

A inclusão de crianças africanas negras no Brasil: Trajetórias curriculares antirracistas em construção

CAROLINE DELFINO DOS SANTOS

carol.delfino.santos@gmail.com

Rede pública de ensino de Duque de Caxias, Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo apresenta um estudo sobre (re)configuração curricular adotada por escolas em Duque de Caxias/RJ face à inserção de crianças africanas negras. Trata-se de uma análise sobre os processos de inclusão/exclusão aos quais tais crianças foram submetidas. Com base nas narrativas docentes, os resultados revelam que, embora as escolas ainda não tenham construído uma pedagogia específica para o atendimento de alunos em contexto migratório, um olhar mais atento sobre as diferenças de caráter étnico-racial contribui para o desenvolvimento de experiências antirracistas.

Palavras-chave:

Educação; Currículo; Práticas antirracistas; Narrativas docentes

Abstract

This article presents a study about (re) curricular configuration adopted by schools in Duque de Caxias / RJ because of the inclusion of black African children. It is an analysis of the inclusion / exclusion processes to which such children were submitted. Based on the teaching narratives, the results reveal that, although schools have not yet built a specific pedagogy for the care of students in a migratory context, a closer look at the differences in ethno-racial character contributes to the development of anti-racist experiences.

Key concepts:

Education; Curriculum; Anti-racist practices; Teaching narratives

Introdução

Cientes do crescente número de crianças africanas negras em contextos migratórios que chegam às unidades públicas de ensino no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, preocupamo-nos não apenas com seu processo de escolarização no que se refere ao acesso ao currículo mínimo, mas, sobretudo, com a forma pela qual vem sendo construído o processo de socialização e posicionamento da criança negra, por vezes, em contexto de refúgio, na sala de aula. Nessa perspectiva o presente trabalho apresenta como objetivo investigar como as escolas da rede pública municipal de ensino vêm construindo trajetórias face à chegada dessas crianças, com vista ao reconhecimento e valorização de suas culturas africanas. Objetiva ainda investigar em que medida a sua presença pode corroborar para a construção de práticas descolonizadas e antirracistas.

Nesse contexto, a História Oral, contribui metodologicamente para a elucidação de práticas pedagógicas vivenciadas por professores e alunos no processo de inclusão/exclusão das crianças africanas negras. Para tal, nos apoiamos em narrativas docentes que abarcam aspectos que se correlacionam com a temática: *bullying*, racismo, xenofobia. Outras questões estão hibridizadas nas relações construídas no espaço

escolar: Acolhida, inclusão, interação, diálogo, diferenças. E é sobre essa pedagogia a favor da diversidade que nos pautamos para a construção do presente estudo.

O *lócus* de nossas observações refere-se a três unidades de ensino pertencentes à rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ, cujos sujeitos participantes compreendem membros da Equipe Diretiva, professores, alunos africanos negros e seus responsáveis, bem como, alunos brasileiros e outras redes de apoio aos migrantes.

O trabalho se estrutura em três seções. A primeira, identificada como “A chegada (matrícula) das crianças na Rede Pública de Duque de Caxias” apresenta dados qualitativos e quantitativos referentes à sua inserção na rede municipal. A seção compreende a nacionalidade dos alunos, motivação para o processo migratório, “opção” das famílias pela cidade, bem como, o número de alunos africanos inseridos na rede e nas escolas pesquisadas.

A segunda seção, “Processos de inclusão e exclusão/ discriminação presentes escola”, versa sobre a relação dos alunos africanos com as demais crianças/adolescentes, bem como, a necessidade de movimentos de acolhida já propostos pelas unidades de ensino para o atendi-

mento dessas crianças. As ações promovidas até então partem de conflitos decorrentes do processo migratório. Este campo engloba os entraves encontrados no trabalho com diferentes culturas, desde o idioma às práticas de preconceito étnico-racial.

Na seção “A história da África e suas culturas enquanto conteúdo curricular” abordamos a importância de um corpo legislativo a favor da elucidação da história e culturas africanas. Tal abordagem justifica-se em razão da necessidade de legitimarmos a cultura afro no espaço escolar por meio do protagonismo dos alunos africanos, pertencentes também à nossa matriz cultural. Preocupa-nos, sobretudo, pensar os contextos em que a África é apresentada na sala de aula.

Encerramos o referido artigo com algumas considerações provisórias pontuando a necessidade de um olhar sobre o fenômeno migratório contemporâneo, sobretudo, sobre o processo de escolarização das crianças em contexto de deslocamento. Ressaltamos que todo o exposto se refere a um recorte do contexto escolar analisado, via entrevistas realizadas até então. O processo de escuta vem se dando em torno de um fragmento do complexo e vasto cenário que é a escola. Trata-se, pois, de uma leitura parcial construída a partir das narrativas dos sujeitos, não devendo, pois, ser interpretada como um retrato rígido da

realidade das escolas pesquisadas, e nem mesmo das relações sociais nelas instituídas.

1. A chegada das crianças africanas negras à rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias/RJ

Os deslocamentos pós-coloniais, assim como os coloniais, não se tratam de meros processos migratórios, mas compõem um quadro de impactos sofridos em decorrência das mais variadas formas de exploração. Assim, cabe-nos algumas reflexões sobre como a lógica do mercado vem reconfigurando suas formas de apropriação, resultando, portanto, nos deslocamentos em massa. Importa-nos a forma pela qual o povo africano vinha e vem sendo disperso mundo afora. A diáspora africana, ou afrodiáspora, foi e segue como resultado de um processo de mercantilização ora no período de colonização, ora na contemporaneidade.

Em observação aos grupos de alunos atendidos na rede pública municipal, entre os africanos que vêm migrando para a cidade de Duque de Caxias, a maior parte são oriundos da República Democrática do Congo e, em segundo lugar, de Angola, regiões extremamente impactadas com a guerra e seus resquícios.

Conforme dados históricos dos países supracitados, as mazelas locais,

fruto de um projeto global, vêm impulsionando deslocamentos contínuos desde a década de 1970. Inicialmente, o desejo de rota são os países europeus, dadas as melhores condições de vida oferecidas à população. Em entrevista concedida, referente aos congolese, Dr.^a Fátima Moniz avalia que “Eles também colocam o Brasil como um trampolim, às vezes, para trabalhar. O sonho deles é ir para a Suíça, é ir para França, é ir para Bélgica. Eu acho que é por causa da facilidade da língua. A maior parte deles fala francês.” Contudo, por se tratar de um país com significativa abertura política, o Brasil vem se revelando como uma alternativa a algumas das famílias migrantes/refugiadas. Salientamos, contudo, que os deslocamentos já observados em terra brasileira revelam não ser aqui o seu destino final.

- Importante salientar que o ano de 2016, data dos Jogos Olímpicos do Rio, constituiu-se como um marco significativo para a chegada, em massa, das famílias dos alunos sujeitos da nossa pesquisa. Dados coletados em campo revelam que, em parte as mulheres, mães de algumas das crianças, vieram na frente por uma questão de sobrevivência, trazendo consigo seus filhos. Contudo, há casos em que os homens deixam primeiro o seu país de origem e após se estabelecerem aqui, aos poucos vão trazendo os demais familiares,

tal como afirmado pela Agente Consular em entrevista:

Nós, na cultura africana, é muito nosso, não sei se outros povos fazem isso, mas na cultura africana, quando alguém de casa quer imigrar ou quer viver em melhores condições de vida, vai primeiro um. O que tiver maior agilidade. Há casos que vem primeiro o homem, mas há casos que vem a mamã e nós notamos muito aqui. Mães mesmo, chefes de família e ela vem, o marido fica com os filhos. *Eu vou!* Há casos em que o marido diz “Não, você fica aqui com os filhos um bocadinho que eu vou tentar a vida lá pra gente melhorar se não saímos dessa.” (Dr.^a Fátima Moniz, 2018)

As regiões metropolitanas dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, por apresentarem maiores oportunidades de trabalho, não necessariamente emprego, são as áreas mais procuradas pelos imigrantes. Inicialmente eles instalam-se no centro do Rio de Janeiro, nas favelas da região. Em seguida, dirigem-se para os municípios da Baixada Fluminense em razão do baixo custo de vida, com aluguéis mais acessíveis. A escolha do *locus* da pesquisa justifica-se em razão das escolas, todas situadas no bairro Gramacho, atenderem um número significativo de crianças, adolescentes e jovens. A região conta com uma estação de trem e isso caracteriza-se como um facilitador para que os africanos tenham acesso mais prático e econômico à cidade do Rio de Janeiro para fins de documentação, busca por trabalho. Devido à alta concentração desse grupo, foi instalado na região um consulado itinerante de Angola com o propósito de oferecer apoio aos imigrantes, conforme

relatado em entrevista pela Dr.^a Fátima Moniz, Agente Consular:

Era uma extensão deste consulado por causa do número de angolanos localizados em Gramacho. Nós fizemos um consulado itinerante lá durante um tempo, como o próprio nome já diz, itinerante, depois de registrar, fazer a triagem de quem são realmente, se são realmente angolanos ou se por acaso não, ou se conseguiram ir pra lá por meios ilícitos. Então a gente fez todo um trabalho de triagem durante esse tempo que estivemos lá e ajudamos alguns, tratamos passaporte, tiramos a limpo também alguns que não eram angolanos, mas que se intitulavam como angolanos, chamamos à responsabilidade e fizemos todo um trabalho sério nesta oportunidade. (Dr.^a Fátima Moniz, 2018)

Nos relatos dos sujeitos é recorrente o nome da Professora Mariza Reis como sendo uma pessoa influente entre os africanos. Cumpre salientar que sua atuação junto aos africanos se dá em um primeiro momento como sendo membro da Igreja Católica que os recebeu assim que chegaram à localidade de Gramacho. Por ser professora manifestou preocupações com a matrícula das crianças na rede pública de ensino, particularmente realizada em modo *on line*. A tais dificuldades somar-se-iam ainda frente ao desconhecimento do idioma, a ausência de documentos escolares ou a divergência desses em relação aos documentos escolares brasileiros.

Em consulta aos dados presentes no Secretaria Municipal de Educação no ano de 2015 foram identificadas 8 matrículas iniciais, 19 em 2016, 13 em 2017 e em 2018 foram 21 alunos africanos inseridos na

rede.

A primeira matrícula em uma das unidades pesquisadas é datada de 2013, cuja família dos alunos já não se encontra mais no Brasil, tendo se dirigido à Europa posteriormente.

A chegada repentina das crianças não passou despercebida. As escolas aos poucos vêm, não apenas buscando conhecer o histórico dos alunos como implementando projetos e ações que corroborem para a minimização ou eliminação das práticas excludentes que se apresentaram até então. Assim, na seção a seguir nos propomos a evidenciar os limites e possibilidades no processo de inclusão do referido grupo.

2. Processos de inclusão e exclusão/ discriminação presentes na escola

Ao pensarmos sobre os limites no processo de inclusão, uma das hipóteses concentrava-se na possibilidade de o idioma configurar-se como um problema na relação com os africanos, desde alunos a responsável. Contudo, as falas dos professores e demais membros que se correlacionam ao seu acompanhamento colocam-nos que a diferença na língua não se estabelece como sendo a maior problemática:

Inicialmente a gente pensa que o idioma é o grande nó. Depois eu até aprendi uma frase *O sorriso não tem nacionalidade*. No meu primeiro contato com o grupo de refugiados lá na igreja, numa roda de con-

versa, a gente se comunicava mesmo com idiomas diferentes e a conversa teve que parar, porque todos entenderam que não era hora de conversar, porque estava todo mundo com fome. Aí dali partiu a ação para procurar uma cantina, o que tinha para comer, o que tinha na cozinha. Quer dizer, o idioma é um entrave, mas existem outras falas além do idioma: O sorriso, o gesto. (Professora Mariza Reis, 2018)

Em consonância à fala supracitada, a Orientadora Pedagógica Viviane Penso traz ao debate o preconceito pelo fato de se tratar de africanos como sendo uma problemática superior à diferença do idioma:

A língua, eu não acho que ela seja um problema principal, não. Eu acho que o problema de preconceito é um problema mais sério. Por quê? O fato deles falarem enrolado mostra que eles não são daqui e aí começa aquela coisa do estranhamento dos outros alunos “Por que ele fala assim?” Mesmo às vezes sendo negros como os outros, pobres como os outros, ainda tem o outro problema que é a questão de ser de fora. (...)“Ah! Esse pessoal vem lá de fora querendo o nosso espaço, essa macaca fedorenta!” E aí você vê que assim, visualmente alguém poderia dizer que é a mesma coisa. Só que não é a mesma coisa, porque além de tudo, eles acharam um gancho para ter preconceito com alguém que é igual a ele: pobre, negro. Mas eles ainda acharam “Você é pobre, é negro, mas você ainda é africano. Você nem brasileiro não é!” Então, é um ‘a mais’, é um ‘plus’, não é só uma questão étnico-racial! É uma questão étnico, racial e completamente de preconceito porque eles não são étnico-raciais como a gente. Eles são africanos e por ser a África, porque não iriam fazer isso com um negro europeu. Por ser a África ainda tem esse peso. (Orientadora Pedagógica Viviane Penso, 2019)

As falas dirigidas aos africanos negros, por vezes, oriundas de outras crianças/adolescentes negros revelam um conflito identitário decor-

rente do fato de alguns alunos não se reconhecerem como sendo negros. A sociedade tende a projetar nesses alunos um modelo estético e identitário amparado em valores historicamente aceitos que não se assemelham ao perfil do negro.

Dia a dia atribui-se ao negro a imagem do negativo, enquanto ao branco são associados elementos simbólicos considerados como positivos, assim, nos apoiamos nas análises de Fanon (2008) para uma reflexão sobre as questões de alteridade construídas pelo branco em relação ao negro:

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. Ficariamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. (...) 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. (FANON, 2008, p. 160)

A negação à negritude revela-se cultural e justifica-se pelo que tradicionalmente o branco atribui ao negro. Os preconceitos proferidos por negros aos seus pares revelam que a construção da identidade dessas crianças é pautada em uma relação hierárquica entre diferentes povos com supremacia das populações brancas sobre as negras.

A discriminação racial supostamente fundamentada em uma doutrina de superioridade com base nas diferenças *é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa* (Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação, 1965). Dito de outra forma, não há justificativa moral e legal para a manutenção e reprodução de práticas discriminatórias em relação a pessoas negras ou qualquer outro grupo étnico-racial. Ao contrário, encontramos um importante referencial legislativo brasileiro que nos traz subsídios para o combate das práticas racistas na sociedade e fala diretamente às escolas e demais instituições de ensino. A compreensão da inserção da educação na eliminação das formas de discriminação parte da necessidade e urgência em pensar a formação de uma sociedade fundamentada nos princípios de igualdade e respeito à diversidade humana.

Os relatos dos alunos ratificam o preconceito sofrido na escola mesmo sendo eles filhos de africanos. A seguir, fala de uma criança em relação à amiga após episódio na escola:

Ontem (ela) saiu chorando. Eu perguntei “Por que você está chorando?” Ela disse: “Quando a gente chegar em casa eu te explico!”. Aí quando a gente saiu da escola eu perguntei pra ela “O que aconteceu? Me fala!” Ela disse que a colega dela ía bater nela quando saísse da escola, aí depois disse que era mentira e que a colega disse “Você é filha de Angolano!”

Pensando na necessidade de sanar os problemas de preconceito em relação aos africanos, tal como exposto no relato, e em problemas de ordem geral que se referem a práticas de desrespeito a todos, as escolas vêm investindo em atividades de formação partindo da promoção de informações sobre a origem dos alunos imigrantes/refugiados:

Pra mim, ter alunos (africanos) não influencia, não dificulta em nada as minhas atividades, porque eu acho que pela minha formação, eu tenho um trabalho de muitos anos com cultura, com literatura. Então, pra mim está somando a tudo aquilo que eu aprendi, a tudo aquilo que eu estudo, e a tudo aquilo que eu acredito. Então quando entra um aluno na minha sala que vem de outro país eu falo “Oba!!! Vamos aprender mais coisas, vamos compartilhar mais conhecimentos, vamos ter o exemplo vivo de situações e de temas que a gente trabalha e eles vão poder trazer experiências, vão poder compartilhar!”... O que eu, logo de cara tento entender é como é a criança, a rotina, como ela se relaciona, o que ela está passando nesses momentos de acolhimento, de integração. Mesmo no segundo e terceiro anos, a gente trabalha mapa, aí sempre que vem alguma oportunidade de trazer o Congo, a Angola, falar da África, a gente sempre busca o mapa. Eles falam “Ah! Esse é o país da C.! Ah! Esse país não é o da D.? Esse não é o lugar que veio o fulano?” Então tem essas marcas. E tem os conhecimentos que eles trazem. Tem a questão da cultura deles que é muito forte. E eu tento potencializar o protagonismo desses alunos. (Professora Elizabeth Sampaio)

As práticas pedagógicas já instituídas evidenciam a importância da divulgação e promoção do conhecimento em relações étnico-raciais de forma a ampliar a formação dos alunos com vista ao reconhecimento das experiências e contribuições dos negros africanos para a

história da humanidade. Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 se apresenta como um importante marco na construção de uma educação descolonizada, possibilitando, via currículo escolar, o (re)conhecimento da história e culturas da África e africanos.

3. A história da África e suas culturas enquanto conteúdo curricular

Considerando que nosso país apresenta um histórico grau de racismo em relação a pessoas afro-brasileiras, políticas de ações afirmativas, tal como a Lei 10.639/2003 corroboram para o reconhecimento dos direitos de tais grupos, bem como para a formação de novas compreensões em relação à contribuição da população negra. Em nossa formação, a história que tivemos acesso reduz a participação do negro em nossa sociedade a uma população escravizada e pacífica, contudo, as experiências vivenciadas por estes revelam marcas de lutas e práticas de resistência, com importantes atuações políticas, não por acaso, silenciadas até então. Ao contrário, as imagens impressas nos livros didáticos que retratam o cotidiano dos negros quase sempre os associam a pessoas em contexto de subserviência, corroborando para a manutenção de uma visão estereotipada em relação ao negro quando delimitam seu papel de homem escravizado e domesticado pelo

branco.

Quanto à formação docente, em análise ao corpo da redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, observamos que a mesma aponta orientações para as instituições de ensino superior que capacitam o professor, assim como instituições que ministram o ensino fundamental e médio.

Para a promoção do estudo de história e cultura afro-brasileira está previsto não apenas que os professores se envolvam no trabalho com os conteúdos, competências, atitudes e valores em uma perspectiva afro, mas é importante que as esferas públicas municipais e estaduais em articulação com a esfera federal estejam alinhadas ao propósito comum.

Aos sistemas de ensino compete o incentivo à realização de pesquisas sobre *processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros (...) com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira*. (Resolução 01/2004, Art. 4º) Junto às instituições, poderão articular-se ao movimento Negro e demais grupos e núcleos de estudos afro-brasileiros, visando a busca por informações e trocas de experiências para a

realização de planos e projetos pedagógicos. Também compete aos sistemas de ensino estarem preparados para combater práticas de discriminação racial.

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial/2003 (Decreto nº 4.886/3003) apresenta como uma de suas diretrizes a *Consolidação de formas democráticas de gestão das políticas de promoção à igualdade racial* que prevê o incentivo à informação de forma que toda a população brasileira reconheça os problemas inerentes às desigualdades raciais, assim como as políticas de combate a tais desigualdades. Para efeito da presente diretriz é previsto o uso da mídia e de diferentes campanhas antirracistas, bem como a criação de fóruns que apon-tem para o debate, promoção e avaliação de novas políticas de ação afirmativa.

Escopo das nossas discussões, a lei compreende uma alteração nas diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/94), onde a partir da criação dos artigos 26-A e 79-B institui que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003)

Tanto a obrigatoriedade da ministração dos conteúdos referentes à

História da África e africanos e demais trajetórias dos negros em decorrência da diáspora, quanto a inclusão de Dia Nacional da Consciência Negra configuram-se como um importante marco na construção de um currículo descolonizado. O documento marca o tratamento da questão na esfera governamental tornando-o um instrumento legal e obrigatório.

Do ponto de vista político, a legislação pode ser compreendida como uma ação afirmativa em função do caráter transformador da sociedade. Legitimar culturas historicamente subalternizadas, via tratamento institucional a partir da inclusão da temática no currículo oficial é um passo para a desconstrução da soberania de um dado saber em relação a outro. De acordo com SILVA, *não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior à outra* (SILVA, 2007, p. 86). É com base nesse princípio que a lei se coloca como um movimento de afirmação diante do direito à diversidade, assumindo-se como ferramenta de luta política a favor da construção de práticas mais igualitárias.

A Lei 10.639/2003 passa então a traduzir-se como um instrumento de contestação ao currículo oficial que está posto. Compreendendo que o currículo é campo de disputa de poder e saber, ocupar esse espaço

representa fazer parte da construção política da educação e dos princípios que a regem, tornando-o particularmente mais democrático. Assim, pensar uma sociedade descolonizada, despida de preconceitos para com as pessoas negras, perpassa por uma intervenção curricular que afete os professores, sistemas e instituições de ensino e alunos.

A distância entre a promulgação da lei e sua efetiva implementação nas escolas, não é apenas de ordem cronológica. Os desafios instaurados justificam-se porque as desigualdades não são de ordem natural, mas são reproduzidas. Os ranços deixados pelo processo de escravidão dos negros, via discriminação racial, não alcançam apenas a esfera física, mas sobretudo a esfera simbólica.

A receptividade em relação à lei não gerou necessariamente críticas positivas. Serrano e Waldman (2010) pontuam que, concomitante às manifestações de apoio, argumentos contrários foram levantados pelos mais variados grupos:

Uma das objeções levantadas admoestava que a lei seria desnecessária para e, inclusive, de índole autoritária. Nessa alegação, o novo corpo jurídico estaria equivocado, em função da LDB 9394/96 já afirmar que o ensino no Brasil *deveria* levar em conta as contribuições das diferentes etnias quanto à formação do povo brasileiro, qual seja, *suas matrizes indígena, africana e europeia*. (SERRANO E WALDMAN, 2010, p. 18)

Em análise aos contra-argumentos, os autores identificaram que há uma fala que ecoa entre os críticos de que a presente legislação tem caráter autoritário e encontra-se destoante da LDB no que se refere à autonomia das escolas para o tratamento do currículo. Embora tenha alcançado o *status* de normatização a partir da obrigatoriedade do ensino da cultura e história da África, a lei não tem por objetivo desenhar com rigor a atuação docente, contudo, em se tratando de uma sociedade ainda ancorada em princípios racistas foi urgente e necessário a sua implementação.

Conclusões

O artigo em questão buscou mapear as trajetórias dos alunos na rede de ensino, partindo desde os fenômenos políticos globais que provocam os movimentos migratórios até à sua chegada à cidade de Duque de Caxias, região periférica do Estado do Rio de Janeiro. Nesse processo a pesquisa de campo compreendeu a realização de entrevistas não apenas com os africanos, como também professores e de mais sujeitos que os acompanham, pedagogicamente ou socialmente. Tais narrativas contribuíram com a descrição de elementos que subsidiam sua chegada, permanência e também continuidade do fluxo migratório para outros municípios da região metropolitana ou mesmo para fora

do estado e até país, visto que o Brasil não compreende o destino final de desejo dos africanos, mas sim a Europa. Consideramos que a região da Baixada Fluminense se apresenta como uma alternativa de rota, dado o baixo custo de vida e a presença de outros conhecidos. Nesse contexto, ter seus pares por perto revela-se como uma importante rede de apoio moral e psicológica.

As escolas que atendem às crianças africanas contabilizam, em média, ser esse o 4º ano desde a sua chegada em maior quantidade, reconhecendo a relação com os Jogos Olímpicos do Rio, embora essa não tenha sido a principal causa. A presença de africanos negros na sala de aula traz à tona problemas inerentes à xenofobia que se mescla ao racismo, revelando ainda questões de alteridade e conflitos identitários, visto que as crianças africanas, ou mesmo as crianças descendentes de africanos nascidas em solo brasileiro, são agredidas verbalmente e fisicamente por outras crianças negras que fazem menção à cor da pele e tipo de cabelo. O preconceito atribuído aos africanos não vem passando despercebido pelos professores que, via projetos pedagógicos e ações cotidianas, intervêm com uma pedagogia a favor das diferenças manifestadas não apenas pelos imigrantes/refugiados, mas pelos alunos de modo mais amplo.

Com vista à superação das práticas de *bullying*, racismo, xenofobia e outras experiências com viés intolerante, os profissionais da educação vêm encontrando como alternativa o caminho da informação a respeito da origem dos imigrantes/refugiados, suas histórias e culturas africanas de modo a romper com conceitos construídos socialmente em torno do continente africano. As intervenções pedagógicas, ainda que entendidas por alguns profissionais como insuficientes, mostram que as estratégias adotadas vêm caminhando para um processo inclusivo a favor da diversidade.

Referências Bibliográficas

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 01/mai./2019

_____. 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/jul./2019

_____. *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/jun./2019

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Resolução nº 3. 2004). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 13/jul./2019.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

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

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

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

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática Africana em sala de aula*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.