que mostra como “a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo”, tornam dolorosa a experiencia de tornar-se negro e negra (GOMES, 2003, p.76).

Uma grande conquista na história da educação brasileira para os negros e indígenas na luta pelo pertencimento e uma formação humanizadora foi a implantação oficial da Lei 10.639/03 modificada pela Lei 11.645 de 2008 que tornou o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena na rede da educação básica, e o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Assim, esta Lei é de suma importância, pois a escola passa a ter que trabalhar obrigatoriamente com conteúdo pautados na verdadeira história identitária do país, e com isso, pode promover o combate ao racismo e práticas discriminatórias. Evidentemente que se essa lei for empregada e executada pelos estabelecimentos de ensino durante o processo de formação, tem a real possibilidade de colaborar para desmistificar a falsa história da democracia racial. Construindo representações positivas a respeito dos povos que formam a nacionalidade do Brasil.

A interlocução com a resposta descritiva das alunas a respeito de estar cursando ou ter cursado uma disciplina sobre relações étnicas e “raciais”, ou que falasse sobre

“raças”, e o significado dessa formação permite a compreensão da estrutura política e ideológico que irá amparar a prática pedagógica e a ação social das futuras professoras.

“Cursar essa disciplina significou conhecer cientificamente os conceitos de “raça” etnia e a relação entre ambas, enfim cursar essa disciplina foi um divisor de águas” (Entrevista-aluna, não- branca, 2º ano).

“Nada, professora ruim que não tinha preparo e informação para ministrar a disciplina” (Entrevista-aluna, branca, 4ºano).

“Depois da disciplina me percebi em alguns momentos racista e agora busco ter uma reflexão crítica e me policiar no dia a dia” (Entrevista-aluna, não- branca, 3º ano).

“Foi muito bom, pois tive a oportunidade de conhecer melhor a história dos negros índios (Entrevista-aluna, não- branca, 2º ano).

“Significou muito. A maneira de como tratar das relações raciais, pois elas envolvem preconceito. E para isso, serviu a disciplina, para saber trabalhar com o preconceito” (Entrevista-aluna, branca, 3ºano).

A importância da disciplina obrigatória sobre a “Educação das relações étnicas e “raciais” é percebida pelas discentes além do contexto escolar, significou muito no âmbito pessoal, ou seja, nas relações sociais. “Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual, é importante e deveria fazer parte do processo de busca da identidade” (MUNANGA, 1990, p. 114). Portanto, temos que problematizar na formação dessas estudantes de Pedagogia não somente a historicidade da população afrodescendente brasileira, mas os elementos políticos e culturais precursores da anulação da identidade negra e das desigualdades raciais. Assim, podemos criar possibilidades de desconstruir os pré-conceitos, dúvidas e até mesmos as características heteronormativas que as estudantes já têm enraizadas.

Visto desse ângulo, pensar uma educação enquanto humanizadora, que procura conscientizar e promover a transformação e emancipação do ser humano. Logo, o contexto social no qual o sujeito está inserido e tudo que o norteia é fundamental para o seu desenvolvimento e formação enquanto ser humano. Assim, quando se está inserido diariamente num grupo étnico, possibilita o desenvolvimento cultural, que permite que o sujeito construa diferentes conceitos e concepções de vida. Por isso a importância de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na educação.

Assim, vejamos como algumas das sujeitas desta pesquisa responderam como trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades docente.

“Trabalharia de uma forma de mostrar que somos todos iguais, que nenhum coleguinha é pior ou melhor, e que trabalhando juntos, são melhores” (Entrevista-aluna, branca, 1ºano).

“Através de livros, orientando, trabalhando a identidade de cada um” (Entrevista-aluna, não-branca, 4ºano).

“Trabalharia o conceito de “raça”, a ideia de identidade, etnia, “raça” construída historicamente e o conceito de racismo. Portanto, trabalharia os conceitos” (Entrevista-aluna, não-branca, 2ºano).

“Por meio de sequências didáticas que se baseiam na transdisciplinaridade” (Entrevista-aluna, branca, 4ºano).

“Trabalharia a diversidade presente no meio a partir da subjetividade das crianças” (Entrevista-aluna, não-branca, 3ºano).

Os depoimentos são de alunas de distintos anos, porém, podemos notar nas falas das que estão no final da graduação que se apoiam em procedimentos didáticos do ensino. Já na fala das que estão no início da formação, a justificativa se encontra mais conceituada no âmbito pessoal. Mas, percebemos em ambas as falas o cuidado em serem politicamente corretas. Desta forma, notamos como em ambos os momentos da formação as alunas ainda têm dificuldades de problematizar a questão “racial”, tal como pensar na ação crítica e reflexiva.

3.1 As relações étnicas e “raciais” na formação dos professores da educação infantil à luz da legislação educacional

A Educação das Relações Étnicas e “Raciais” e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana passou a ser garantida por lei. Porém, acredita-se que através da educação a sociedade possa combater a discriminação e o racismo; ações pertinentes para que haja uma transformação social. No entanto, apesar das legislações criadas a defender tal questão, o mal-estar presente na educação mostra que estas ações ainda não foram suficientes para alcançar tal feito. “É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos”, por isso, torna-se fundamental investigar e explicitar se as questões pertinentes as relações étnicas e “raciais” estão sendo abordadas na formação do professor da educação infantil (CAVALLEIRO, 2001, p.157). Porque acreditamos que na infância que se constrói a personalidade do sujeito, logo a formação da professora da educação infantil é primordial.

Uma vez que priorizamos a importância do educador em reconhecer, compreender e respeitar as diversidades, porque ele é que vai exercer o papel crucial na formação das

crianças. No entanto, o comprometimento e interesse na formação das crianças tem que partir de toda comunidade escolar.

Contudo, a presente discussão busca contribuir para uma reflexão acerca da temática étnica “racial” na identidade nacional junto às legislações e políticas públicas voltadas à “raça”. E, por mais que essas leis não sejam devidamente valorizadas, foram conquistadas por meio de muita luta e se fazem necessárias para descaracterizar a falsa ideia de democracia e combater o racismo e o preconceito, a fim de reconhecer e valorizar as diferenças. Para tanto:

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais [...]. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto pra reflexão e ação. As vítimas e protagonistas dessas situações não são culpados por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade. (CAVALLEIRO, 2001, p.157)

Desde a Constituição Federal brasileira de 1988, a educação passou a fazer parte dos direitos e deveres dos brasileiros. É dever do Estado, da família e da sociedade em geral garantir que todos tenham direito ao acesso e permanência na educação e com isso garantir o desenvolvimento e a qualificação dos cidadãos (BRASIL, 1988). A Constituição busca assegurar a todos o acesso à educação pública no Brasil, entretanto nem sempre foi assim. O processo histórico da educação brasileira revela que nos séculos anteriores, a educação permeou por muito tempo como privilégio de poucos. O ensino não era universalizado, e não havia muitos investimentos na área educacional tornando-a precarizada.

A Educação está para além de teorias e formação, pois é um dos meios, se não o mais importante para o processo de humanização do homem. Um viés pela qual podemos compreender como ocorreu a evolução da humanidade. Logo, a educação possibilita que o indivíduo faça parte da sociedade na qual está inserido e se relacione com seus semelhantes para adquirir conhecimento. Para que consequentemente venha a ser um sujeito social com plena formação e desenvolvimento intelectual, físico e moral.

Durante o processo de colonização, a sociedade brasileira foi moldada conforme os interesses europeus. O contexto histórico revela que o “descobrimento” do Brasil foi concebido em meio a constante violência e opressão e, com isso, os povos originários das terras brasileiras tiveram sua cultura e seu povo aniquilados dia a dia. E, hoje, infelizmente, a maioria da população continua a ter uma visão totalmente eurocêntrica da formação do país, totalmente contrária do que realmente aconteceu. Portanto, a

profissional da educação não foge dessa ignorância, que infelizmente contribui para a “naturalização” do racismo. Assim, professoras tiveram sua identidade construída em meio ao mito da “democracia racial”, e, esse aparato ideológico é capaz de permear mesmo que não percebidas as ações delas em sala de aula. Assim, um dos meios que a décadas contribui para manter essa concepção eurocêntrica vem a ser a escola.

Concordamos com Munanga (1996) que:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular, dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA, 1996, p.17-24).

Portanto, a história e a cultura são elementos primordiais na construção da identidade dos sujeitos que compõe uma determinada sociedade. Logo, continuar a afirmar o mito da “democracia racial” silencia as desigualdades raciais, encobrendo as verdadeiras características que compõe a nacionalidade do país. Porque, de acordo com Munanga (2009), a diferença não é simplesmente social, a geografia do corpo também é diferente, e as duas andam juntas. Logo, a democracia racial é um mito, pois não somos todos iguais. Por isso, é essencial trabalhar questões étnicas e “raciais” no currículo para acarretar mudanças na realidade educacional.

Desta forma, vamos para a análise dos discursos sobre o racismo, segundo as futuras pedagogas que responderam ao questionário, mediante as respostas afirmativas e negativas coletadas na pergunta “Você se considera racista?”

“Não. Pois tenho familiares e amigos negros, índios, sempre me relacionei muito bem. E para mim todos somos iguais” (Entrevista-aluna, não-branca, 2ºano).

“Não. Porque sinto muita raiva com esse assunto, pois gente é gente, não depende de cor, etnias...” (Entrevista-aluna, não soube se definir branca ou não branca, 1º ano).

“Não. Porque respeito todas as pessoas, sendo brancos, negros, indígenas ou não somos pessoas” (Entrevista-aluna, não-branca, 1ºano).

“Não. Por que essas distinções de raça para mim não existem, digo, na maneira como tratar as minhas relações” (Entrevista-aluna, branca, 3ºano).

“Não. Porque isso não tem diferença” (Entrevista-aluna, branca, 3ºano).

Com a fala dessas futuras professoras se afirmando não racista, e assim negando a discriminação racial, voltamos a enfatizar como o “mito da democracia racial” continua afetando as relações e estruturando a sociedade. As alunas, em maioria, se apoiam na ideia de que: não sendo branca não se é racista, e que ao manter relações com indivíduos pertencentes ao outra “raça” homogeneíza as relações existentes. Assim, parecem não perceber como a discriminação pode atingir tanto as suas relações pessoais como a sua prática docente. As falas são pautas na questão que somos todos iguais, que não há diferenças entre os seres humanos, e negar o racismo reforça a ideologia de “sociedade democrática, tal como, silencia as práticas racistas.

Neste ponto encontramos a dificuldade de se combater o racismo. O “discriminador é sempre o outro e nunca eu - eu que tenho amigos, freqüento os negros, que tenho mulher ou marido negro, que freqüento o candomblé ou umbanda”, não sou racista, racista é o outro (MUNANGA, 1996c, p. 214).

O racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses. (MUNANGA, 1996c, p. 214)

Em acordo com o referido autor, temos que as respostas fundamentadas no respeito às diferenças provêm da ideologia política dominante que está findada em pressupostos racistas que consolidam e legitimam a supremacia branca. A visão de “igualdade racial” não considera as diferentes origens geográficas, culturais, religiosas, de gênero que permeiam uma nação. Ao contrário, no Brasil, não há leis segregacionistas, aqui as leis tornam os indivíduos iguais. Pelo fato de pertencerem a uma mesma nação, somos considerados membros de uma mesma cultura, etnia ou mesmo raça.

“Sim. Por ser branca e nascer em uma família racista, com todo policiamento e postura crítica que tento exercer, ainda me pego falando e assumindo comportamentos racistas (ainda que sutis)” (Entrevista-aluna, branca, 4ºano).

“Sim. Em determinado momento me vejo julgando a partir de estereótipos. (Entrevista-aluna, não-branca, 3ºano).

“Sim. Acho que todos nós somos um pouco, não só em relação ao negro, ao branco, estrangeiros, apenas nos policiarmos para não cometer esse tipo de atitudes” (Entrevista-aluna, não-branca, 4ºano).

“Sim. Pois indiretamente classificamos, julgamos as pessoas pela cor da pele. Vale ressaltar que me policiou muito após a disciplina de relações étnicas e “raciais”. Mas é algo construído historicamente e enraizado na cultura” (Entrevista-aluna, não-branca, 2ºano).

Nesta perspectiva, nota-se que a percepção das diferenças e a tomada de consciência dessas discentes em se reconhecerem enquanto racistas é um movimento positivo nas concepções e ações deles. Portanto, ser capaz de enxergar as diferenças e os meios que a regem dentro da sociedade mostra como estamos, mesmo que lentamente, caminhando pela “desnaturalização do racismo”.

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. “identidade étnico-racial negra”. (MUNANGA, s/a, s/d).⁵

Valorizar a história e cultura dos povos que deram forma a nacionalidade do país, é necessário para a constituição da identidade de um sujeito. A hegemonia do homem branco prevalece no sistema educacional, mantendo um parâmetro de desigualdades. Assim, torna-se necessário políticas e ações para reverter esse quadro e alcançarmos a emancipação. “É a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados (MUNANGA, 2003, p.)”.

Portanto, para ocorrer essa educação para emancipação precisamos mudar a estrutura da sociedade. E a educação contribui para que os indivíduos, enquanto agentes da sociedade, conquistem sua autonomia política e social. Por isso, faz-se necessário compreender a história da formação do professor para trabalhar com as diversidades, visto a influência que o professor dispõe sobre os seus alunos, neste caso, principalmente o respaldo sobre a população negra e indígena.

⁵ Disponível em: < <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>.

3.2 Educação brasileira e os povos negros e indígenas

O processo de formação do povo brasileiro foi fortemente marcado por diversos conflitos e contradições ao longo da história e ocasionou graves sequelas que permeiam até hoje. A junção de diferentes fatores, como por exemplo, a população nativa indígena, os diversos povos que vieram com a colonização do país, as diferentes etnias, costumes, culturas e religiões que começaram a conviver e relacionar entre si, contribuiu para a grande diversidade que constitui a identidade dos brasileiros. Logo, a construção da diversidade étnica e “racial” se deu de forma simultânea ao processo de formação do Brasil.

No Brasil, os primeiros indícios de educação se deram por volta de 1549, com a expedição Jesuíta, que através da evangelização e da catequização tinham a missão de transformar os povos originários indígenas, em cristãos. Dessa maneira, povos originários tiveram que aprender a língua portuguesa, iniciando-se assim o genocídio do povo indígena. O povo indígena fora explorado e escravizado pelos colonos e aos poucos desapropriados de suas terras e, ao serem catequizados, tiveram sua cultura original descaracterizada.

A organização educacional da época Brasil colônia foi usada como instrumento de domínio, tanto para expandir o catolicismo, quanto para disseminar a cultura europeia. A população indígena foi quase dizimada e hoje, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), os indígenas representam apenas 4% da população brasileira. Assim, escolas indígenas que contam com um currículo diferenciado, onde assegura-se o ensino da língua materna junto com a língua portuguesa existem, mas ainda são muito poucas.

A trajetória educacional dos negros e negras no Brasil também não foi muito diferente. Uma caminhada marcada por desigualdades que devido a herança escravocrata perdura até hoje. Por mais de 400 anos, a população negra foi escravizada e excluída da educação. E foi somente na época do Brasil Império que se tem registro de escolas informais para negros. tratava-se de um grupo seleto de negros livres e libertos que as mais diversas adversidades, conseguiram fazer parte das escolas.

Formada pelas três raças, o branco foi e ainda é o colonizador hegemônico do Brasil. O homem foi a figura central da sociedade, principalmente na esfera privada e política, e esse padrão se manteve sólido por muito tempo. A identidade dos sujeitos era definida biologicamente e unificada desde o nascimento até a morte. E essa história de que a identidade nacional foi construída pelas três raças encobriu e tem encoberto uma sociedade hierarquizada, onde ainda predominam as desigualdades raciais, com múltiplas

possibilidades de classificação de cor e que se vê como o reino da democracia racial (GONÇALVES, 1999, p. 23). Contudo, não podemos deixar de levar em consideração que além dos diversos grupos étnicos que ajudaram a formar esta sociedade, o longo período de escravidão teve sua grande parcela de contribuição para a concepção do caráter identitário do país. Pode-se dizer que ainda, no Brasil, nos pautamos ainda pela divisão feita por Carl Von Linné que, segundo Munanga (2006, s/página),

Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

- **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu**: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. [SEP]

Como Lineu conseguiu relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa? O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo a aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações. No entanto, não foi, até o ponto atual dos conhecimentos, cientificamente comprovada a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais, entre raça e cultura.

O escravo ainda existe hoje no mundo capitalista, mesmo tendo sua identidade mascarada e sendo chamado de colaborador. E essa herança escravista resultou e ainda resulta na continuidade das desigualdades sociais, nas discriminações e nas práticas racistas. Segundo Cury (2002), a desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional.

Sabemos que a educação é um produto social que se configura como um projeto político de um país e seu desenvolvimento está atrelado a qualidade do ensino. Assim, o projeto educacional de um país é posto com o propósito de manter a hegemonia das superestruturas. Porque nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por

uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado, também, por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p.106). E posto que a educação está diretamente ligada às condições econômicas, sociais e culturais de um país, o Estado enquanto ação de governo, dentro de uma sociedade capitalista, viabiliza condições para manter as desigualdades sociais.

Foram séculos de lutas e sofrimento, até se chegar a bases legais que modificaram a participação da população negra dentro da sociedade. Hoje, o negro pode usufruir de espaços dos quais antes não podia, como a escola por exemplo. Toda via, todo o avanço duramente conquistado ainda é pouco diante dos fatores históricos de exclusão, pois infelizmente podemos ver que desde o início da educação o desrespeito e as desigualdades sociais se fizeram presente. Justo seria se todos os negros, brancos e indígenas fossem vistos da mesma forma, como cidadãos participantes de uma sociedade igualitária. Portanto, é preciso empreender esforços para a constituição de uma identidade cultural que reflita a realidade do nosso país. Conforme Munanga (2006):

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.

“identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (s/p).

Compreende-se por políticas públicas resultado de barganhas e conflitos, consensos e embates entre os diferentes grupos ou classes que compõem determinada sociedade (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p.106). Por isso, no campo da educação é importante conhecer e analisar as políticas públicas e os projetos de Estado que envolvem essa área. Principalmente pela política neoliberal⁶ presente no contexto atual, que impõe

⁶ No Brasil essa corrente neoliberal vem sendo implantada desde o governo de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003). Consiste em ideias políticas e econômicas capitalista, que defende a competitividade de mercado, assim como o aumento de produção, e maior desenvolvimento das tecnologias. Pauta-se em políticas de privatização, de tal modo que o governo tenha

medidas que dizem serem feitas para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país, mas, que infelizmente, só têm beneficiado os donos do capital. Assim, ressalto ser importante analisar e discutir quais são as prioridades diante a atual política que estamos vivenciando, pois a educação perdeu seu valor humanístico e passou a ser vista como mercadológica.

pouca intervenção, dando livre circulação aos capitais internacionais enfatizando a globalização. Medidas que devem garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos a história da criança e da infância, que é algo relativamente novo, naturalmente recorreremos ao passado, sabemos que conceito de criança e de infância estão interligados e foram (re) construídos culturalmente ao longo da história. Portanto, os espaços sociais no quais os sujeitos se situam e a cultura ao qual eles são imergidos tem grande influência na formação da personalidade deles, pois, as estruturas sociais são (re) construídas socialmente, e determinam os indivíduos.

A criança passa a ser vista com um sujeito que integra e participa da sociedade, mas que está em processo de formação e gerou grandes mudanças na estrutura social. A nova Constituição (1988) e as demais políticas públicas, em parte, por mais que não estejam sendo desempenhadas como deveriam, foram frutos de imensas lutas e trouxeram esperança de um dia alcançarmos um modelo de sociedade mais humanizada.

Dessa maneira, acredito que seja na infância que se constrói a personalidade do sujeito, pois entendemos que o contexto social no qual a criança está inserida e tudo o que a norteia fundamental para o seu desenvolvimento e formação enquanto ser humano.

Na maioria dos estudos realizados por Rosemberg, ela aponta que as barreiras precisam ser quebradas e o modelo tradicional precisa ser reformulado, pois enquanto houver está dicotomia no ensino não haverá igualdade. E para recuperar essa indissociabilidade tem de se considerar primeiramente a realidade docente nas escolas, e tomando como ponto de partida a formação da pedagoga.

O fato de a crescente expansão da educação infantil não ter sido coerente ao montante financeiro injetado para tal fim, também contabilizou para que essa educação permanecesse no formato assistencialista. A profissão docente é outro importante fator, pois não ter um o reconhecimento e devida valorização, acaba por formar professores que não estão preparados para a realidade escolar. Mas, que mesmo assim entram no ambiente educativo e precisam aprender a dar conta da realidade ao qual se encontram, e assim continuamos à mercê de uma educação tradicionalista e conteudista, sendo que a atual sociedade contemporânea precisa de professores que estejam preparados para lidar com as diversidades, e que (re) conheçam as diferenças principalmente das minorias presentes na sociedade.

A professora é um ser humano acima de tudo, e está suscetível a mudanças, e é importante que ela coloque a pensar em que tipo de profissional ela quer se tornar, estando disposto a fazer da escola um espaço de discussão. Partindo da realidade dos seus alunos

e não da “falsa realidade” que o sistema nos impõe. A política capitalista hoje não vê a educação do filho do trabalhador como um campo social e político, que prioriza a formação intelectual, mas sim como uma mercadoria, a fim de formando técnicos para o mercado de trabalho, impossibilitando o profissional docente de se renovar. Ou seja, formação tecnicista e não humanizada.

Enfim, para que alcancemos uma “boa educação” que é discursada por todo canto do país, devemos elegê-la como a máxima do desenvolvimento, pois, se possuírmos discentes bem-preparados e bem remunerados, escolas bem equipadas e estruturadas, poderemos formar cidadãos esclarecidos, críticos, acima de tudo humanos. Indivíduos que terão capacidade de compreender e lutar pelo desenvolvimento dos outros setores da sociedade, como a economia e a política, só assim para que haja alguma mudança na estrutura social.

Skinner já afirmava que os “homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (1957/1978, p. 15). Conforme anunciamos no capítulo 2 (2.3), a educação é um conceito muito amplo que vai além das questões escolares, é algo que envolve todo o meio social, onde estamos constantemente nos reeducando. O meio social é um espaço de conflito, ação e reação, que forma e transforma o ser humano, e a escola é um desses espaços. Portanto, deveria e deve ser voltada para a plena formação dos sujeitos sociais.

Mas longe disso, após décadas e mais décadas, a escola permanece exercendo os doutrinamentos da classe dominante, moldando os sujeitos de acordo com a hegemonia, ao invés de corroborar para a emancipação. Por isso, neste trabalho consideramos a importância da formação do professor da educação infantil para o exercício do trabalho docente que influencie na construção de um sujeito humanizado e autônomo.

As mulheres, durante o Império (1822-1889) tiveram reconhecido o direito à educação e, durante a República, lutaram e romperam inúmeras barreiras para conquistar o seu espaço, como por exemplo, estudar, trabalhar, votar, de escolher com quem se casar. Apesar dos grandes feitos, ainda há muita desigualdade, tanto no campo político como no social, reflexo da herança paternalista e machista, fruto da organização social.

Ser educador está para além de carregar um título ou ter um diploma. Ser educador é um exercício político, uma das profissões mais essenciais existentes na sociedade, pois, o educador é o sujeito responsável pelo desenvolvimento e transmissão da cultura humana. Todo professor deve ter plena consciência do papel político e social que sua profissão deve exercer, pois ele integra a classe formadora dos futuros cidadãos. De

acordo com Kramer (2000, p.7), o professor deve “educar contra a barbárie”, e assim muito pode contribuir para conscientizar e esclarecer o passado, para que o presente possa ser visto na sua crueza para que seja possível mudar.

A todo momento, nos deparamos com discursos políticos, projetos e investimentos voltados para a valorização e formação do professor. Mas, será que está formação que vem sendo oferecida aos professores, tem sido pensada realmente para uma educação humanizadora? Sabemos que, a escola é um objeto cultural criado pelos homens, e que deve atuar como um aparato que subsidie o indivíduo a pensar e refletir, a se desenvolver criticamente enquanto agente ativo da sociedade.

Com isso, temos como objetivo buscar, analisar e refletir sobre uma questão que consideramos relevante para o processo de formação do professor da educação infantil: a formação cultural. A formação cultural vista enquanto processo de apropriação histórico-cultural da sociedade, e como possibilidade de libertação.

Para tanto é importante relatar como foi se constituindo o panorama histórico da ideia de infância no Brasil até a atualidade, para que possamos fazer uma análise a respeito da formação do professor que atende essas crianças hoje. É importante destacar que esse processo de formação docente, infelizmente, é descontinuo, pois, os principais eventos da história da formação dos professores no Brasil, da qual podemos obter registros, nos mostram isso. Desde o início, não era qualquer pessoa que podia conquistar uma formação acadêmica, e/ou exercer o papel de professor, porque a educação estava destinada apenas a elite brasileira, sem falar na questão dos conteúdos e da prática pedagógica que também não atingia a todos.

Os cursos oferecidos para a formação de professoras sempre foram desconexos, pois, a formação da professora deveria abranger tanto os conteúdos específicos da área estudada quanto a didática pedagógica de ensino, ambos deviam andar juntos e não separados, como sempre vem ocorrendo. Além da falta de formação para se trabalhar com as diversidades, já que as diferenças constituem as salas de aula, estereótipos e preconceitos podem estar arraigados na formação e educação das professoras.

Com isso, nota-se a dificuldade que as professoras tanto da educação infantil quanto das demais fases enfrentam para atender as necessidades específicas dos seus alunos. As leis e políticas públicas existentes englobam direitos e programas condicentes para a boa formação e valorização do profissional da educação, porém não conseguimos ver muitos resultados, que, a partir das relações, criamos e recriamos, por tanto, o reconhecimento de que as mudanças e as transformações possam transformar a nossa

sociedade uma ação educativa humanizadora, que liberte das injustiças e da opressão dominante.

As interpretações apresentadas nesta pesquisa, considerando as percepções das entrevistadas, vislumbram o quadro perverso em que a maior parte das futuras professoras não reconhecem o racismo, e não se consideram racistas, pois, encontram-se submersas, no mito da democracia “racial”, tendo como justificativa suas relações sociais e familiares. Somos uma nação resultantes da convivência problemática com a diversidade, e, ao invés de expormos o racismo e o nosso preconceito, nós encobrimos, dizendo que somos todos iguais.

O discurso comumente de que não há diferenças e nem distinções entre as pessoas, e o discurso pautado na relação de amizade com pessoas negras e indígenas para justificar a ausência de racismo e preconceito, evidencia e naturaliza o mito da democracia “racial”. Desta forma, evidenciamos um discurso sobre as relações étnicas e “raciais” marcado pelo senso comum, que naturaliza a igualdade “racial”. É significativo ressaltar a enorme dificuldade que as alunas apresentaram em responder à questão que propusemos a elas pensar a sua prática docente pautada nas questões “raciais”.

A ideologia racial no Brasil, cria dificuldades para que a sociedade possa identificar-se como racista e preconceituosa, e conseqüentemente, combater essas manifestações. Assim, se continuamos em silêncio e não falando sobre o racismo brasileiro, acabamos marcando o preconceito e não enfrentando o racismo como se deve ser feito. O silêncio confunde, o silêncio marca, o silêncio segrega.

Somos uma nação formada pela mestiçagem, mas que ao nos definirmos enquanto “raça”/cor não nos olhamos no espelho, mas sim nos espelhamos nos outros. Aqui, o preconceito e a discriminação já estão instalados na percepção das diferenças.: o perfil eurocêntrico ao qual nos foi imposto. Tomar consciência de quem somos, de onde viemos, da nossa ancestralidade verdadeiramente, não essa história eurocêntrica que nos é imposta, que faz com que muitos tenham o desejo de branquear suas gerações. Assim, desmistificar o conceito eurocêntrico de formação do povo brasileiro que vem sendo reproduzido e repassado a gerações.

Diante de tudo o que foi possível constatar, ressaltamos a importância da formação das professoras da educação infantil para as relações “raciais”, e como uma disciplina a respeito da temática pode fomentar mudanças. Resgatar as memórias e a história do homem negro, sobretudo o homem negro brasileiro, as ascendências étnicas é importante

para diminuirmos os preconceitos acentuados no pensamento dessas futuras professoras, e com isso, chegarmos aos construtos de uma educação para as diversidades e uma sociedade equânime.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Teoria da sem formação. IN: Bruno Pucci, Antônio A.S. Zuin & Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. P. 8-40
- _____. Erziehung nach Auschwitz. In: KADELBACH, Gerd (Hrsg.). **Theodor Adorno: Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker: 1959-1969.** Frankfurt: Suhrkamp, 1970e.
- _____. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. Theorie der Halbbildung. In: _____. **Soziologische Schriften I** Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979. p. 93-121.
- _____; HORKHEIMER, Max. (1985), **Dialética do Esclarecimento.** Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1996.
- _____. “O Papel da Pesquisa Na Articulação Entre Saber e Prática Docente”. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 35-41, 1995.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** 8^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- _____. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: CIA das letras, 2004, p.261-281.
- BANDEIRA, L. Relações de gênero, corpo e sexualidade. In: GALVÃO, L; DÍAZ, J. **Saúde sexual e reprodução no Brasil: dilemas e desafios.** – São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.
- BENJAMIN, W; HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W; HABERMAS, J.. (1983), **Textos Escolhidos (Os Pensadores).** 2º edição, São Paulo, Abril Cultural.
- BRASIL. **Conselho nacional de educação.** Parecer homologado em 10 de março de 2004. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em:08/07/2019
- _____. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11/07/2019.
- _____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (2003).** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/ lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html). Acessado em: 16/06/2019.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 Jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.I; il. 2006.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CAVALLEIRO, E. (org). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, p. 99.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009. 128p

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.14.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREYRE, G. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. In: FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. 51ª Ed. rev.- São Paulo: Global, 2006.

_____. **Casa-Grande e Senzala**. 48ª Edição São Paulo: Global Editora, 2003.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GIL, A. C. **A entrevista**. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987, p.109.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antifreyrracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, M. A. R. (Org). **Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade nacional**. Educação e cultura: pensando em cidadania, Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 17-42.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade em questão**. A identidade Cultural na pós-modernidade. 11º Ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 7-22.

KANT, I. **Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?** Petrópolis: Vozes, 1974.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: _____ (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.1,n.2, p. 1-14, jul.2000

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. pp. 34-53.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática Velhos e novos temas**. Ed, autor, 2002, p.12.

LOURO, G. L. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-Posições**. Campinas, n. 2. v. 19. mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2021

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MUNANGA, K. (1990). Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista De Antropologia**, 33, 109-117, 1990.

_____. Lutas contínuas concretizam mudanças sociais e raciais. In: RIBEIRO, Matilde. **O Brasil em transformação**. vol.6. coleção 2003-2010.

_____. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. K. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate**: Revista de Cultura, Campinas, n. 6 , p. 17-24, 1996. Disponível em: <biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_IdentidadeCidadaniaEDemocraciaAlgumaReflexoesSobreOsDiscursosAntiRacistasNoBrasil.pdf>.

MWEWA, C.M, RANDO, J. S, AMARAL, R. A, MELLO, W. de C. Implicações étnicas e práticas pedagógicas na educação infantil em Três Lagoas, MS. In: **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 86-98, 2017.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.27.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002, p.50.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, C. S; FARIA, G. Nosso racismo é um crime perfeito. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, ago, 2009.

REIS, Linda G. **Produção de Monografia: da teoria a prática/ 2ª edição**. Brasília SENAC. DF, 2008, p.51.

RIZZINI, I. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever – Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil (1830-1990). In: PILOTTI, Francisco e RIZZINI, Irene (org.). **A Arte de Governar Crianças: A História das Políticas sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora, 1995.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005

SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria útil para a análise histórica**. (Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). Recife: SOS Corpo, 1991. p.7.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKINNER, B.F. (1978). **Comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix/EDUSP. Publicação original de 1957.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. História da Educação. Pelotas: **ASPHE /FaE/UFPel**, n.3, p.35-58, abr.1998.

UNICEF. **Pobreza na infância e na adolescência**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2018.

_____. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2019.

VENÂNCIO, R. P. **Famílias Abandonadas: Assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séculos XVIII e XIX**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

ANEXOS

Anexo A: Questionários: Discentes de pedagogia.

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado-CPTL



Caros(as)⁷, sou Dayane Souza, mestranda pelo Centro de Ciências Humana e Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Orientada pelo professor Dr. Christian Muleka Muwewa, pretendo realizar a seguinte pesquisa: “Raça”, gênero e faixa etária: categorias indissociáveis no processo de socialização na educação infantil”.

Objetivo da pesquisa: explicitar, compreender e analisar os tensionamentos da indissociabilidade entre “raça”, gênero e faixa etária no contexto da Educação infantil no município de Três Lagoas.

I. Sobre o Entrevistado**Data:** ____/____/____**1. Nome da Instituição de ensino:****3. Sexo:** () Masculino () Feminino () Outros _____**4. Idade:**

() De 18 a 24 anos () De 24 a 30 anos () De 31 a 40 anos () De 41 anos ou mais

5. Escolaridade:

() Ensino médio completo

() Superior incompleto.

() Superior completo

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

6. Você se considera:

() Branco(a)

() Não-branco(a)

II. Sobre as relações étnicas e “raciais”

⁷ As informações obtidas serão confidenciais, assegurando-se o sigilo sobre sua participação.

1. O que você entende por relações étnicas e “raças”?

2. Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e “raciais”?

() Sim () Não

Se SIM, o que significou ter cursado esta disciplina?

3. Você trabalharia as temáticas étnicas e “raciais” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?

() Sim () Não () Depende.

Se SIM, como? e se DEPEDE, depende de quê?

4. Você se considera racista?

() Sim () Não () Não responder.

Se SIM, como? Se NÃO, por quê?

COMENTÁRIOS (SE QUIZER):

Anexo B: Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

[LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.](#)

[Mensagem de veto](#)

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

["Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A.](#) (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

APÊNDICE

APÊNDICE A – Entrevista com discentes do curso de Pedagogia da UFMS/CPTL

IDENTIFICAÇÃO: aluna, não-branca, 2ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?
Ou que falasse sobre as raças?
Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?
“Sim. Foi muito bom, pois tive a oportunidade de conhecer melhor a história dos negros e índios”.
- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?
Se sim, como? E se depende, do quê?
“Depende, por causa da escola onde irei trabalhar, pois o gestor pedagógico muitas das vezes vai falar que o tema é muito complexo para se trabalhar.
- 3) Você se considera racista?”
Se sim, como? Se não, por quê?
“Não. Pois tenho familiares e amigos negros, índios, sempre me relacionei muito bem. E para mim todos somos iguais”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, não soube se definir branca ou não branca, 1º ano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?
Ou que falasse sobre as raças?
Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?
“Não”.
- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?
Se sim, como? E se depende, do quê?
“Depende, posso ajudar de alguma forma as pessoas entenderem que ser humano é ser humano com isso mesmo? Então ... No momento não estou convencida disso.”

3) Você se considera racista?”

Se sim, como? Se não, por quê?

“Não. Porque sinto muita raiva com esse assunto, pois gente é gente, não depende de cor, etnias...”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, não-branca, 1º ano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?

Ou que falasse sobre as raças?

Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?

“Não”.

2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?

Se sim, como? E se depende, do quê?

“Depende, não pensei nisso ainda”.

3) Você se considera racista?”

Se sim, como? Se não, por quê?

“Não. Porque respeito todas as pessoas, sendo brancos, negros, indígenas ou não somos pessoas”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, branca, 3ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?

Ou que falasse sobre as raças?

Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?

“Não”.

2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?

Se sim, como? E se depende, do quê?

“Não”.

3) Você se considera racista?”

Se sim, como? Se não, por quê?

“Não. Porque isso não tem diferença”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, branca, 3ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?
Ou que falasse sobre as raças?
Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?
“Sim. Significou muito. A maneira de como tratar das relações raciais, pois elas envolvem preconceito. E para isso, serviu a disciplina, para saber trabalhar com o preconceito”.
- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?
Se sim, como? E se depende, do quê?
“Depende da minha liberdade de interferência enquanto estagiária”.
- 3) Você se considera racista?”
Se sim, como? Se não, por quê?
“Não. Porque essas distinções de raça para mim não existem, digo, na maneira como tratar as minhas relações”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, não-branca, 2ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?
Ou que falasse sobre as raças?
Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?
“Sim. Cursar essa disciplina significou conhecer cientificamente os conceitos de “raça” etnia e a relação entre ambas, enfim cursar essa disciplina foi um divisor de águas”.
- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?
Se sim, como? E se depende, do quê?
“Sim. Tralharia o conceito de “raça”, a ideia de identidade, etnia, “raça” construída historicamente e o conceito de racismo. Portanto, trabalharia os conceitos”.
- 3) Você se considera racista?”
Se sim, como? Se não, por quê?

“Sim. Pois indiretamente classificamos, julgamos as pessoas pela cor da pele. Vale ressaltar que me polio muito após a disciplina de relações étnicas e raciais”. Mas é algo construído historicamente e enraizado na cultura”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, branca, 4ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?
Ou que falasse sobre as raças?
Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?
“Sim. Nada, professora ruim que não tinha preparo e informação para ministrar a disciplina”.
- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?
Se sim, como? E se depende, do quê?
“Sim. Por meio de sequências didáticas que se baseiam na transdisciplinaridade”.
- 3) Você se considera racista?”
Se sim, como? Se não, por quê?
“Sim. Por ser branca e nascer em uma família racista, com todo policiamento e postura crítica que tento exercer, ainda me pego falando e assumindo comportamentos racistas (ainda que sutis)”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, não-branca, 3ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?
Ou que falasse sobre as raças?
Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?
“Sim. Depois da disciplina me percebi em alguns momentos racista e agora busco ter uma reflexão crítica e me policiar no dia a dia”.
- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?
Se sim, como? E se depende, do quê?
“Sim. Trabalharia a diversidade presente no meio a partir da subjetividade das crianças”.
- 3) Você se considera racista?”

Se sim, como? Se não, por quê?

“Sim. Em determinado momento me vejo julgando a partir de estereótipos”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, não-branca, 4ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?

Ou que falasse sobre as raças?

Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?

“Sim. Foi muito esclarecedor”.

- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?

Se sim, como? E se depende, do quê?

“Sim. Através de livros, orientando, trabalhando a identidade de cada um”.

- 3) Você se considera racista?”

Se sim, como? Se não, por quê?

“Sim. Acho que todos nós somos um pouco, não só em relação ao negro, ao branco, estrangeiros, apenas nos policiarmos para não cometer esse tipo de atitudes”.

IDENTIFICAÇÃO: aluna, branca, 1ºano.

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Você cursou ou está cursando alguma disciplina sobre relações étnicas e raciais?

Ou que falasse sobre as raças?

Se sim, o que significou ter cursado essa disciplina?

“Não”.

- 2) Você trabalharia as temáticas das “raças” nas suas atividades quando for atuar como docente e/ou estagiário/a?

Se sim, como? E se depende, do quê?

“Sim. Trabalharia de uma forma de mostrar que somos todos iguais, que nenhum coleguinha é pior ou melhor, e que trabalhando juntos, são melhores”.

- 3) Você se considera racista?”

Se sim, como? Se não, por quê?

“Não responder”.