



Periferia

ISSN: 1984-9540

periferiauerj@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Delfino dos Santos, Caroline
DIÁLOGOS ENTRE AFRODIÁSPORA E EDUCAÇÃO: POR
UM CURRÍCULO A FAVOR DAS CULTURAS NEGRAS
Periferia, vol. 10, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 120-139
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Duque de Caxias, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552157593007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

**DIÁLOGOS ENTRE AFRODIÁSPORA E EDUCAÇÃO:
POR UM CURRÍCULO A FAVOR DAS CULTURAS NEGRAS**

**DIALOGUES BETWEEN AFRO DIASPORA AND EDUCATION:
FOR A CURRICULUM IN FAVOR OF BLACK CULTURES**

Caroline Delfino dos Santos¹

RESUMO: A diáspora africana, ou afrodiáspora, foi e segue como resultado de um processo de mercantilização ora no período de colonização, ora na contemporaneidade. Os mais variados deslocamentos e com eles contínuos processos de desterritorialidade implicam um olhar em torno das práticas de aculturação, silenciamento e apagamento cultural dos povos negros. Assim, o presente artigo justifica-se a partir da constatação da chegada de crianças em situação de deslocamentos às escolas públicas municipais de Duque de Caxias/RJ, concomitante à demanda apresentada pela Lei 10.639/03 que prevê o estudo da História da África e dos Africanos no currículo escolar. O cenário escolar revela-se como um reflexo da sociedade na medida em que tende a projetar nos alunos um determinado padrão estético e comportamental a partir de uma dada cultura: a cultura do masculino, do hétero, do cristão, do branco, do europeu. Embora configure-se como um espaço demograficamente diversificado, quase sempre os valores impostos amparam-se numa perspectiva monocultural. Dessa forma, elenca-se como objetivo chamar a atenção para a necessidade de se pensar o currículo escolar a partir de uma perspectiva a favor da cultura africana com contribuições advindas das trajetórias das crianças em contexto de diáspora. O método empregado apoiou-se nas contribuições da observação participante em razão da interação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos, utilizando-se ainda de entrevistas com alunos do 5º ano de escolaridade de uma dada escola pública do município de Duque de Caxias/RJ. Os resultados preliminares em torno dos discursos e imagens elaborados pelas crianças apontam para o fato de que estas reproduzem práticas de racismo, não se reconhecendo como crianças negras ou afrodescendentes. Também observou-se comportamento intolerante em relação às religiões de matriz africana, mais especificamente o candomblé. Em meio a demanda da construção de um currículo que contemple a história da África, tal como previsto em legislação vigente, concluiu-se que a presença das crianças africanas no cenário escolar pode ser vista como uma importante fonte de disseminação das culturas do continente, suas trajetórias e memórias.

¹ Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO-Universidade do Grande Rio (2017). Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica pela UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2008). Graduada em Pedagogia pela UNIGRANRIO- Universidade do Grande Rio (2005). Professora e Orientadora Educacional do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: Carol.delfino.santos@gmail.com

Palavra-chave: Afrodiáspora. Currículo. Culturas.

ABSTRACT: The African Diaspora, or Afro Diaspora, has been and continues as a result of a process of commodification at the time of colonization, now in the contemporary world. The most varied displacements and with them continuous processes of deterritoriality imply us a look around the practices of acculturation, silencing and cultural erasure of the black people. Thus, the present article is justified by the finding of the arrival of children in situations of displacement to municipal public schools in Duque de Caxias / RJ, concomitant with the demand presented by Law 10.639 / 96, which provides for the study of the History of Africa and Africans in the school curriculum. The school scene proves to be a reflection of society in that it tends to project in students a certain aesthetic and behavioral pattern from a given culture: the culture of the masculine, the straight, the Christian, the white, the European. Although it configures itself as a demographically diverse space, the values imposed are almost always based on a monocultural perspective. Thus, the objective is to draw attention to the need to think the school curriculum from a perspective in favor of African culture with contributions coming from the trajectories of immigrant children. The method employed was based on the contributions of the participant observation due to the interaction between the researcher and the subjects of the research, using interviews with students of the 5th year of schooling of a given public school in the municipality of Duque de Caxias / RJ . Preliminary results around the discourses and images elaborated by the children point to the fact that they reproduce practices of racism, not recognizing themselves as black or Afro-descendant children. Also intolerant behavior was observed in relation to religions of African matrix, more specifically candomblé. Amid the demand for the construction of a curriculum that contemplates the history of Africa, as foreseen in current legislation, it was concluded that the presence of African children in the school scene can be seen as an important source of dissemination of black cultures, their trajectories and memories.

Keyword: Afrodiáspora. Curriculum. Cultures.

1.INTRODUÇÃO

Os atuais contextos de guerra urbana vêm intensificando e reformulando as formas de deslocamentos. Os movimentos de migração posicionam os civis em circunstância de vulnerabilidade provocando a travessia de mares em busca de melhores formas de existência. De acordo com a Agência das Organizações das Nações Unidas para Refugiados (2017) há uma clara distinção entre migrantes e refugiados. Para o órgão, os migrantes referem-se a grupo de pessoas que deslocam-se por razões de cunho

econômico, tratando-se, pois, de uma opção em busca de melhores perspectivas. De acordo com a Lei 9474/97 que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, em seu art. 1º refugiado é considerado todo indivíduo que:

- I - Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
 - II - Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
 - III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.
- (BRASIL, 1997)

O presente artigo opta por tratar pelos estudos relacionados aos africanos negros, sejam refugiados ou migrantes, por entender que os deslocamentos não necessariamente se dão por opção. Neste estudo, objetiva-se refletir sobre a possibilidade das crianças africanas matriculadas na rede pública de Duque de Caxias/RJ poderem contribuir, a partir de suas narrativas, com a disseminação da história do seu continente, corroborando para a construção de um currículo de fato diversificado.

O texto estrutura-se a partir da descrição da influência do sistema capitalista sobre populações africanas corroborando, dentre outras problemáticas sociais, na intensificação do processo de diáspora na contemporaneidade. A partir dos referidos deslocamentos, observamos um maior número de crianças africanas negras que chegam as escolas municipais da cidade de Duque de Caxias/RJ impulsionando-nos a repensar o currículo escolar praticado no interior dessas unidades. Assim, buscamos relacionar a chegada desses grupos à demanda curricular presente nas legislações vigentes no que se refere ao ensino da história da África e afins, como uma possibilidade de diálogo e imersão em suas culturas.

Para referendar a importância da lei na educação brasileira, bem como a necessidade do diálogo com as crianças africanas, trazemos algumas análises de imagens de crianças negras que se autorretratam como brancas e ainda suas concepções

em relação às pessoas pertencentes ao candomblé ou a terreiros, como assim são mais conhecidos entre os alunos.

Concluimos o artigo ressaltando a emergência de (re)construirmos o currículo a partir de uma perspectiva africana narrada pelas crianças oriundas desse continente que recentemente vivenciaram a travessia e hoje encontram-se em nas escolas.

2. O PODER DO CAPITAL SOBRE OS PROCESSOS DIASPÓRICOS

Importa-nos a forma pela qual o povo africano vinha e vem sendo dispersado mundo a fora. Por meio de suas leituras Castells expõe um panorama econômico para contextualizar o quadro de exploração da África, em especial da África Subsaariana. Em o Fim do Milênio, Castells (2002) busca analisar a crescente relação entre o informacionalismo, a desigualdade e exclusão social presentes na contemporaneidade, dissertando sobre como a humanidade vem sendo afetada pelo processo de reestruturação do capitalismo, mas especificamente as populações do *quarto mundo*:

O quarto mundo compreende vastas áreas do globo, como, por exemplo, boa parte da África subsaariana e zonas rurais empobrecidas da América Latina e Ásia. Mas também está presente em todas as cidades, nessa nova geografia da exclusão social(...) E é habitado por milhões de pessoas sem casa, presas, prostituídas, criminalizadas, brutalizadas, estigmatizadas, doentes e analfabetas(...) Em toda a parte, o seu número está a aumentar e também a sua visibilidade, à medida que a triagem seletiva do capitalismo informacional e o colapso político do Estado do bem-estar social intensificam o processo de exclusão social. (CASTELLS, 2002, p. 206)

Como resultado de um capital informacional, as relações de produção pautam-se sobretudo na individualização do trabalho (mão de obra autônoma ou contratada individualmente no mercado muito desregulamentado), super exploração do trabalhador (desigualdade nas condições de trabalho, na remuneração, do tempo e espaço, ausência de tratamento formal nas relações contratuais, afetando diretamente as minorias sociais) e nas práticas de *exclusão social, processo e não condição, que priva alguém do direito ao trabalho no contexto do capitalismo, impedindo sua ascensão, bem como o exercício de sua autonomia no que se refere ao seu auto sustento* (CASTELLS, 2002, p. 85) Na

lógica do capital, a ausência de trabalho consiste no principal mecanismo de exclusão social, fator capaz de gerar ainda mais misérias.

Os processos desiguais crescem em escala global. A exemplo, a Europa ocidental segue apresentando uns dos mais altos padrões de vida do globo e da história da humanidade. Em contrapartida, o avanço da pobreza e da pobreza extrema vem revelando-se como um fenômeno global, vide o aumento da disparidade no PIB *per capita* do país mais rico *versus* país mais pobre identificados no fim do século passado e início deste século. Na década de 1990, 215 milhões de habitantes da África Subsaariana compunha parte do mapa da miséria mundial vivendo com uma média de um dólar ao dia.

Uma leitura mais alinhada aos estudos do campo da geopolítica relaciona o crescimento da pobreza ao uso prioritário de investimentos na reestruturação técnico-econômica ao invés de políticas de bem-estar social. As crises econômicas decorrentes desse projeto e consequente fragilidade dos mercados financeiros justificam a proliferação da pobreza em larga escala global.

Em solos africanos, o capitalismo corrobora para o colapso de suas economias e a resposta segue de maneira devastadora: fome, epidemias, violência, guerras civis, massacres, caos social e político e êxodo. Na contramão da economia global, os países africanos sofrem queda da renda *per capita* ainda nas décadas de 1980 e 1990. O continente africano aumenta a dívida externa a partir de empréstimos recebidos para ajudar elevar sua economia e sua dependência financeira o leva à subserviência aos países credores e instituições. Paralelo a este cenário, sofre com significativa redução de investimentos estrangeiros e privados ficando à margem da economia global. Investir na África trata-se de um risco: meio institucional pouco fiável, falta de infraestruturas de produção e telecomunicações e capital humano além dos graves problemas de corrupção que comprometem sua vida financeira e do fato das elites se apropriarem da maior parte dos recursos dos seus respectivos países. O poder predatório do estado trata de tais recursos de acordo com a lógica da acumulação pessoal de riqueza, facilitando seu acesso a ela com apoio político. As redes de clientelismo predominam a favor do Estado e de um restrito e poderoso segmento da sociedade.

Em razão do comando do ex-sargento colonial belga Mobutu, Zaire configura-se como um dos principais exemplos de território devastado pela política predatória. Como resultado de anos de apropriação indevida de bens e recursos pelo então ditador, com apoio dos EUA, Zaire deixa o posto de uma das regiões mais ricas do continente para assumir um cenário de miséria, massacre e epidemias, como o ebola. Em 1997, com a queda de Mobutu, após a revolução, Zaire retomou o nome de República Democrática do Congo.

Outro exemplo refere-se à Nigéria. O petróleo, por representar boa parte da receita do governo, é o responsável pelos conflitos de ordem política, étnica e territorial. Além da devastação da terra, a exploração do petróleo traz consigo os impactos da desigualdade social muito em função das minorias étnicas, que juntas compõem a maioria da população, não usufruírem os recursos advindos do petróleo. Ao contrário, ficam mais pobres. Tal como em outros países da África, apenas uma pequena camada da população detém grande parte das riquezas geradas.

A situação de pobreza extrema agrava os conflitos étnicos, resultando em massacres. Os genocídios vêm configurando-se muito mais como uma questão política do que propriamente cultural. O processo de colonização não se deu de forma consensual quanto a demarcação, ora por limites territoriais, ora pelo critério cultural. Mesmo após a independência a etnia segue sendo como um critério para disponibilização de recursos.

Após a independência, os estados africanos passam décadas sob intervenção estrangeira e assessoria militar, configurando-se como um campo de batalha. A militarização de alguns estados gera gastos com sua defesa, deixando vastos arsenais como heranças nas mãos de civis. Os conflitos étnicos também se intensificam em razão da escassez e busca por recursos já escassos diante de uma agricultura em crise.

E é a partir desse contexto que o presente trabalho se insere, entendendo que os deslocamentos não se dão de forma natural, mas desde sempre trataram-se do resultado das intervenções de um mercado.

A teoria que prescreve sobre processos de decolonialidade, supera, contudo não subestima, as leituras construídas sobre pensamento colonial. As formas de opressão e

subalternização praticadas em decorrência da colonialidade, em especial as que são vinculadas às questões étnico-raciais, geram reações para além do campo das críticas ao racismo. Os movimentos direcionam-se para a mudança da rota, para a leitura a partir de outras perspectivas senão a do colonizador.

2. AFRODIÁSPORA INFANTIL E O CURRÍCULO ESCOLAR À LUZ DA LEI 10.639/03

Os contínuos deslocamentos de refugiados da África, ora por guerra, ora por perseguição religiosa, ou mesmo a migração em circunstância da miséria aos quais alguns grupos são submetidos, impõe-nos a necessidade de um olhar em relação ao novo quadro que se instaura no cenário educacional brasileiro. A inserção das crianças nas escolas, em especial nas unidades da rede pública de ensino de Duque de Caxias, *locus* das nossas observações, impulsiona-nos a pensar possibilidades outras de diálogos entre as culturas africanas e a percepção das crianças brasileiras em relação as culturas da população negra.

A cidade de Duque de Caxias encontra-se localizada aproximadamente a 17 Km da capital do Estado do Rio de Janeiro, uma distância geográfica pequena, se comparada a distância social extrema entre alguns grupos de moradores desses dois municípios. Situada na Baixada Fluminense, destaca-se economicamente dos demais municípios da região em razão das altas arrecadações de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços) do estado do Rio de Janeiro (SIMÕES, 2007, p. 224). Apesar do destaque no setor econômico, Duque de Caxias configura-se como uma cidade onde as desigualdades sociais e espaciais se fazem presentes no cotidiano dos seus moradores, sendo parte destes residentes em favelas às margens de rios, mangues, brejos e Baía de Guanabara. Não por acaso, a cidade é uma das rotas das famílias africanas. O baixo custo das moradias em comunidades locais, somado ao fato de já terem outros conhecidos na área, torna-se uma opção para instalarem-se com suas famílias.

A partir da constatação da chegada das crianças africanas às unidades de ensino surgem importantes questionamentos: Como tais crianças vem sendo recebidas? E o processo de socialização? Estariam essas crianças sofrendo a exclusão por parte dos alunos? Há uma real inclusão no que se refere aos processos de ensino? Quais os entraves ocasionados em razão de idiomas diferentes do português? Para além das dificuldades previstas, interessamo-nos para as alternativas encontradas por educadores com vistas à superação de tais limitações e ainda como o currículo escolar vem se reconfigurando a favor da inclusão dos conhecimentos africanos.

Em 09 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639 e altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) com vistas à inclusão da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino, tal como podemos observar:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 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. (BRASIL, 2003)

A assinatura da lei configura-se em uma importante conquista para a educação a favor da cultura africana em razão de reconhecer uma luta histórica do movimento negro. A lei legitima as discussões sobre o racismo e configura-se como uma importante política antirracista a ser disseminada entre às novas gerações por meio da educação escolarizada. Trata-se ainda de um caminho para o combate ao preconceito racial em meio as relações na escola e principalmente fora dela. A promoção de relações mais igualitárias na sociedade e consequentemente na escola perpassa pela discussão das questões étnico-raciais, na medida que a lei impulsiona o quebrantamento do silêncio em torno do racismo. A inclusão da temática favorece não apenas ao movimento negro

como também a toda sociedade que tem a possibilidade de enxergar a diversidade social de maneira menos hierarquizada.

Embora passados mais de uma década da deliberação da lei, ainda esbarramos em um contingente de entraves e desafios. Diante de séculos de silenciamento em relação a cultura africana e sua história, os próprios professores se deparam com a ausência de conhecimentos que o capacitem a falar sobre a África para além da ótica apresentada pelo colonizador, ou seja, para além de uma visão eurocêntrica.

Tal como previsto na referida legislação, o estudo da História da África e dos Africanos deve ser ministrado no âmbito de todo currículo escolar. Dada nossas limitações em desenvolver o ensino previsto na lei somado aos conhecimentos mitificados produzidos por alguns livros didáticos, as crianças em contexto de afrodíaspóra podem representar uma importante fonte de conhecimentos na (re)configuração do currículo escolar. Embora fossem apresentadas várias problemáticas, todas elas são atravessadas por um mesmo viés, uma questão única a qual pretendemos chamar a atenção: Que diálogos vêm sendo construídos nas escolas entre crianças africanas e afro-brasileiras com vistas ao (re)conhecimento de suas histórias, lutas, potência, existências?

Consideramos que a possibilidade de pensar a escola como ponto de (re)encontro entre crianças africanas e crianças afro-brasileiras, tendo como eixo central suas histórias, se articula aos estudos relacionados ao campo da diversidade e as questões de cunho étnico-raciais, em especial a uma perspectiva decolonial. Se por algum tempo nos debruçamos sobre os estudos acerca da colonialidade, e deles não podemos abrir mão, observamos surgir movimentos outros em busca de possibilidades para o enfrentamento dessa realidade que nos impuseram. A esse respeito, nos esclarece Costa e Grosfoguel:

Encena-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade (...) O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste *locus* epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito

nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global. (COSTA E GROSFOGUEL, 2016, p.15)

A proposta em ter como sujeito de enunciação crianças refugiadas em razão de antigos e novos processos de colonialidade, ou processos reconfigurados de colonização, implica na construção de novas leituras de mundo. Posicionar essa criança no lugar de quem produz conhecimento é, não apenas, legitimar culturas historicamente subalternizadas, como também provocar uma ruptura nas configurações em que se encontra o currículo escolar.

Currículo, desde sempre, é campo de luta, é campo de disputa, é terreno de tensão. Historicamente trata-se de um campo ideológico permeado por disputas de saber e poder e é desse/nesse lugar que precisamos falar. Nesse contexto, práticas de superação aos atuais paradigmas curriculares, estruturados em bases monoculturais, tornam importantes questões a serem pensadas.

A experiência do diálogo com crianças de bases periféricas, oriundas das classes populares, quase toda de origem negra apontou a emergência de repensarmos o currículo escolar trazendo à tona a temática apresentada pela Lei 10.639/03. Em campo foi observado não apenas que as crianças negras se identificam como brancas, produzindo sua autoimagem a partir de uma paleta de cores claras, como também discursos pré-concebidos em relação à religião do “outro”.

Assim, é preciso pensar na razão pela qual tais crianças não se reconhecem como negras optando por uma autorrepresentação branca e ainda o que faz com que desde tão cedo reproduzam conceitos discriminatórios e racistas em relação às religiões de matriz africana.

4.A AUTORREPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA

A análise da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais mostrou uma preocupação quanto à oferta de *uma educação comprometida com a cidadania*. Para tal, elege como um dos princípios a igualdade de direitos:

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada. (BRASIL, 1997, p.20)

O texto revela a importância da inclusão das questões sociais no currículo escolar. Apresenta em seu corpo, como um dos temas transversais, a pluralidade cultural, chamando-nos a atenção para a diversidade dos grupos que compõem a cultura brasileira, alertando-nos ainda para a emergência de se investir *na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.* (BRASIL, 1997, p.20)

A escola, como subproduto do meio tende a projetar nos alunos um modelo eminente de personalidade baseado em valores aceitos socialmente: a cultura do masculino, hétero, cristão, branco. Em nome desse padrão, a história revela múltiplas formas de racismo contra o negro. A linguagem atribuída, as desigualdades salariais, as assimetrias funcionais e salariais, anunciam o lugar subalterno que os negros ainda ocupam nessa sociedade.

Dia a dia projeta-se no negro a imagem do negativo, enquanto ao branco são associados elementos simbólicos considerados como positivos. Embora Fanon tivesse construído uma reflexão em relação à leitura que a Europa desenvolve sobre o negro, como colonizados, reproduzimos as mesmas perspectivas:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro- tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado rum da personalidade. Enquanto não compreendermos essa proposição, estaremos condenados a falar em vão do *problema negro*. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca(...) Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, às más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a

miséria, a morte, a guerra, a fome. Todas as aves de rapina são negras. Na Martinica, que é um país europeu no seu inconsciente coletivo, quando um *preto azul* faz uma visita, exclama-se *Que maus ventos o trazem?* (FANON, 2008, p. 161)

Em *Pele negra Máscaras brancas*, Frantz Fanon cita a seguinte antinomia facilmente observada na sociedade: *Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito* (FANON, 2008, p.160). Não é difícil entender o porquê de algumas crianças negras desejarem ser branca se auto representarem como tal. Seguem duas imagens elaboradas por alunas negras de uma dada escola pública municipal de Duque de Caxias. Tratam-se de autorretratos em contexto de lazer:



Figura 1

Aluna A, 11 anos



Figura 2

Aluna B, 10 anos

A compreensão do comportamento apresentado pelas alunas em se autorretratar como crianças brancas perpassa por uma reflexão sobre as formas de discriminação presentes nos livros, na mídia e reproduzidos nas relações cotidianas, pessoalmente (em casa, na escola, no trabalho, na roda de amigos, no ponto de ônibus) ou nas redes sociais já acessadas pelos alunos. (...) *Começo a sofrer por não ser branco na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade(...) Então, tentarei simplesmente fazer-me branco.* (FANON, 2008, p. 94)

O querer ser branco trata-se de uma estratégia para ser aceito numa sociedade em que o negro ainda é tratado de forma desigual. *O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, o negro vai vestir-se como europeu* (MUNANGA, 1988, p. 16). Daí tão importante que a academia e outros espaços tidos como instituídos se debrucem sobre a produção do

conhecimento a partir das narrativas a dos povos historicamente silenciados. Daí tão importante que as escolas insiram no currículo novas perspectivas de discursos, tendo como *lócus* de enunciação africanos em contínuo diálogo com afro-brasileiros.

5. A REPRODUÇÃO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NOS DISCURSOS INFANTIS

Para ilustrar como as questões de cunho religioso são compreendidas pelas crianças, apresentamos trechos de um diálogo construído na sala de aula entorno de seus fazeres e práticas cotidianas. O trecho ao qual nos reportamos nesse momento, refere-se à busca da pesquisadora por práticas cotidianas experienciadas fora da escola e a partir de então, a conversa se encaminha da seguinte maneira:

Uma das alunas se autorretratou em uma das atividades que pratica em seu dia a dia. Em conversa, a mesma relatou que luta jiu-jitsu e gosta de tocar violão:

Pesquisadora: *Aluna A.C, você faz o que pra se divertir?*

A.C: *Toco violão.*

Pesquisadora: *Aprendeu como?*

Aluna: *Com meu avô.*

A experiência da aluna desperta a curiosidade da pesquisadora, ao passo que a mesma questiona às demais crianças sobre saberem tocar algum instrumento:

Pesquisadora: *Alguém aqui toca instrumento também?*

(Alguns alunos levantam a mão)

Aluno: *Eu toco violão.*

Pesquisadora: *Aprendeu como?*

Alunos: *Com meu padrasto.*

Pesquisadora: *E você?*

Alunos: *Toco pandeiro na igreja.*

A conversa se dirige para um importante tema e as crianças são provocadas a falarem sobre espaços religiosos outros:

Pesquisadora: *Hum. Alguém mais frequenta igreja?*

(Alguns alunos levantam a mão)

Pesquisadora: *Que igrejas?*

Aluna U: *A tia fala que se é pastor é da evangélica, se tem padre, é da católica.*

Pesquisadora: *Vocês participam de atividades nas suas igrejas?*

Aluna U: *Participo das atividades, das apresentações, das saídas.*

Pesquisadora: *E vocês saem muito?*

Aluna U: *Às vezes a gente vai na chácara, às vezes a gente vai pra pizzaria, só as crianças.*

Pesquisadora: *Olha!!! E alguém participa de outra atividade religiosa sem ser igreja?*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Por exemplo... alguém é do candomblé?*

(Silêncio)

Quando perguntados sobre que igrejas frequentam, a resposta da aluna chama a atenção para uma importante questão. *A tia fala que se é pastor é da evangélica, se tem padre, é da católica.* A memória da aluna sugere ainda que ao relatarem suas experiências religiosas não consigam identificar de que denominações fazem parte, tendo sido necessário, a docente promover uma explicação sintetizada de duas religiões de fundamentação cristã.

Quase que em um movimento de fuga, o assunto *candomblé* é ignorado pelas crianças que seguem relatando suas percepções em relação às práticas comuns nas igrejas e também o que é condenado por esta:

Aluna U: *Olha, eu não sou nada. Porque hoje eu tô na igreja, amanhã eu tô cantando funk.*

Pesquisadora: *E quem é da igreja não pode cantar funk?*

Aluna U: *Não, pode não. Pode entrar de short curto não.*

A pesquisadora retoma a questão em torno da religião que os alunos a princípio parecem ignorar. Com a preocupação de que talvez as crianças desconhecêssem a palavra, acrescenta no discurso o vocábulo *terreiro*, o que soa mais familiar uma vez que aos poucos começam a falar a respeito:

Pesquisadora: *Mas e aí, alguém tem alguma religião sem ser católica ou evangélica?*

Alguém frequenta terreiro?

(Silêncio)

Pesquisadora: *Alguém da família de vocês frequenta?*

Aluna: *A minha avó é.*

Pesquisadora: *E você, seus pais?*

Aluna: *Não.*

(Vozes, murmúrios, risos, acusações)

Aluno: *Meu primo é macumbeiro.*

(Risos)

Pesquisadora: *Por que riram?*

Alunos: *Porque é engraçado.*

Aluna: *Minha bisavó era...*

Pesquisadora: *Do candomblé?*

Aluna: *Minha avó É.*

A palavra *macumbeiro* parece ser mais conhecida por parte dos alunos em relação à palavra *candomblé*. Ao ouvirem-na, as crianças vão revelando os sentidos que atribuem as pessoas que fazem parte da religião e prontamente estabelecem relação entre as pessoas que frequentam o terreiro e as pessoas que frequentam a igreja, como se vissem-nas como pessoas de lado opostos:

I: *Tem um cara na minha rua, ele é macumbeiro, só que é legal!*

Pesquisadora: *Só quê? Por que ele não seria legal?*

I: *Ué! Ele é, mas, assim...*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Na igreja tem gente que é (legal) e tem gente que não é?*

(A aluna movimenta a cabeça em sinal negativo.)

Pesquisadora: *Na igreja todo mundo é legal?*

(A aluna movimenta a cabeça em sinal positivo.)

Aluna: *Na igreja, tia, todo mundo é legal.*

Pesquisadora: *Hum.*

(Silêncio prolongado)

É notório que as crianças reproduzem em seus discursos as falas dos adultos, bem como sua prática de dividir o mundo em dois e assim vão criando categorias para todas as coisas e pessoas. As crianças, vão assimilando que o mundo deve ser repartido em fragmentos e as pessoas devem ser rotuladas e postas em uma hierarquia de acordo com sua religião, sua cor, gênero, idade.

O silêncio que essas crianças se impõem em relação às religiões afro-brasileiras reflete que a escola não é o lugar da pluralidade embora sejamos plurais. O silêncio dos alunos, quando substituído por concepções carregadas de preconceito, nos coloca o desafio de construir com elas um currículo de fato pautado na diversidade presente na escola, presente no mundo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente estudo questiona aspectos monoculturais da educação que privilegiam especificidades de uma dada cultura, de um dado grupo social em detrimento de outros. A unilateralidade presente no currículo escolar desfavorece as experiências oriundas das crianças negras, pobres, pertencentes a diferentes configurações familiares e também as seguidoras de religiões de matrizes africanas. As

características apresentadas são apenas alguns exemplos de experiências não abarcadas pelo currículo escolar, quase sempre ocultadas ou com visibilidade de baixo prestígio social. Daí tão importante que a escola busque alternativas que favoreçam o diálogo com a cultura africana de maneira a legitimar os conhecimentos dos africanos e seus descendentes.

Assim, interessam-nos fazeres cotidianos construídos no chão das escolas que posicionem essas crianças deslocadas como sujeitos, autores de suas histórias e produtores de narrativas. A história contada por si e não a história de si contada por outrem. Trata-se, pois de uma reconfiguração de posicionamentos a favor da história e cultura africana.

As análises empreendidas dos desenhos evidenciaram que os alunos absorvem padrões estéticos impostos pelo meio para a construção da autoimagem, apesar dos contextos sociais configurarem uma realidade diversificada. Dessa forma, sinalizam para a emergência de pensarmos a valorização de seus povos por meio do currículo escolar, justificando assim a necessidade do diálogo com as crianças africanas e suas culturas.

7. REFERÊNCIAS:

ACNUR. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/> Acesso em 09/set/2017

ALCOFORADO, Fernando. RED-Revista de desenvolvimento econômico, ano III. Nº 4. Jul/2001. Salvador, BA.
<http://diplomatie.org.br/dossie-5/> Acesso em 27/mai/2017

APPLE, Michael. *A política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In MOREIRA. Antônio Flávio e SILVA. Tomaz Tadeu (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. 8ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 10/set/2017

_____. Lei nº 9474. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos

Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm Acesso em 05/set/2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

_____. Lei nº 10.369/03. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 10/set/2017

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Um sentido latinoamericano para a tolerância*. Disponível em http://www.unesp.br/Home/observatorio_ses/um-sentido-latinoamericano-para-a-tolerancia.doc Acesso em 21/mai/ 2016

CASTELLS, Manuel. *O fim do milênio*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Joaze Bernardino; Ramón, GROSGOQUEL. Decolonialidade e perspectiva negra -Costa & Grosfoguel. *Revista Sociedade e Estado*. vol.30 nº.1 Brasília Jan./Apr. 2015 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> Acesso em 15/set/2017

ESTATUTO DO REFUGIADO, Convenção de 1951. Disponível em http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/asilo1/conv-1.html#art1 Acesso em 23/set/2017

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Frantz. *Os condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 23ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 24ª Ed. São Paulo: Graal, 2007.

GROSGOQUEL, Ramón. *Descolonizando los paradigmas de la economía-política: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. In: II Congresso Diálogos sobre diálogos-Universidade Federal Fluminense. 2008, Niterói/RJ.

LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org's.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. CANDAU. Vera Maria. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2ª Ed. Editora Ática, 1988.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SALGADO, Sebastião. BUARQUE, Cristovão. *O berço da desigualdade*. Brasília: Ed. UNESCO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Boaventura de Sousa. *Dilemas do nosso Tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>
Acesso em: 31/Jul/2015.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: Reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. Mesquita: Editora Entorno, 2007.