

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

A RELAÇÃO LINGUAGEM E RACISMO NAS CARTOGRAFIAS DO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

*Soraia Colaço**

*Claudiana Nogueira de Alencar***

RESUMO

Este artigo discute o currículo escolar e a relação entre linguagem e racismo, a partir de uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública de Beberibe, estado do Ceará. Tomamos como referencial teórico os estudos decolonialistas e os estudos críticos da linguagem que tecem críticas ao processo de colonialidade e ao eurocentrismo, por estabelecerem desigualdades inerentes às relações sociais, à dominação e à hierarquização do conhecimento. O caminho metodológico pretendeu, por meio da escuta dos diversos participantes da pesquisa cartográfica, acompanhar processos e afetos, tendo a observação participante como técnica primeira. Como resultado, percebemos o currículo, para além da colonialidade do saber, como espaço de disputa de poder, em que significados e identidades se constroem em relações de conflito. Na diversidade da escola, a princípio tida como obstáculo, várias possibilidades de construir alternativas ao modelo eurocêntrico de conhecimento se desenham para nos permitir pensar em uma educação que supere a crueldade das práticas racistas e desiguais, engendradas por meio da violência linguística.

Palavras-chave: Currículo. Linguagem. Racismo. Colonialidade. Eurocentrismo.

RESUMEN

En este artículo, cuyo tema es “El currículo de la escuela: la relación entre el lenguaje y el racismo, resulta de un estudio realizado en una escuela pública de Beberibe, Estado de Ceará, que aporta una lectura sobre la relación entre el currículo, el lenguaje y el racismo. Fueron utilizados como referencia teórica los autores decolonialistas iniciando con una crítica radical del proceso de colonialismo y el eurocentrismo, que buscan naturalizar las desigualdades en las relaciones sociales y siguen dominando e jerarquizando el conocimiento. El camino metodológico pretendió, al escuchar varios sujetos de la investigación, acompañar a los procesos e intervenir en ellos, a partir de una experiencia cartográfica, teniendo la observación participante como primera técnica. Sigue en la comprensión del currículo, además de la colonialidad del conocimiento como espacio de lucha por el poder, donde se construyen significados e identidades. En la diversidad de la escuela, e nun primer momento considerado como un obstáculo, pueden surgir varias posibilidades para construir alternativas al modelo eurocéntrico del conocimiento, que excluye los conocimientos pertinentes que podrían proporcionar una educación más significativa, tanto para los maestros (as), como para los alumnos (as).

Keywords: Currículo. Lenguaje. Racismo. Colonialidad. Eurocentrismo.

* Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). E-mail: soraiacolaco@hotmail.com.

** Doutora em Linguística e Pós-doutoranda em Semântica pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). E-mail: claudiana.alencar@uece.com.br.

INTRODUÇÃO

Ao desenvolvermos uma pesquisa para avaliarmos a Lei 10.639/03, que institui diretrizes curriculares para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas públicas e privadas do país, realizamos um estudo cartográfico em uma escola pública na comunidade de Caetano, comunidade com população de maioria negra, situada no Município de Beberibe, estado do Ceará. As narrativas e ditos sobre Caetano noticiavam a circularidade de um discurso violento e racista sobre as crianças da escola da comunidade, mostrando a relevância de uma pesquisa-intervenção que possibilitasse, ao mesmo tempo, identificar e desnaturalizar a violência linguística contra as crianças negras para combater o racismo na escola e na comunidade, a partir da complexidade do currículo escolar. O ambiente de insegurança e preconceito vivenciado por crianças e adolescentes de Caetano está traduzido no poema com o qual iniciamos este artigo, cujo autor é aluno da escola onde vivenciamos nossa pesquisa, a Escola de Ensino Fundamental Municipal José Roldão de Oliveira:

MULEQUE

Eu tava no meio da rua

Quando o guarda me parou,

parou e perguntou

prá onde eu ia,

eu digo não senhor.

Ele me pediu os documentos,

eu disse não tenho não senhor.

E ele perguntou – Me diga qual é seu nome muleque? Porque seu nome é muleque

Por que prá onde vou me chamam de muleque? E eu digo -muleque é tu.

Este trabalho aponta para o currículo também como categoria de análise crítica da linguagem, A tarefa é elucidar, nas narrativas, nos relatos, nos artefatos textuais, nas cantigas e danças vivenciadas na pesquisa, o emaranhado no qual se articula o currículo com o social, o educativo, o político, na produção de sentidos, de significados para as identidades locais. Negando uma visão ingênua do currículo, vamos considerá-lo como um lugar de disputas por significados, buscando refletir sobre o complexo emaranhado posto na seleção de conteúdos, na definição de quais conhecimentos são autorizados e validados como “verdadeiros, seguros e universais”.

Conceber o currículo e a cultura como relações sociais, relações de poder e práticas de significação, nos proporcionou entender os desafios e as possibilidades postos na desconstrução da colonialidade e na inclusão de saberes a partir de novas bases epistêmicas. Nesse sentido, apresentamos a transdisciplinaridade decolonial (MALDONADO-TORRES, 2015) que nos permite estabelecer uma articulação entre os estudos críticos da linguagem (ALENCAR, 2015; SILVA; ALENCAR, 2013) que consideram a linguagem como prática social e o uso social dos significados na constituição da violência linguística em atos de fala racistas, os estudos do currículo que o consideram como um território em disputa, constitutivo de relações de poder e os estudos decoloniais que denunciam a colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

Para isso, seguimos um caminho metodológico por meio da cartografia (PASSOS; BARROS, 2009, p.30), realizando o mapeamento do território de aprendizagem e seus fluxos, a avaliação dos conteúdos e dos materiais pedagógicos disponíveis. A cartografia se baseia num compromisso assumido com as pessoas e os seus territórios, o que torna a narrativa um resultado da experiência de pesquisa-intervenção em determinada comunidade, com respeito às suas especificidades. É um compartilhamento o qual colabora com a transformação do(da) pesquisador(a), ao mesmo tempo em que o impele a modificar o espaço pesquisado, numa dialética rica em contradições e complexidades, quando as certezas se dissipam, subjetividades e objetividades expressam a dinâmica das relações sociais e o caminhar parece uma vereda com surpresas em cada canto.

Como instrumentos de coleta dos dados utilizamos filmagem, diário de campo da pesquisadora e o diário do participante, no qual as pessoas registraram suas impressões e significados sobre o processo da pesquisa. Esse material serviu de base para a elaboração das questões nas entrevistas semiabertas com os participantes da pesquisa, crianças, professores (as) e gestores(as) e outras pessoas da comunidade de Caetano.

Em todo o percurso da pesquisa desenvolvemos uma escuta ativa em relação à linguagem, ao que era dito pelos membros da comunidade escolar, à reprodução de falas e sentidos posicionados pelo currículo escolar, que se expande para além do que está posto nos parâmetros e nas diretrizes curriculares, que se expressam para além dos muros da escola.

Na primeira seção, apresentaremos o referencial teórico baseado nos estudos decolonialistas, nos estudos críticos da linguagem e nos estudos do currículo. Iniciamos por entender a violência linguística e o racismo relacionando tais formas de violência aos processos de colonialidade e ao eurocentrismo, que pretendem naturalizar as desigualdades nas relações sociais e continuar dominando e hierarquizando o conhecimento, tendo o currículo como espaço de legitimação. Seguimos, na segunda seção, com uma análise acerca da relação entre currículo, linguagem e racismo na construção das aprendizagens dos(as) alunos(as), nas suas narrativas e nos depoimentos de professores(as), gestores(as) e em nossas vivências marcadas nas notas de campo. Na terceira seção, procuramos analisar como a visão eurocêntrica presente na seleção dos conteúdos curriculares se relaciona com a produção das subjetividades das alunas e dos alunos da escola investigada.

1 CURRÍCULO E LINGUAGEM: COLONIALIDADE E EUROCENTRISMO

Alencar (2015, p.72), mostrando o papel da linguagem na dominação colonial, afirma que a violência tem uma “forte semântica étnico-racista-ambiental, pois atinge, preferencialmente, as comunidades subalternas situadas no lado oprimido da diferença colonial”. Nesse sentido, a autora procura relacionar a violência da colonialidade a um tipo de violência ainda pouco investigada: a violência linguística:

Pretende-se, pois, através de uma perspectiva crítica dos estudos da linguagem, estudar a violência linguística como um processo, historicamente situado, de produção, apropriação e circulação de significados violentos que interrelacionam gênero, raça, classe e etnia, na constituição de uma gramática cultural silenciosa de dor, discriminação e exploração, constituída no âmbito da cultura, das mediações e das experiências dos sujeitos, que em seu cotidiano podem enfrentar e ressignificar tais significados em suas lutas. (ALENCAR, 2015, p.73).

A violência linguística deve ser entendida a partir de contextos amplos de uso linguístico constituídos por atos históricos e sociais em que dois ou mais agentes sociais interagem por meio da linguagem. Se considerarmos os contextos de dominação histórica estabelecidos pelas relações coloniais, entenderemos que o que os sujeitos sociais “pronunciam não são propriamente palavras, ‘carregadas’ de significado violento ou não, mas ‘atos de fala’ (AUSTIN, 1962), que funcionam (ou falham) precisamente porque ‘ecoam ações prévias’ (BUTLER, 1997, p.51)” (SILVA; ALENCAR, 2013, p.235).

Entender que podemos estabelecer relações de dominação, discriminar pessoas por questões de classe, gênero e etnia, é entender que a classificação do outro, própria do colonialismo, permanece com sua face de opressão linguística a partir das significações violentas como as nomeações racistas.

Segundo Quijano (2005, p.21), “a dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista” e as identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça associaram-se à natureza dos papéis e dos lugares, na estrutura do capitalismo mundial e no processo da colonialidade do poder. Assim, a divisão social do trabalho associou-se ao conceito de raça, culminando na divisão racial do trabalho e nas diversas formas de exploração do Capitalismo mundial. Essa divisão racista, com sua classificação linguística, esteve presente ao longo do período colonial e mantém-se até hoje por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser, partindo do centro de poder capitalista mundial e estendendo-se para os “países periféricos”. A dominação colonial branca exerceu e exerce até hoje o controle sobre os processos de trabalho, sobre a ciência, e, é dessa forma, que o conhecimento carrega a lógica de quem o traduziu, justifica e colabora com a reprodução do sistema capitalista. Desse modo:

Raça e classe se tornam, então, duas variáveis da mesma realidade de exploração, na estrutura de uma sociedade de classe. [...] Em nome dessa dialética entre raça e classe, alguns estudiosos de formação marxista pensavam que a solução definitiva da questão racista no Brasil só viria com a transformação da atual estrutura capitalista em uma estrutura igualitária. Ou seja, numa sociedade sem classes sociais, em que negros e brancos podem igualmente participar das decisões políticas e da distribuição do produto econômico [...] Uma certa militância negra assumiu esse discurso, acreditou que a solução às suas mazelas logo viria com a transformação da sociedade. (MUNANGA, 2009, p.18).

Não podemos, então, deixar de assinalar que a transformação da sociedade, a superação do capitalismo e de suas contradições é fundamental no enfrentamento ao racismo, até porque o proletariado, em sua maioria, é negro. Entretanto, o combate ao racismo precisa estar vinculado à construção de uma nova sociabilidade (MUNANGA, 2005; 2007; 2009). A condição duplamente vivida pelos(as) negros(as), através da exploração capitalista e do racismo, não é apenas de ordem econômica, mas encontra-se entranhado na subjetividade dos diversos sujeitos históricos. Há uma lógica de dupla exclusão, racial e de classe que se manifesta na linguagem, logo, é preciso considerar as lutas específicas, embora vinculadas à luta operária. Munanga (2009) reflete isso quando ressalta:

É verdade, objetivamente, que os negros colonizados são oprimidos na sua cor porque o são como indivíduos e povos. Mas o erro, mitológico, é afirmar a opressão por causa de sua raça. Os negros não foram colonizados porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vistas à expansão colonial, é que se tornaram pretos. Se existe um complexo de inferioridade do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida. (MUNANGA, 2009, p.81).

A herança positivista, que aposta numa ciência objetiva e neutra, a qual hierarquiza conhecimentos, estabelecendo conhecimentos válidos tidos como “universais”, dissimula a violência epistêmica, presente na exclusão de saberes das populações subalternizadas pelo poder colonial. Pela via da educação, essa violência prossegue, como colonialidade do saber, hierarquizando também os saberes produzidos pelos povos indígenas, quilombolas, as populações ribeirinhas, atingidas pela dominação do sistema mundo capitalista eurocêntrico. Mais precisamente na escola predomina um currículo eurocêntrico, em que o racismo é perpetuado como uma construção não apenas ideológica, mas, principalmente, histórica, como assinala Moore (2012). Obviamente, a linguagem eurocêntrica interfere no currículo, nas concepções formuladas a respeito dos(as) negros(as) e nas dificuldades de superação das violências geradas pelo racismo.

[...] quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, está afetando uma estrutura de afetos que se sustenta na linguagem. O racismo, por exemplo, quando expresso linguisticamente, é uma instanciação da violência na linguagem. (SILVA; ALENCAR, 2013, p.137).

Por esta razão a postura político-pedagógica, a escolha dos conteúdos e a organização curricular delineiam um cenário particular, gerador de desigualdades. Por conseguinte, torna-se importante avaliar essa conjuntura articulada com o contexto mundial, tendo em vista que não estamos isolados, mas cumprimos uma agenda estrategicamente pensada, do centro para a periferia. O controle sobre o currículo tem sido um assunto de extrema importância nas políticas nacionais e internacionais. O interesse deixou de ser apenas interno, se configurando também externamente, sob o olhar, inclusive, dos Organismos Financeiros Internacionais, com destaque para o Banco Mundial. A respeito da disputa pelo currículo, Arroyo (2013, p.6-7) afirma que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado [...]”.

As políticas curriculares, assim como o currículo, o conhecimento científico, estabeleceram-se como legítimos, incontestáveis, neutros, articulando-se numa relação de poder que autoriza um conhecimento em detrimento de outro. Isso tudo chega à sala de aula, à formação dos educadores, à relação destes com os alunos, à comunidade, às formas de gestão. Nessa perspectiva:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

A abordagem de Apple nos inspira a dialogar com a teoria do currículo em suas múltiplas determinações econômicas, políticas, culturais e raciais. Desse modo, superamos uma concepção de currículo advinda de uma visão de ciência positivista, para uma visão crítica-social do currículo, a partir das exigências postas pelos movimentos sociais, pelos estudos relacionados à cultura, que questiona as representações estabelecidas e engendradas por interesses de certos grupos sociais. “Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido” (SILVA, 2006, p.12).

No diálogo, construído com a comunidade ao longo da nossa pesquisa, embora entendamos os paradoxos envoltos no processo de transformação sociorracial, destacamos a importância da articulação entre os diversos movimentos sociais (das mulheres, dos negros, do proletariado) heterogêneos, nos quais suas particularidades em suas práticas discursivas dialogam com o projeto de libertação do jugo do capital, do combate ao racismo e da construção de uma nova sociedade.

2 “LÁ VÊM OS NEGUINHOS DO CAETANO”: UMA PERSPECTIVA DO RACISMO EM CAETANO/BEBERIBE

No primeiro dia em que visitamos a Escola José Roldão de Oliveira, ouvimos de uma professora que ali não havia racismo, que era um espaço onde todos se respeitavam e o que acontecia entre os meninos e as meninas era “brincadeirinha”, eles “gostavam de colocar apelidouns nos outros”. No decorrer do trabalho, quando seguíamos os fluxos da escola, observando as conversas informais entre alunos/alunas, professores/professoras, professores/professoras e alunos/alunas, gestão e alunos/alunas, gestão e professores/professoras, e quando esses coletivos se misturavam na realização de alguma tarefa, testemunhávamos as práticas racistas e suas nuances. Alguns profissionais demonstravam compreender o respeito às diferenças para além do multiculturalismo ingênuo, o qual pressupõe ser suficiente discutir o racismo a nível periférico, sem aprofundar as causas, mas a grande parte assumia uma postura conservadora.

No percurso da pesquisa, também direcionamos o nosso olhar para as narrativas dos que habitam Caetano e encontram-se na escola. Ao iniciar as reuniões com o grupo focal dos alunos e das alunas, solicitamos que escolhessem nomes fictícios para preservarem o anonimato na pesquisa. Uns decidiram mudar o nome, outros permaneceram com os nomes reais. Os que decidiram pelos pseudônimos escolheram nomes africanos.

Dos alunos e alunas entrevistadas, 100% disseram ter sofrido algum tipo de racismo, inclusive no espaço escolar. Com relação ao município relataram com sofrimento que, quando chegam a algum lugar, num distrito, escola ou outro local onde se realizam eventos educacionais, logo ao descerem do ônibus escolar escutam: “lá vêm os neguinhos do Caetano”. Diz Maria¹: “Tia, é o tempo todo isso, falam que nosso cabelo é ruim, nos chamam de macaco, nega preta, carvão, botam apelido, fazem brincadeiras, mas não ligamos”. Essa fala vem seguida de indignação e indagação. “Por que é assim se nós somos todos iguais? A professora disse que somos todos filhos de Deus!”.

¹ A partir daqui inserimos os relatos dos participantes da pesquisa, a saber: Adebumin, Aiana, Akilá, André, Antônio, Asha, Aschanti, Ayanna, Júlia, Kaká, Luana, Luanda, Maiara, Maria.

Gostaríamos de chamar atenção para o sofrimento provocado pela violência linguística que vitimiza essas crianças, que ao receberem os atos de fala de nomeação violenta, devido à natureza destruidora da própria violência em si, são afetadas em termos da orientação contextual e corpórea em que baseamos nossa prática comunicativa (SILVA; ALENCAR, 2013). Esse não-lugar que a violência linguística designa para as crianças que sofrem o racismo é também questionado por estas: “Por que é assim se nós somos todos iguais? A professora disse que somos todos filhos de Deus!”.

Os gestores também falam dos atos de fala racistas que os alunos e as alunas da escola sofrem. Júlia diz: “quando chegamos com os alunos em qualquer lugar, a discriminação é certa. Vamos descendo do ônibus e já escutamos: “lá vêm os negros do Caetano!”. Antônio relatou: “quando a secretaria quer punir alguém manda para o Caetano, quando estamos participando de qualquer capacitação percebemos os olhares, eles ficam pensando que por sermos do Caetano somos provincianos, atrasados”. André reflete: “Acho que o fato da secretaria usar a escola do Caetano como punição tem a ver também com a estrada, o acesso é ruim, o transporte para cá é caro, e o pior é que dizem que os ricos que têm casa por aqui não querem que a estrada melhore, para que eles fiquem isolados, para que não venham outras pessoas, enquanto isso a população sofre”.

A discriminação, dessa maneira, aparece não apenas com relação aos(as) alunos(as), mas também com a comunidade como um todo, colaborando com a nossa visão de que há uma histórica “invisibilidade” política, social, econômica e cultural, um racismo institucional. Ressaltamos também o desconhecimento por parte da população da sede de Beberibe sobre as manifestações culturais da comunidade de Caetano. Quando falamos sobre o Samba de Roda, a maioria diz não ter ouvido falar.

A escola, em seu processo de construção do Projeto Político Pedagógico, em um dos momentos mais emocionantes e tristes, numa prova de que é preciso incluir as questões que povoam o cotidiano dos alunos e das alunas, ouve um depoimento, uma denúncia sobre como a invasão da Lagoa do Uruaú por alguns empresários, que retiram a água para o uso em suas residências, impactou a vida da comunidade. Emocionada, Luana denuncia:

É porque é assim, cada rico que acha que a lagoa do Uruaú só deles, mas ainda tem a gente, o povo do Cumbe sofre tanto, a água que eles tomam banho é a que eles bebem. Fico muito triste, os ricos, eles tem tudo, e nós? O que nós temos é a água e agora eles nos roubam. Eu fico muito triste (chora) porque ninguém faz nada, os canos avançam, eles ficam aguando suas gramas. Eu me lembro do tempo que a gente tomava banho na lagoa, hoje é só motor e cano. Estamos perdendo a lagoa, o que restou dela, daqui há pouco vamos perder tudo.

O que representa Caetano para Beberibe? Porque esse racismo de todos os lados, incluindo o problema enfrentado pelos moradores que estão perdendo o direito ao uso da Lagoa do Uruaú? Quantas formas de racismo Caetano experimenta?

Após o relato, não podíamos fazer de conta que nada havia ocorrido. O fato nos trouxe indignação e precisávamos entender o que estava acontecendo realmente. Combinamos com alguns alunos e alunas uma visita à lagoa no dia seguinte. Quando chegamos à escola, alguns já nos esperavam, mas aguardamos os demais. Em seguida, por um único acesso que a comunidade possui, encontrávamos lá. A nossa tristeza ao ver os motores sugando a pouca água da lagoa, utilizada para regar os belos jardins das casas de veraneio, causou-nos um sentimento de revolta.

No entanto, o sentimento das meninas que estavam conosco transcende qualquer indignação ou revolta que sentia, é algo que mexe com a memória e a história de vida, e as lágrimas que presenciamos deixaram-nos aflitas. Nas suas falas, regadas de forte emoção, disse Maiara: “tia, como é possível, foi aqui que aprendemos a nadar, aqui que nossa família sempre se reuniu nos finais de semana, dá uma dor no coração, olha tia, para onde está indo nossa água!”. Elas caminhavam, atravessavam a Lagoa mostrando o quanto estava seca, apontavam para os motores com seus canos grossos, como se pedissem para que tomássemos uma atitude.

Sáímos dali com uma vontade de tomar uma providência, mas o tempo das aulas estava acabando, eles/elas sairiam de férias e a mobilização ficaria mais difícil. Denunciamos o crime nas redes sociais, como uma forma de divulgar para os munícipes o que estava acontecendo com a Lagoa.

Retornamos à escola no dia 2 de fevereiro, visitamos algumas salas de aula, conversamos com professores(as) e funcionários(as), explicando a ideia de um abaixo-assinado em defesa da Lagoa, uma solicitação das crianças e adolescentes. Os(as) alunos(as), participantes do grupo focal, demonstrando um sentimento de pertença, assumiram a responsabilidade pela mobilização junto à comunidade escolar e local. Certamente, outras ações precisam ser realizadas, e decidimos, no coletivo, fazer o que for possível para o enfrentamento a essa forma específica de racismo: o racismo ambiental².

Descrevemos esse percurso objetivando demonstrar, assim, a importância da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção do PPP. Na assembleia com os pais e os familiares essa discussão também apareceu. Eles contavam que já haviam realizado um abaixo-assinado e que um dos empresários, após retirar os seus motores da Lagoa, estava mobilizando-se em prol da retirada dos demais. Mas que a comunidade não estava sendo informada sobre a continuidade da ação.

Quanto mais convivíamos com a escola, mais entendíamos o contexto de exclusão social, histórica e política no qual vive Caetano. Quando perguntava sobre a memória da comunidade, ouvimos um relato instigante:

Minha avó disse que aqui morou uns negros, que era uma comunidade quilombola, os avós da minha avó era o povo da África, ela disse que eles não eram respeitados porque eram negros. Quando os meninos me chamam de carvão, magrela veia, eu digo que sou guerreira, menina da África. (AIANA).

É assim que Aiana expressa sua dor, sua indignação, sua memória e ancestralidade. Eu não saberia decifrar a plenitude do que está posto nesse discurso, mas me aventuro em dizer que Aiana sente-se confortável diante de mim, apoiada em seu sofrimento, não sei se diria a mesma coisa à outra pessoa. Aschanti completa: “teve os escravos que vieram para cá, aqui era um quilombo, minha avó Genésia falava que aqui era diferente, aqui era quilombo”. Akilá conta: “veio um homem chamado Caetano para cá, por algum motivo deu o nome a Caetano, nunca me falaram se era negro, indígenas ou branco”. Kaká ressalta: “O que sei de Caetano é sobre as lendas, da mulher que morreu de sede

² Termo utilizado para designar a invasão dos territórios dos grupos subalternizados.

porque alguém negou água e até hoje onde foi enterrada colocam copos com água, falam que os negros sofriam muito por causa da cor e eram escravizados”. Nos dias que se seguem vou colhendo as falas, sem perder de vista os olhares, as entrelinhas, escutando com atenção quando Ayanna fala:

Aqui existe racismo sim, eu sou muito realista, digo que sou negra, não parda, eles dizem que sou negra abelhuda, intrometida, a gente vive num mundo de preconceito, mas eu não ligo, eu finjo que não é comigo. Ele brigou comigo, um negro igual a mim, achando que eu era a “errada” (negra), mas ele também é negro, mas só enxerga o erro da outra pessoa, não o dele.

Olhando para essa adolescente, percebemos os sentimentos que atravessam sua trajetória. Ao mesmo tempo em que demonstra orgulho pela cor, também apresenta uma dificuldade em associar essa cor com o belo, o correto, quando se utiliza da palavra “errada” para expressar o sentido imposto pela sociedade racista, talvez. Associando ser negra a erro, como um sinal de defeito, ela, respondendo a outra pergunta, diz: “Se pudesse escolher entre viver na África e na Europa eu viveria na Europa”.

Quando solicitados a definirem a cor de sua pele, 90% disseram ser negros, 10% pardos e um dos entrevistados respondeu: “a gente tem que respeitar a cor que a gente é. Gosto de falar negro porque preto é muito forte. Preto associa a cor do lápis, a palavra negro é mais bonita, a cor morena é mais bonita ainda” (ADEBUMIN).

Se o currículo expressa a linguagem do opressor, o(a) aluno(a) poderá replicar a linguagem da opressão. Muitos dos que hoje são pais e mães estudaram na mesma escola que seus filhos. Por isso é tão importante acrescentar no currículo à visão de mundo do oprimido, seu conhecimento, a fim de que se desenvolva uma consciência crítica sobre a realidade social, uma consciência política com relação ao que precisa ser realizado na construção de uma libertação, tanto no plano da subjetividade como das condições materiais e objetivas. Segundo Freire (1970), é preciso que o oprimido se descubra “hospedeiro” do opressor para que possa planejar sua pedagogia libertadora e a recuperação de sua humanidade.

3 LINGUAGEM, EPISTEMOLOGIA EUROCÊNTRICA E DOMINAÇÃO

No cotidiano da pesquisa, observamos o predomínio de uma epistemologia eurocêntrica, que por meio da linguagem atravessa as práticas educacionais. Partindo dessa realidade, decidimos compreender como o conhecimento sobre a Lei 10.639/03 se processa nos(as) alunos(as), considerando a seleção dos conteúdos curriculares e como esses se expressam na construção das subjetividades.

Primeiro, realizamos uma enquete sobre a percepção dos(as) alunos(as) com relação à Europa e ao Continente Africano. Quando perguntamos aos participantes da pesquisa: Você já ouviu falar sobre a Europa? Aschanti revela: “sim, Pedro Álvares veio de lá, estudo os países, assisto jogos da FIFA, eu gosto mais dos Estados Unidos”. Aiana diz: “sim, das comidas, das riquezas, dos acidentes que acontecem”. Asha relata: “sim, um dos melhores países de se viver, é um país rico, que tem várias culturas”. Luanda afirma: “sim, um lugar considerado um dos mais ricos, população branca, de olhos verdes”. Os(as) alunos(as) associam a Europa à riqueza e, muitas vezes, falam como se falassem de um país, não de um Continente.

Já ao perguntarmos: você já ouviu falar sobre a África? Obtivemos as seguintes respostas: “sim, o povo pensa que a crença africana é para fazer o mal, mas não é, é uma cultura deles, eu associo à África a pobreza” (AKILÁ); “sim, população de negros, que sofrem com doenças, discriminação de outros países” (LUANDA); “sim, povo que vive em situação crítica, lembra muita avareza, falta valorização das pessoas que não são consideradas seres humanos, são afastadas da sociedade” (ADEBUMIN); “sim, lá tem muitos negros, lembra pobreza” (AIANA). O processo de avaliação da colonialidade no currículo escolar perpassou toda a nossa pesquisa. Oliveira e Candau (2010) ilustram bem o assunto:

A colonialidade do poder 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 o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Nessa construção, deparamo-nos com Fanon (2008), cuja abordagem trata de problemas de dominação no campo epistemológico, entendendo o racismo e o colonialismo como “modos socialmente gerados de ver o mundo”, assim destaca a linguagem enquanto vivência de significados os quais nos coloca frente a uma “identidade”, que, em muitas vezes, é a identidade do “outro”. Influenciam na construção dessa identidade, dentre outros fatores, o linguístico. E sobre a linguagem destaca:

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito... Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (FANON, 2008, p.34).

Com as colocações de Fanon, podemos entender a colonialidade nas falas das alunas e dos alunos que mostram preferência pela Europa ou ainda que reproduzem o estereótipo de uma única África homogênea, referida como um local de pobreza e miséria extrema. Desse modo, entendemos que a Lei 10.639/03, que institui diretrizes curriculares para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, precisa de fato ser considerada nas práticas de produção, distribuição e interpretação do material didático de História, de modo a romper com os lugares comuns, com as visões estereotipadas, com a linguagem que fere e estabelece relações assimétricas de poder, alimentando práticas racistas dentro e fora da escola.

Contudo, entendemos que ao mesmo tempo em que a gente negra se apropria da linguagem do outro, no caso do discurso eurocêntrico, para se enquadrar em sistema excludente, apropria-se também de um arsenal que aumentará seu poder de intervenção. Embora, percebamos que a “desalienação” da pessoa negra não se dá apenas na subjetividade impregnada de colonialismo, mas na transformação de suas condições objetivas e materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho sobre as relações entre a violência linguística e racismo, a partir de uma investigação sobre as práticas curriculares de uma escola pública em Caetano/Beberibe, pudemos perceber que se os processos discriminatórios e racistas se constituem e se reproduzem na e pela linguagem. Nesse sentido, podemos dizer que a violência linguística, do mesmo modo como os atos de fala, performatiza efeitos de sentidos cruéis e violentos, marcando o corpo do outro como um corpo abjeto, sendo assim uma das faces da colonialidade.

No entanto, também percebemos, nas linhas das cartografias traçadas na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano em Beberibe–Ceará, que ocorrem do mesmo modo nas falas de crianças, professores(as) e gestores(as) da comunidade escolar, atos de fala de resistência e de reescrita de uma história que procura romper com a ideologia da democracia racial, que oculta (e naturaliza) as práticas racistas e a colonialidade do outro. Tais falas de resistência são movimentos contra-hegemônicos que perturbam uma realidade marcada pela ausência ou pela ineficiência de políticas públicas nas diversas áreas, as desigualdades sociais e raciais, as quais se ampliam, cotidianamente, na “invisibilidade” e no descaso para com as demandas sociais da comunidade.

É preciso creditar esperança nesses significados, que se constituem como notas dissonantes indicando um caminho para a resignificação da violência epistêmica na mobilização de sentidos de denúncia por aqueles e aquelas que mais sofrem os efeitos da colonialidade e do racismo em seu cotidiano.

Ainda que, em nossas escolas, nunca se ouviu leitura sobre o racismo brasileiro, ao contrário, assim como ainda ocorre hoje, o mito da democracia racial asfixia o olhar sobre a realidade e a ciência eurocêntrica parece dominar o cenário educacional, o conhecimento e a construção da subjetividade das pessoas, é preciso olhar para a denúncia do racismo e para as novas significações identitárias, percebidas no currículo vivo da escola, por meio das narrativas das crianças e dos adolescentes da comunidade Caetano.

Dar visibilidade a essas narrativas é um caminho para se pensar a decolonização do saber que pressupõe o rompimento com uma única forma de olhar o mundo, possibilitando a inclusão de conhecimentos e saberes populares na organização curricular. Nesse desafio, convidamos outras pesquisadoras e pesquisadores a olhar para os movimentos de resistência ao racismo nas práticas educacionais, percebendo no currículo formal ou no currículo oculto as subversões aos sistemas sociais dominantes, tecidas por raças e classes ditas subalternas.

Esses outros olhares sobrepesquisas e práticas interventoras serão importantes para, num movimento decolonial, trazer para a escola o outro lado da diferença colonial, o que pode ser realizado em diversas ações como as que seguem: relacionar a história da humanidade com a história do continente africano, trazer para a sala de aula saberes que tenham como base a Cultura Africana, a Filosofia Africana, as diversas literaturas que trabalham com a Cosmovisão Africana, para assim promovermos novas epistemologias em nossos espaços escolares e acadêmicos tão injustamente marcados pelo eurocentrismo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana. Na Periferia dos estudos da linguagem: Práticas culturais discursivas do Movimento Sem Terra. **Passagens**. v. 6, n. 1, 2015.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2.ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e estado**. Brasília, v.31, n.1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2.ed. ampl. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, Karbengele, organizador. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. O que é africanidade. **Vozes da África**. Biblioteca Entre Livros. Duetto, ed. especial, n.6, 2007.

OLIVEIRA, Luíz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v.26, n.1, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002>. Acesso em: 10 maio 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Colección SurSur CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos aires, Argentina, setembro, 2005. p.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SILVA, Daniel do Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, Jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2285/3615>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetice**: a poética e a política do texto curricular. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.