



A repercussão da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena na vida pessoal e profissional dos (as) estudantes dos cursos de licenciatura da FAFIRE

The repercussion of the Afro-Brazilian and Indigenous Culture discipline in personal and professional life of students from FAFIRE undergraduate courses

Cledivânia dos Santos ROSAS¹
Keyla Patrícia da Silva MACENA²
Mariana de Oliveira Fraga GALVÃO³
Scarlett Kamyla Rodrigues de SOUZA⁴
Eliene Amorim de ALMEIDA⁵

Resumo: O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada por meio do Núcleo de Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, com o objetivo de compreender a repercussão da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena na vida pessoal e profissional dos(as) estudantes de licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas dessa Instituição do Ensino Superior - IES. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2019 e constou de uma pesquisa documental e realização de entrevista com estudantes das três licenciaturas da FAFIRE. Para análise dos dados, utilizamos as técnicas de Análise do Conteúdo, especialmente a análise temática (BARDIN, 2011), procurando identificar as resistências e as contribuições da disciplina para os/as estudantes. Os resultados reafirmam a importância da disciplina na formação docente, tornando-os capazes de intervir em situações de discriminação, preconceito e racismo, levando para a sala de aula um conhecimento consistente acerca da temática étnico-racial. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Instituição.

Palavras-chave: Culturas Afro-brasileira e Indígena. Formação de professores(as). Relações Étnico-raciais.

Abstract: This article is the result of a research carried out through the Research Center of the Frassinetti College of Recife - FAFIRE, with the objective of understanding the repercussion of the discipline Afro-Brazilian and Indigenous Culture in the personal and professional life of undergraduate students in Letters, Pedagogy and Biological Sciences of this Higher Education Institution - IES. The survey was conducted during 2019 and consisted of a documentary survey and interviews with students from the three Fafire degrees. For data analysis we used the techniques of Content Analysis, especially the thematic analysis (BARDIN, 2011) seeking to identify the resistance and contributions of the discipline to students. The results reaffirm the importance of discipline in teacher education capable of intervening in situations of discrimination, prejudice and racism, taking to the classroom a consistent knowledge about the ethnic-racial theme. The research project was submitted to the Ethics Committee of the Institution.

Keywords: Afro-Brazilian and Indigenous cultures. Teacher training. Ethnic-racial relations.

<http://dx.doi.org.10.24024/23579897v30n1a2021p35049>

¹ Licencianda em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife | E-mail: cleidivaniarosas@outlook.com

² Licencianda em Letras pela Faculdade Frassinetti do Recife e em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco | E-mail: keylamacena@gmail.com

³ Licencianda em Ciências Biológicas pela Faculdade Frassinetti do Recife | E-mail: marianaofg97@gmail.com

⁴ Licencianda em Pedagogia pela Faculdade Frassinetti do Recife | E-mail: scarlettkamyla@hotmail.com

⁵ Orientadora. Dra. em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2017) | Professora da FAFIRE | E-mail: elienea@prof.fafire.br

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada por meio do Núcleo de Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), motivada pelas inquietações acerca da repercussão da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena na vida dos/as estudantes. Teve como objetivo geral: compreender a repercussão da disciplina Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na vida pessoal e profissional dos/as estudantes dos cursos de licenciatura da FAFIRE; e como objetivo específico analisar a legislação que torna obrigatório o ensino das Culturas Afro-brasileira e Indígenas na escola e na formação do/a professor/a e, por fim, identificar as resistências e as contribuições dos/as estudantes diante das temáticas trabalhadas na disciplina.

A pesquisa, de cunho qualitativo (MINAYO, 2004), foi dividida em duas partes: a primeira, investigação e análise do corpus documental (BARDIN, 2011) - composto pelas leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da Cultura e História dos Povos africanos, Afro-brasileiros e Indígenas na Educação Básica, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que norteia o processo de ensino-aprendizagem acerca da temática citada, além da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A segunda etapa constituiu-se na elaboração e na aplicação de um questionário junto aos estudantes das licenciaturas que já tinham cursado a disciplina, com a finalidade de identificar os(as) estudantes que desejavam voluntariamente serem entrevistados(as) na pesquisa. Com os resultados dos questionários em mãos, foi elaborado um roteiro semiestruturado, e foram realizadas entrevistas com seis estudantes das licenciaturas em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, a fim de compreender a repercussão da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena na vida pessoal e profissional desses/as estudantes. Para analisar os dados, dispomos das técnicas da Análise de Conteúdo, especialmente a análise temática (BARDIN, 2011 e VALA, 1999).

O estudo foi ancorado no conceito de cultura, entendido como “este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 1996, p. 25). Ou ainda, como afirma Moreira (1999), cultura

entendida como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica (p. 83).

Além da noção antropológica de cultura, também o conceito de racismo orientou a nossa investigação, que, como afirma Munanga, “é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Como mostra o autor, a invenção do conceito

pseudocientífico de raça desencadeou um processo que perdura até hoje que é “essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”.

Quijano (2005) considera o conceito de raça como um elemento fundante na construção do paradigma da sociedade moderna. Para ele:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (p. 119).

Para o autor, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Dessa forma, a divisão da humanidade em raças foi o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, já que os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005).

Ainda segundo Quijano (2005, p. 34), a ideia mental de raça “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial”.

Corroborando com a compreensão de Quijano, Almeida (2018) considera que a noção de raça se evidenciou a partir do paradigma da modernidade quando as ciências ditas naturais

constroem uma explicação que a partir das características biológicas e geográficas das pessoas, definem-se as capacidades intelectuais, morais e psicológicas existentes entre as diferentes supostas raças e, dessa forma atributos biológicos e as características da cultura determinam e hierarquizam as potencialidades dos sujeitos (p. 24).

Para ele, embora a inexistência de raças humanas tenha sido comprovada, a raça continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes através do racismo.

O autor define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertencem” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Nossa pesquisa também partiu da compreensão da importância da formação docente em perspectiva multicultural, que, para Moreira, trata-se do preparo de um/a docente comprometido/a política e academicamente, e pode beneficiar-se da preocupação com a diversidade cultural (1999). Para ele, “o campo da cultura é uma esfera de lutas, de relações de poder desiguais, daí a necessidade da formação de docentes que compreendam e incorporem a discussão no seu cotidiano” (p. 83).

Para Oliveira, não basta que o Estado brasileiro publique leis que obriguem o ensino da diversidade étnico-cultural:

instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil, requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura. Observei que os cursos de formação de professores parecem partir de uma perspectiva monocultural e da negação de outras Histórias, criando lacunas na prática pedagógica que precisam ser preenchidas ou ultrapassadas diante das novas diretrizes (OLIVEIRA, 2015, p. 4).

Assim, reafirma-se a importância da formação de professores/as que possam, de forma sólida, com postura ética, política e profissional, combater o racismo como uma prática pedagógica permanente.

Posto isso, essa pesquisa reafirma a importância de se formar docentes conscientes, de forma que conheçam e ensinem sobre os diferentes povos e etnias, e sejam capazes de lidar com situações de preconceito, intervindo de maneira informada e adequada, já que os/as professores/as podem ser agentes de transformações sociais, uma vez que lidam diariamente com seres humanos que estão se formando enquanto cidadãos/ãs.

Segundo Gomes (2005),

Um dos primeiros caminhos a serem trilhados nessa direção poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica (p. 169).

A formação de docentes para lidar com as diferenças é uma exigência ética, já que a sociedade em que vivemos é plural e seu papel de formadora de opinião constitui-se como um dos principais mecanismos de transformação de pensamentos e posturas. Trata-se de uma questão de formação para exercer uma cidadania plural, como afirma Munanga (2005, p. 15):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam cotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Assim como o autor, compreendemos a importância de uma formação antirracista como exigência para uma vivência cidadã, por isso, essa nossa pesquisa procurou entender as repercussões da disciplina Culturas Afrobrasileiras e Indígenas, ministrada nos cursos de licenciaturas da Faculdade Frassinetti do Recife -FAFIRE

O texto que apresentamos no formato de artigo está organizado em duas partes: na primeira, abordamos a legislação que obriga o ensino das culturas afro-brasileiras e

indígenas na educação básica e na formação docente. Na segunda parte, trazemos os achados de nossa pesquisa, apresentando as falas dos/as estudantes entrevistados/as.

A temática Afro-brasileira e Indígena na legislação educacional brasileira

A Constituição Brasileira de 1988 afirma, no Art. 5º, que todas as pessoas são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Em 1989, foi promulgada a Lei nº 7.716, que ficou conhecida como Lei Caó, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira, que, como constituinte, regulamentou o trecho da Constituição Federal tornando o racismo um crime inafiançável e imprescritível.

É importante destacar que a CF/88, ao afirmar que todas as pessoas são iguais, está se referindo ao fato de que todos/as têm direito a ter direitos. Não se trata de anular as diferenças socioculturais dos diversos povos que coexistem no território nacional. Tanto é que a mesma lei, para os povos indígenas, garante, no Art. 231, que

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a legislação brasileira define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Assim, compreendemos a ideia de raça e de racismo junto a Quijano (2007), que define raça como uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. Origina-se no século XVI, quando se estabelece a união entre cor e raça, e desenvolve “um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX” (OLIVEIRA, 2015, p. 7). Dessa forma, a ideia mental de raça “opera no processo de inferiorização de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos” (idem).

No que diz respeito ao racismo, compreendemos, junto a Gomes, que parte do “pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre outro assim como da crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios” (GOMES, 2005, p. 52-53).

Para o autor, o racismo não é só uma prática individual, mas também faz parte de um enredo que perpassa as instituições da sociedade brasileira e foi construído desde a fundação do Brasil. Para ela:

vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo.

Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo (GOMES, 2005, p. 46).

Em 2002, a Organização das Nações Unidas (ONU) convoca a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, considerada como um dos momentos mais significativos para o desenvolvimento do regime internacional de combate ao racismo no mundo.

É sob as influências dessa conferência e das reivindicações dos movimentos negros e indígenas no Brasil que o Ministério da Educação (MEC), nos anos 2000, deu um grande passo para combater injustiças raciais no Brasil, elaborando leis que pretendem promover políticas de reparação que, segundo o Conselho Nacional de Educação,

visa[m] a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (BRASIL, 2004, p. 11).

Dessa forma, a Lei nº 10.639 de 2003, depois a Lei nº 11.635/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), trazem para a política educacional brasileira o caráter obrigatório da inclusão no currículo escolar do trabalho com a história da África e dos africanos e dos indígenas.

Além disso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP 3/2004, afirma que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 11).

Como pode ser observado, além da educação básica, também na formação docente, a abordagem das diferenças étnico-raciais deve ser incorporada como conteúdo nos currículos da formação docente, o que vem ao encontro das reivindicações dos movimentos indígenas e de negros. Como diz Silveira e Teles (2014, p. 278),

a questão “étnico-racial” foi elemento fundante do movimento negro, fundante da mobilização e das reivindicações políticas. Com efeito, desde a implantação da República, em 1889, quando esta se definiu liberal e excludente, a população negra – libertos, ex-escravos e seus descendentes – começou a se mobilizar e se organizar no sentido de viabilizar espaços que pudessem levantar e atender as suas demandas.

A inclusão das temáticas étnico-raciais no currículo escolar da educação básica e na formação docente dá-se, a nosso ver, pela necessidade de formar pessoas que possam

combater o racismo estrutural fundante da sociedade brasileira. Racismo estrutural é entendido como a naturalização de processos que legitimam hábitos, situações, falas e pensamentos que promovem a desvalorização e a sonegação de direitos à população negra e indígena do nosso país. Para Almeida (2018), o racismo estrutural é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (p. 36).

Na sociedade brasileira, as pessoas que têm a cor de pele não branca são consideradas seres humanos inferiores, e por isso são socialmente excluídas; a escola, por representar um microuniverso dessa sociedade, pode exercer um papel fundamental no processo de superação do racismo, já que concordamos com Gomes, quando afirma que “a escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (2003, p. 170-171).

Para o Conselho Nacional de Educação, trata-se da necessidade de “mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004, p. 20). Portanto, como pode ser observado, aposta-se que, através de políticas educacionais, é possível contribuir para a formação de pessoas não racistas e, mais do que isso, de pessoas que combatam o racismo.

As políticas de reparação têm como objetivos promover o direito dos negros e povos indígenas, comunidade quilombolas, entre outros grupos, de se reconhecerem como sujeitos na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, se manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos, suas epistemologias, ou seja, suas formas de produzir seus modos de vida, seja material ou simbólico, de forma que tome medidas para ressarcir a esses grupos os danos psicológicos, intelectuais, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos no processo do colonialismo e da colonialidade no Brasil. A colonialidade, ou o padrão mundial de poder (QUIJANO, 2007), seria o outro lado da modernidade. Ou seja, a herança política, social, econômica, cultural e religiosa dos países que foram colonizados pela Europa no período que é chamado pela história das Grandes Navegações.

A outra face da mesma discussão encontra-se naquilo que Ramon Grosfoguel chamou de racismo epistêmico. Para ele,

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identitypolitics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFUGUEL, 2007, p. 32).

Trata-se de, na escola e na formação docente, trazer à tona a compreensão de que a população negra e indígena do Brasil, além de sofrer com o racismo por conta das suas características fenotípicas, também foi destituída da sua condição epistêmica, desprovida da capacidade de produzir conhecimento válido, tendo seus saberes desvalorizados e colocados na condição de crendices e superstições, porque não estavam sob o crivo da epistemologia moderna. Isso Walsh chama de colonialidade do saber. Para a autora:

Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer – la que Maldonado-Torres (2007) denomina «razón colonial» – y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas (WALSH, 2008, p. 137).

Daí surge a importância de políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado nacional de reparação e de afirmação dos grupos étnico-raciais como sujeitos que têm as suas próprias epistemologias. O campo do saber escolarizado é um território em disputa, onde se encontra uma vasta diversidade de origem socioeconômica, racial e étnica, um lugar onde diferentes pensamentos e concepções se encontram, por isso, a necessidade de colocar em evidência as diversas formas de pensar e os conteúdos que sejam significativos para os diversos grupos étnico-raciais.

Para Oliveira, baseado nos estudos de Quijano (2007) sobre a Colonialidade, nos informa que a colonialidade do saber:

reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pôde se realizar sob várias formas como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (p. 7).

Fundamenta-se, dessa forma, mais uma vez, a necessidade de os currículos da educação básica e a formação docente desconstruir a perspectiva monocultural e etnocêntrica sob a qual estão fundamentados os conteúdos que são tratados na escola, ampliando o horizonte para a incorporação de conhecimentos outros, produzidos no contexto da diferença colonial.

A disciplina Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE

A Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), atendendo à Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana, criou em 2012 a disciplina Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, como mostra o texto do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia:

No segundo semestre de 2012, o curso passou por uma nova revisão considerando os avanços das políticas públicas afirmativas e de inclusão social e digital. Nessa perspectiva, a matriz curricular XI, que passou a vigorar para os ingressantes de 2012.2, teve a inclusão das disciplinas Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Educação Ambiental (FAFIRE, 2017).

É uma disciplina da base comum e é ministrada nas licenciaturas de Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia; tem uma carga horária de 36 (trinta e seis) horas/aula, que é insuficiente pelos diversos debates que sempre acontecem devido às temáticas, que são polêmicas, como mostra a fala de uma das pessoas entrevistadas: a “cadeira gerou um pouco de polêmica entre os colegas e isso pode ter se dado devido aos assuntos e a problematização do racismo que existe no Brasil (E4)”.

Nas entrevistas, foi possível constatar a compreensão dos/as estudantes acerca do papel da escola como um dos espaços sociais em que o preconceito, discriminação, racismo são reproduzidos, tendo em vista que ela é um microuniverso social, ou seja, a escola é um espelho, em tamanho menor, do que é a sociedade mais ampla, porque é uma instituição onde convivem conflitos e contradições, e a discriminação racial existente no contexto social brasileiro mais amplo e que está também presente nas relações entre docentes e discentes (GOMES, 2003).

Segundo Candau,

O cotidiano da escola é palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnias e todos os aspectos que compõem as culturas frequentam diariamente as salas de aula (2003, p. 24).

Os/as estudantes entrevistados/as identificaram as possíveis contribuições que a disciplina trouxe para a vida pessoal e profissional, revelando a importância dessa disciplina incluída no currículo da formação inicial de professores/as como estratégia importante para o combate ao racismo.

Nesse sentido, destacou-se a importância da atualização e precisão dos conceitos que foram discutidos em sala de aula, visto que confrontar-se com os termos que são utilizados no senso comum contribui para a superação do racismo, como mostra a fala que segue:

Sobre o preconceito em si que, como a (...) disse, que **ele é enraizado**. Eu não tinha percebido isso antes, eu pensava que preconceito e discriminação era a mesma coisa e pela aula quando a ... começou a falar, eu liguei “opa, não é a mesma coisa” (E1).

Ela [Disciplina] trouxe muita informação, a gente debateu muito, a gente construiu muito conhecimento [...] eu entendo a necessidade e a importância dela (E3).

Os/as estudantes compreenderam como as supostas brincadeiras que são realizadas no cotidiano, e até palavras que são corriqueiras no nosso vocabulário, têm fundo racista:

A cadeira foi muito esclarecedora por várias coisas, **a questão das falas, não lembro o nome direito, mas quando a gente faz alguma piadinha ou a gente cita alguma coisa sobre negro, às vezes a gente nem está falando de um negro e às vezes a gente não tem a intenção de atingir, de ofender, mas a gente...**, mas era muita falta de informação, que a cadeira trouxe luz para a gente rever o que a gente estava falando, **as atitudes que a gente estava tendo e é realmente necessário, né?** Inclusive, a gente como professor, como licenciando, a gente vai lidar com (...) crianças, alguns vão lidar com adultos e a gente precisa ter sensibilidade pra isso, a gente precisa procurar entender as histórias, a gente precisa evidenciar, não só por conviver com negros, talvez conviver com indígenas, mas da gente passar informação, para aqueles que não são, a nível de respeito e conhecimento de história, porque todo mundo tem uma história (E3).

Pra mim foi de extrema importância, foi uma disciplina que abriu muito a minha mente sobre o assunto [...] A questão dos negros, da história, do começo... porque a gente aprende, o que a gente vê no dia a dia, **são coisas que não são certas, mas tem toda uma história e essa história eu tive oportunidade de conhecer desde o começo**, e a gente vai fazer uma viagem, porque tem toda uma história, tem todo um trajeto e pra mim foi riquíssima (E5).

Como pode ser observado, o racismo estrutural é desvelado também a partir da linguagem. As palavras, como signos, têm uma função comunicativa, e são usadas para expressar ideias, valores e sentimentos; isto é, “por meio das palavras entramos em relação com os outros, dialogamos, argumentamos, persuadimos, discutimos, expressamos amor e ódio, e também aprendemos e ensinamos” (CHAUÍ, 1997, p. 141), como mostra a fala que segue,

Então foram **as palavras de português** que eu usava e que eu descobri que não eram tão legais **depois, aí eu parei**. [...] **Denegrir, criado mudo, entre outras... boçal, eu não sabia, mas é racista**, era dada para os negros que chegavam e não sabiam falar português direito, eram negros boçais (E4).

As aulas contribuíram, dessa forma, para desvelar os sentidos racistas que estão atrás das palavras que são naturalizadas em nosso cotidiano, evidenciando, assim, aquilo que Almeida (2008) chama de racismo estrutural, que tem como uma de suas facetas a naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial.

No que diz respeito aos conteúdos tratados na disciplina, observa-se que as pessoas entrevistadas entendem que terão contribuições para sua vida pessoal e profissional, conforme destaque das afirmações a seguir:

Em termos de conteúdo, duas coisas me deixou assim... **fez uma grande contribuição para a minha vida, minha vida pessoal e minha vida como um futuro docente, formador de opinião**, foi a questão que batemos muito em sala de aula, a questão do racismo, todo e qualquer, porque a gente está acostumado a falar só do racismo na questão do negro, mas aí nós

vimos na sua matéria o racismo no contexto geral, seja ele na questão da homofobia, seja ele na questão do negro, seja a questão do índio, seja ele na questão do que for. Nós debatemos em sala a questão do desrespeito [...] eu aprendi muita coisa, aprendi a ver o outro como ele é e não pela sua cor, nem pela crença (E2).

A nosso ver, a fala da pessoa demonstra que a formação que temos no processo de escolarização contribui para que possamos mudar de atitudes e assumir uma postura antirracista, não só na sala de aula, mas na vida, na sociedade mais ampla

Outro elemento importante é sobre a importância de uma formação sólida e consistente sobre a temática, para poder formar pessoas que possa enfrentar o racismo no cotidiano:

Como educadora, como cidadã, né? A gente ensinar pr'as pessoas a maneira certa de lidar, porque não adianta também ser tudo na teoria se a gente não vivenciar na prática e aí, no caso, quando a gente tem esse conhecimento fica mais fácil de a gente lidar com as diferenças (E5).

Foi bem relevante, porque havia conceitos que eu não saberia definir, ou teria uma definição errada e aí na disciplina a gente... foi uma disciplina bastante controversa, de diálogo, cada um estava sempre dando a sua opinião... e isso é importante para a gente entender como a outra pessoa se porta, conhecer, a gente tem muitos conceitos errados e aí acaba criando um preconceito e a gente acaba julgando as pessoas por termos que a gente não tem nem autoridade de dizer o que é porque a gente realmente é leigo em relação a alguns termos e na disciplina a gente pode quebrar um pouquinho disso e ver como é importante conhecer pra poder falar (E6).

Tratando sobre a importância de uma formação antirracista para professores/as, Oliveira identifica a necessidade desses professores por uma formação que os ajudem a “desconstruir saberes científicos e históricos”, e que, ao mesmo tempo, construam novas “leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico [...] [para] superar as lacunas da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional”. Continua o autor:

Porém essa tarefa não é isolada; insere-se também no campo pedagógico. Nesse sentido, são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Essa é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário (2014, p. 85)

A disciplina contribuiu, também, para mudança de comportamento, tendo em vista que durante o semestre é abordada a temática de como o racismo estrutural está enraizado em nossos comportamentos cotidianos, que vivemos em uma sociedade racista, os/as estudantes destacaram as mudanças que foram provocadas pelos ensinamentos da disciplina.

Um dos entrevistados explica que sua visão acerca dos povos indígenas foi modificada. Compreendia-os como seres preguiçosos e sem cultura, a ponto de serem classificados como tribais. No entanto, a disciplina lhe mostrou o contrário, o que lhe fez abolir do

vocabulário palavras como “tribo”, além de mudar a visão estereotipada que ele possuía acerca dos indígenas, como mostra a fala que segue:

[...] a matéria contribuiu para a minha vida, esse aprendizado, porque eu, outrora, eu tratava também como tribo, como povo que ali jogado, pessoal que não tem cultura, que são preguiçosas, a gente tem essa visão... essa foi a importância da matéria na minha vida e eu vou estender ela para os meus alunos (E2).

Em consonância com a fala anterior, outra pessoa entrevistada explica que também desconstruiu concepções acerca dos povos indígenas que lhe foram atribuídas na educação básica, ou nas mídias; as aprendizagens na disciplina contribuíram para que compreendesse os indígenas por outro prisma, mudando sua concepção de “índio”. Observe como ele/a analisa:

Principalmente a questão de índio, falou muito índio é aquele grupo de pessoas que vive lá isolado na mata, sem nenhum contato e a gente viu que não é isso [...] essa foi a palavra eu acho que mais fixou para a gente tirar aquela concepção de que índio é aquele com arco e flecha e tal (E6).

Sobre a imagem estereotipada dos indígenas que atravessam os conhecimentos que são desenvolvidos na escola, Silva afirma:

O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, com um biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes na Região Amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, etc. Ou também são chamados de “tribos” a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, onde os índios ocupariam obviamente o último degrau. Ou ainda imortalizados pela literatura romântica produzida no Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis (2012, p. 3).

Nesta outra fala também é explicado que o conhecimento adquirido na disciplina foi responsável por uma construção de maior empatia para com as pessoas não brancas, como expressa o seguinte trecho:

Você é [...] sente muito altruísmo, se coloca no lugar do outro e relevar o que realmente é importante pra você, não sei. Eu acho que o que resume realmente a cadeira foi realmente trazer muito conhecimento sobre coisas que você muitas vezes já tinha o pensamento formado e que achava que era irrelevante (E3).

A disciplina também provocou uma inquietação que lhe fez procurar novos conhecimentos sobre o tema, aprofundar-se, entender melhor, entre outras coisas, de modo que pudesse lidar de forma mais acertada com os alunos e com os colegas de profissão.

Depois dessa disciplina eu tive outra visão, eu estudei mais um pouquinho e na prática de sala de aula... eu trabalhei muitos anos em sala de aula e via como era a prática docente quando tinha essas questões de racismo, tudinho, muitos por não ter conhecimento ou preparação, a gente acaba às vezes até fechando os olhos, ou deixando de lado e quando a gente tem o conhecimento que pode intervir, é muito diferente, pode agitar para que as opiniões mudem, o preconceito, o racismo (E5).

Além disso, a disciplina de Culturas Afro-brasileira, Africanas e Indígenas motivou novas pesquisas acerca da temática. Os/as entrevistados/as informam que a cadeira foi importante para a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), como mostram as falas que seguem:

Foi muito boa essa disciplina, e aquela apostila me ajudou bastante [...] pra o meu TCC, [sobre] racismo nas escolas e a prática docente (E5).

A minha pesquisa vai começar por aí... quais são os povos mais fáceis de chegar ali, porque a gente sabe também que os indígenas eles viajavam, que eles precisavam fugir, e viajavam a pé, muitos quilômetros... isso eu quero descobrir, de onde e que etnia e de que aldeia eles vieram, porque se vocês chegarem vão dizer logo: 'são indígenas', tanto pelos costumes como pelo fenótipo (E4).

As discussões em sala de aula também permitiram que os/as estudantes refletissem sobre a sua própria identidade. Veja o que diz a fala que segue:

Racismo, assim, tem um detalhe, não tanto quanto outras pessoas. Por exemplo, a minha mãe, ela é bem mais negra que eu, então ela sofreu bem mais do que eu... [...]. Quando você cresce você percebe que tudo isso é racismo estrutural, né? É racismo de base.

Como pode ser observado, o entrevistado traz à tona na sua fala a questões do colorismo, que, segundo Djok, funciona dentro do racismo estrutural

como um sistema de favores, no qual a branquitude permite presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ela tolera esses "intrusos", nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio do seu ideal de humano no outro (DJOK, 2015).

A tendência do colorismo como um dos elementos importantes que caracterizam o racismo estrutural contribui para que a camada que tem a pele mais clara seja mais aceita pela branquitude, negando-lhe inclusive a condição de pessoa negra, atribuindo-lhe denominação de moreninha, mulata, que nada mais é do que uma faceta da discriminação racial.

Outra pessoa entrevistada afirma:

foi muito forte porque era como eu dizia na sala de aula, muitos costumes, muitas das coisas que eu cresci sabendo, eu cresci achando que era só conhecimento que minha avó sabia e estava tentando me ensinar, minhas tias... mas não, depois eu fui construir esse conhecimento com (...) e ela, através da disciplina, me fez ver que eu preciso buscar essa vertente indígena de lá do interior onde eu morava e se perdeu, sumiu (E4)".

Como pode ser observado, a disciplina contribuiu para o/a estudante indagar-se sobre os costumes de sua família, que é do interior do estado de Pernambuco, onde fica localizada a população que vive atualmente no estado, o que levou a sua identificação com os modos de vida indígena, pois ele sempre esteve em contato com a sua família, que lhe passava os costumes de seu povo, mas ele só percebeu a ancestralidade e a identidade posteriormente, e viu que não eram apenas histórias fictícias, entre outras coisas, mas modos de vida, a cultura do povo que estava sendo ensinada para ele.

Como fica evidenciado nas falas dos/as estudantes entrevistados/as, a disciplina Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena da FAFIRE traz uma contribuição relevante na formação pessoal e profissional dos/as futuros/as professores/as. Dessa forma, a nosso ver, é um fato que vem reiterar compreensão de vários autores/as acerca da importância da formação docente no enfrentamento do racismo no Brasil. Os/as docentes que tiveram a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros/as e indígenas no Brasil poderão desempenhar uma tarefa fundamental na sua prática de sala de aula, e na sua vida pessoal, na desconstrução das imagens, palavras e ações que são utilizadas para depreciar pessoas não brancas, e, com isso, enfrentar o racismo estrutural.

Considerações finais

Nessa pesquisa, partimos dos pressupostos da importância da disciplina Culturas Afro-brasileira e Africana e Indígena, ministrada nos cursos de licenciaturas da FAFIRE, para formação de futuros/as docentes no combate ao racismo estrutural, e definimos como objetivo compreender a repercussão dela na vida profissional e pessoal dos/as estudantes entrevistados/as.

A legislação analisada nos mostrou a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, tanto para a educação básica como para o ensino superior, e a base teórica contribuiu para entendermos que, para que haja cumprimento da lei, é necessária a existência de uma formação sólida de docentes, para que possam desconstruir nas mentes as diversas informações e práticas racistas que são veiculadas no cotidiano, inclusive na escola.

Nas falas das pessoas entrevistadas, identificamos que, mesmo com uma carga horária pequena, a disciplina tem dado contribuições significativas para a vida pessoal e profissional das pessoas que a cursam, contribuindo para uma formação sólida de futuros docentes com capacidade de intervir em situações de discriminação, preconceito e racismo, levando para a sala de aula um conhecimento consistente acerca da temática étnico-racial.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Orientações e Ações pra a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília,DF: SECAD, 2006.

- BRASIL. Lei nº 11.645, 2008. Senado Federal Brasileiro, 2008, CNTE. **Diário Oficial da União**. Cadernos de Educação. ano 15, n. 23, jul/dez ,2010. Ed. Brasília: CNTE, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.
- DJOK, Aline. Colorismo, o que é, como funciona. **Blogueiras Negras**, Cuiabá, 2015. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun., 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Brasília/DF, MEC, Secretaria de educação continuada e diversidade, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. 204 p.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. História da África e Relações Étnico-raciais na educação: caminhos para uma necessária mudança política e epistemológica. In: **Revista Interfaces de Saberes**, caruaru, v. 14, n. 1, 2015.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.
- SILVA, Edson. Povos Indígenas: História, Culturas e o Ensino a partir da Lei 11.645. **Revista Historien**, Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em: www.revistahistorien.com. Acesso em: 20 jan. 2012.
- SILVEIRA, Cristiane da; TELES, Luciano Everton Costa. Educação e relações étnico-raciais: o movimento negro no Brasil e a emergência da lei 10.639/03. **Poiésis**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 8, n. 13, p. 276-286, jul.2014. ISSN 2179-2534. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2284/1638>. Acesso em: 23 set. 2020.
- VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das ciências sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 101-128.

Recebido em: 17.11.2020

Aprovado em: 16.12.2020

Para referenciar este texto:

ROSAS, Cleidivânia dos Santos *et al.* A repercussão da disciplina Cultura Afro-brasileira e Indígena na vida pessoal e profissional dos (as) estudantes dos cursos de licenciatura da FAFIRE. **Lumen**, Recife, v. 30, n. 1, p. 35-49, jan. /jun. 2021.