

Keila Kumakura de Souza

Ser e Viver Rastafári: Escola, cultura e inclusão

Americana

2012

Keila Kumakura de Souza

Ser e Viver Rastafári: Escola, cultura e inclusão

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Norma Sílvia Trindade de Lima.

Americana

2012

S715s Souza, Keila Kumakura de
Ser e viver rastafári: escola, cultura e inclusão / Keila Kumakura de Souza. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.
89 f..

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Norma Sílvia Trindade de Lima
Inclui bibliografia.

1. Cultura Rastafári. 2. Inclusão Escolar.
3. Educação – Brasil. I. Título.

CDD – 370

Catálogo elaborado por Maria Elisa Pickler Nicolino – CRB-
8/8292
Bibliotecária Chefe do UNISAL – Unidade de Ensino de Americana.

Keila Kumakura de Souza

SER E VIVER RASTAFÁRI: Escola, cultura e inclusão

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em ____/____/____, pela comissão julgadora:

Banca examinadora

Prof^a Dr^a: Eliana Amábile Dancini

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP

Assinatura: _____

Prof. Dr.: Severino Antônio Moreira Barbosa

Instituição: Universidade Salesiana de São Paulo – UNISAL

Assinatura: _____

Prof^a.Dr^a.: Norma Silvia Trindade de Lima (Orientadora)

Instituição: Universidade Salesiana de São Paulo – UNISAL

Assinatura: _____

Americana

2012

AGRADECIMENTOS

Este momento do agradecimento é muito delicado, nós homens e mulheres Rastafáris, damos Graças continuamente ao Sagrado Emmanuel, Selassie, à Jah Rastafári, por cada momento. Pela vitória conquistada, pelas tribulações e superações destas.

Minha família está em primeiro lugar deste agradecimento, nas pessoas de: Cleuza, José Antonio, Fabrício, Ayesha, Nayanna, Hélio, Luzia, Patrícia, Tiago, Clarisse, José Luiz, Laura, que muito contribuíram para minha chegada neste estágio de estudo, sem palavras ao amor e dedicação de todos para comigo nestes anos de estudo. Ana Delta, Sidney, Gustavo, Rafael e Guilherme família que me deu todo apoio para realização de minha pesquisa de campo, todo amor.

A minha orientadora Professora Norma que muito contribuiu para esta pesquisa ter tomado este rumo, que entendeu todas minhas dificuldades e que nelas me ajudou.

As famílias envolvidas direta ou indiretamente com a pesquisa, Todo Amor das Alturas a esta nação Rastafári que se levanta nos quatro cantos. Agradeço de coração as famílias entrevistadas que contribuíram imensamente para a concretização deste estudo abrindo suas casas, suas intimidades e em mim confiando seus anseios e angústias.

A amiga Yara que além de corretora deste trabalho, também foi interlocutora. Ao amigo Donizette que nos momentos mais difíceis sempre se fez presente.

Por fim, agradeço a banca que após a qualificação muito contribuiu para o fortalecimento deste estudo, Professor Severino com suas palavras de amor e incentivo e Professora Eliana, amiga de longa data, que com seus “*puxões de orelha*” me abriu para novos olhares.

Damos Graças por este momento!

A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.
Para que haja Dignidade é necessário o outro.
E o outro só é o outro na relação conosco.
A Dignidade então é um olhar.
Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro se olhando e olhando-nos.
A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim, mas também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é.
A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.
Então a Dignidade é o amanhã.
Mas o amanhã não pode ser se não é para todos, para os que somos nós e para os que são outros.
A Dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e os outros temos nosso próprio lugar, isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
Então a Dignidade deveria ser o mundo, um mundo que tenha lugar para muitos mundos.
A Dignidade então ainda não é.
Então a Dignidade está por ser.
A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.
Um mundo onde haja lugar para todos os mundos.
Então a Dignidade é e está por construir.
É um caminho a percorrer.
A Dignidade é o amanhã.

(Subcomandante Marcos, Exército Zapatista de Libertação Nacional, 2001)

RESUMO

A pesquisa problematiza o processo de inserção escolar de crianças advindas da cultura Rastafári por intermédio da visão dos pais, referente a este processo de escolarização de seus filhos. Identifica e analisa a decorrência desta inserção escolar na vida de crianças pertencentes a esta cultura. Do ponto de vista teórico, o estudo se pauta no referencial da cultura Rastafári e em discussões sobre currículo, diferença, multiculturalismo crítico, inclusão, subjetividade e identidade apoiando-se na contribuição do pensamento contemporâneo. Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível o conhecimento dos estudos que permeiam as discussões sobre o tema. Como pesquisa de campo, utiliza a entrevista com famílias rastafári que estão relacionadas à antiga Casa de Menelik - Comunidade Rastafári do interior paulista e com famílias do Sana no Rio de Janeiro. Conclui-se que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer para que efetivamente insiram em seu cotidiano diferentes vozes, vozes em diferentes tons e timbres que possam ecoar por todas as dimensões da educação. É perceptível a importância da luta de educadores, pais e a resistência das crianças para que esta escola se torne realidade.

Palavras chave: Cultura Rastafári; Diferença; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study discusses the process of school integration of children that belong to the Rastafarian culture through the point of view of their parents, when it comes to the formal process of school education of their children; it identifies and analyzes the consequences of school integration in the life of children belonging to this culture. From the theoretical point of view, the study is guided by the reference of Rastafari culture and by discussions about curriculum, difference, critical multiculturalism, inclusiveness, subjectivity and identity, supported by the contribution of the contemporary thought. Through the bibliographical search, it was possible to know the studies that permeate the discussions on the subject. The field research brings the voices of families that are related to the Rastafarian House of Menelik-old Rastafarian Community in São Paulo State, as well as to Sana's families in Rio de Janeiro, by interviewing them. It is possible to gather that the schools still have a long way to do on effectively inserting different voices in their daily lives, voices with different tones and timbres, which can echo through all the dimensions of education. The importance of the struggle of educators and parents is realizable, as well as the children's resistance to become this school on a true reality.

Keywords: Rastafari Culture; Difference; Educational Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Eu e Eu da Babilônia a Zion _____	10
1. O CURRÍCULO COMO PRODUTOR DE IDENTIDADE E DIFERENÇA:	
O olhar do Eu sobre o “Outro” _____	17
1.1 A EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO CULTURAL:	
A voz do outro no contexto escolar. _____	26
2. RASTAFÁRI: Etiópia, Jamaica suas vozes emergem no Brasil. _____	35
2.1 RASTAFÁRI E ETIÓPIA: A Fundação _____	35
2.2 RASTAFÁRI E JAMAICA: A Profecia de Garvey _____	39
2.2.1 O Profeta Marcus Garvey _____	41
2.3 COSMOLOGIA RASTAFÁRI:	
As vozes que ecoam da Jamaica ao Brasil _____	46
3. A NARRATIVA E A PESQUISA QUALITATIVA –	
As vozes; minha, suas e nossas _____	55
3.1 RASTAFÁRI EM CADA EU –	
As famílias e a singularização da cultura _____	57
3.2 AS ENTREVISTAS –	
Vozes que ecoam aos ouvidos de quem se permiti ouvir _____	63
3.3 A CULTURA E A ESCOLA – O Eu e Eu e o Eu com o outro _____	79
3.4 AS FAMÍLIAS E A ESCOLA – Desdobramentos da presença familiar _____	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

INTRODUÇÃO – EU E EU DA BABILÔNIA A ZION

Esta pesquisa problematiza o cotidiano da inserção escolar de crianças pertencentes à cultura Rastafári, dialogando principalmente com o debate sobre currículo escolar, permeado pelo multiculturalismo crítico, identidade e diferença, bem como inclusão escolar.

O título desta introdução necessita de uma prévia explicação. Com ela também justifico a utilização da primeira pessoa na escrita deste estudo.

No universo simbólico ou teia de signos da cultura Rastafári, o termo “*Eu e Eu*” é utilizado para fazer referência a todas as pessoas.

Nesta simbologia, qualquer pessoa é considerada parte de Deus ou Jah, cada pessoa é a representação da divindade de Jah, ou Deus em carne.

O Eu, ou você, ou nós, somos cada um parte de um único Deus. Assim, o pronome pessoal “Eu” substitui ou designa todos os outros pronomes que possam se referir ao “outro”. Tem a intenção de demonstrar a igualdade entre cada pessoa. Traz a intenção de não diferenciar, não excluir o “outro”.

O termo Babilônia é comumente utilizado na simbologia rastafári como referência à Babilônia bíblica, ou seja, à cidade dos homens, local de oposição aos propósitos de Deus, sempre relacionado à luxúria e à riqueza material, contrário à elevação espiritual.

Nesta introdução, gostaria de re-significar a palavra e simbologia a ela relacionada pela cultura aqui estudada, e direcionar o termo Babilônia à educação escolar, majoritariamente instituída neste século XXI, educação que ainda está impregnada por um currículo que se pauta na suposta homogeneidade cultural dos educandos que dela compartilham. Desse modo, esta educação não insere outras possibilidades culturais nem tampouco as debate; educação que restringe, limita e exclui.

Assim também, prossigo re-significando o termo Zion, que na cultura Rastafári significa a terra prometida, a cidade sagrada da bíblia, cidade abençoada por Deus ou Jah, cidade de David e que guardava o templo de Salomão, cidade onde vivem os “puros de coração”.

Aqui, Zion seria a educação que pode ser construída a partir da inclusão, da diversidade cultural no ambiente escolar, da compreensão da identidade e diferença na escola, do “Eu com Eu”.

Desta forma, a introdução sugere uma transformação do processo de inserção cultural no ambiente escolar: que cada “Eu e Eu” possa caminhar, construir e possibilitar uma educação que parta da Babilônia a Zion.

Feitas as devidas preleções, explicitarei, então, minha ligação com a temática e o início desta inquietação.

No ano de 2005, iniciei minha vida como educadora na cidade de Hortolândia, interior de São Paulo. No ambiente de trabalho, conheci alguns alunos que gostavam de música do gênero *reggae* e tinham uma banda deste ritmo caribenho.

Logo, aprofundei meus conhecimentos neste compasso e comecei, também, a fazer parte da banda.

Com base nas traduções das músicas, nos estudos de seus cantores e compositores, percebi que havia uma linguagem própria, um dialeto, um discurso por entre as linhas e palavras que chegavam aos meus ouvidos.

As músicas a que tive acesso na época eram predominantemente de cantores, compositores e grupos que pertenciam à cultura Rastafári. Sendo assim, iniciei a pesquisa no sentido da significação daquelas palavras, daquela linguagem, que transmitiam algo como um “ar” diferente.

Não consigo precisar neste momento o que sentia, o que era, mas sentia que algo fluía por detrás, pelos lados, pela frente, pela transversal e em todas as direções havia muito mais do que um ritmo.

Rastafári apresenta múltiplas interpretações: em algumas fontes é visto como cultura, em outras como filosofia, como religião, é também interpretado como movimento messiânico, político e social.

Neste estudo, trabalho Rastafári como cultura, pois entendo que a cultura de um povo trata dos aspectos filosóficos, religiosos, das vestimentas, alimentação, linguagem, enfim, de sua “maneira de estar no mundo”. A utilização do vocábulo cultura, aqui, visa ampliar, expandir, desdobrar e não limitar, fixar ou reduzir esta interpretação.

A cultura, neste estudo, está pautada na contribuição de Geertz (1989), em seu texto *A interpretação das culturas*.

Na teorização sobre este conceito, o autor entende cultura como sendo sistemas simbólicos, “*onde a cultura deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle*” (GEERTZ, 1989, p.62).

Como um sistema de signos passíveis de interpretação, a cultura é, para Geertz, “*um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais*”.

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

A palavra Rastafári é traduzida do aramaico como Ras “cabeça, príncipe” e Tafari “sem medo, criadora ou do Criador”. Assim, significa “cabeça criadora” ou “cabeça do Criador (Deus)”.

A cultura Rastafári pode ter sido assim denominada pelo nome de seu messias, Tafari Makonen, posteriormente denominado de Ras Tafari, “príncipe sem medo” ou “cabeça do criador”, que ao ser coroado como imperador da Etiópia em dois de novembro de 1930, passou a ser Haile Selassie, que significa “poder da Santíssima Trindade”.

Rastafári surgiu na Jamaica, na década de 1930, mas faz referência à Etiópia como sua origem, pois crê em Haile Selassie, imperador etíope, 225º rei da linhagem do Rei Salomão, de Israel e da Rainha de Sheba, ou Makeda, da Etiópia, como messias libertador do povo negro.

A cultura Rastafári é um dos expoentes do movimento Pan-Africanista, difundido por Marcus Mosiah Garvey, ativista Jamaicano da década de 1920.

Posteriormente, no segundo capítulo deste estudo, serão apresentados, de forma mais específica, a cultura Rastafári e seu mito fundacional.

Na busca por mais informações sobre esta cultura que tanto me agradava, conheci adeptos, mulheres e homens rastafáris, que se reuniam, em uma chácara na cidade de Louveira, também interior de São Paulo, para o culto denominado, dentro da cultura Rastafári, Nyahbinghi.

O grupo de pessoas que ali frequentava formou uma comunidade, Comunidade Rastafári do Interior Paulista – a Casa de Menelik, com sede inicialmente em Louveira e posteriormente na cidade de Jarinú, igualmente localizada no interior de São Paulo.

A palavra comunidade gera diversas compreensões. Neste contexto específico, me referenciarei a duas interpretações, sendo elas:

- **Comunidade** relacionada ao material e econômico como “*grupo territorial de indivíduos com relações recíprocas, que se servem de meios comuns para lograr fins comuns*” (FICHTER, 1973, apud GROppo, s.d., p. 06)¹.
- **Comunidade** interpretada de um ponto de vista mais cultural e simbólico, a comunidade é evocada como tendo caráter sagrado, já que carrega consigo valores morais e religiosos, fundamentando uma identidade coletiva baseada em símbolos compartilhados. (DURKHEIM, apud GROppo, s.d., p. 08)².

Durante muitos anos frequentei este local e, pouco a pouco, fui me inserindo nesta cultura, conhecendo e reconhecendo esta recente manifestação cultural no Brasil.

Digo recente, pois somente a partir da década de 80 do século XX surgiram grupos organizados que vivenciavam Rastafári.

Anteriormente a este período, especificamente desde a década de 60 do mesmo século, havia mulheres e homens rastafáris no Brasil, mas sem unidades específicas.

Tratava-se de manifestações isoladas, de algumas pessoas que conheceram a cultura pela estética, pela música *reggae* ou pelo movimento negro.

Particpei de muitos encontros regionais e nacionais, sendo estes gerais, ou seja, com a participação e desenvolvimentos temáticos de homens, mulheres e crianças, ou encontros voltados à mulher rastafári e suas temáticas, especificamente.

Em diversos momentos, nestes encontros, a educação das crianças emergia como problemática das famílias.

Sendo a cultura Rastafári uma cultura diversa da hegemônica manifestada dentro dos “muros da escola”, assim como muitas outras que também coexistem no mesmo ambiente escolar formal, a criança rastafári não se sente inserida no currículo e no

¹ Texto do autor disponível em:

http://www.educadoressociais.com.br/artigos/comunidade_sociedade_e_integracao_sistemica.pdf

² Idem

ambiente escolar. Considero como “universal” a cultura hegemônica, que por meio das relações de poder, ou saber-poder, se estabelece nas relações discursivas e subjetivas do cotidiano escolar formal.

A cultura Rastafári, diferindo deste “padrão hegemônico”, seja na estética (vestimentas, cabelo), na alimentação, na forma de se organizar (coletivamente), no conteúdo e metodologia escolar, enfim, em sua cultura própria, não está contemplada, debatida ou problematizada dentro do currículo hoje estabelecido, fixado e normatizado pela educação formal.

As famílias apontavam suas dificuldades no processo de sociabilização das crianças dentro do ambiente escolar formal e discutiam alternativas para a diminuição das consequências desta problemática na educação das crianças.

Assim, este tema emergiu dos debates com os vários grupos ou casas Rastafári do país.

A proposta desta pesquisa é apresentar como a escola e suas matrizes curriculares trabalham ou contemplam as diferentes culturas em seu cotidiano.

Por intermédio da visão dos pais referente ao processo de escolarização de seus filhos, identifico e analiso quais são os desdobramentos desta inserção escolar, na vida de crianças pertencentes a esta cultura.

A pesquisa apresenta a cultura Rastafári e suas especificidades, problematizando a inserção destas crianças no universo escolar.

Quais seriam então as problemáticas significativas cotidianas enfrentadas por estas crianças no ambiente escolar formal? Como são recepcionadas e de que forma é tratada a cultura Rastafári e suas especificidades no contexto escolar?

Por meio dos estudos bibliográficos sobre cultura e educação, ou das relações culturais dentro da escola, percebi que o currículo era tema recorrente nestes estudos. Assim, fui buscar, nos estudos do currículo e sua relação com a diferença cultural dos diversos grupos sociais que se apresentam na escola, o subsídio para esta pesquisa.

Alguns autores como Veiga Neto (2002) e Silva (2004) salientam que as mudanças nas perspectivas políticas, sociais e econômicas da modernidade estabeleceram as necessidades e paradigmas adotados na educação em sua modernidade seguidos até a contemporaneidade.

Veiga Neto (2002) traz o reflexo no currículo da mudança na sociedade da Idade Média para a sociedade na Idade Moderna. O autor debate principalmente as transformações ocorridas na percepção do espaço e do tempo. Assim, também, coloca as transformações da Idade Moderna para a Contemporânea.

Silva (2004) apresenta uma visão da mudança de currículo, desde Comenius até a era da “Revolução Industrial” e seu estrito vínculo com a mudança nos objetivos político-sociais da sociedade de cada momento histórico.

A grande problemática aparece quando a educação está pautada em uma estrutura político-social inexistente, uma estrutura educacional pautada em uma sociedade da Modernidade com outra realidade.

E a sociedade Contemporânea, com suas múltiplas facetas culturais, sociais e econômicas, organizada em uma estrutura desestruturante, ou seja, uma estrutura que se move, que não é fixa, ainda não produziu sua educação.

A sociedade do século XXI fixa suas estruturas escolares no que se refere a conteúdos, métodos, arquitetura com base nos parâmetros modernos. Tendo sido estes já perpassados, há uma divergência entre a necessidade educacional/cultural deste tempo e o que está sendo efetivamente oferecido.

Pelos estudos multiculturais é possível debater a inserção da temática da diversidade cultural na educação, sendo este um movimento reivindicado pelos diversos grupos culturais.

O multiculturalismo, como afirma Silva, “transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia” (2004, p. 86).

Primo pelo debate do multiculturalismo crítico, pois a inserção de diferentes culturas no cotidiano escolar deve ir muito além do respeito e tolerância. Este debate, antes de tudo, passa pelo âmbito das relações de poder.

Mas qual poder? Que tipo de poder estou me referindo?

O poder que se enuncia, que se anuncia, que se pulveriza nas relações sociais; o poder discursivo, poder este que privilegia determinados conteúdos no currículo escolar em detrimento de “outros”; o poder que, a partir dos “aparatos discursivos e institucionais”, define o “diferente”.

O poder, por ora abordado, será pautado na contribuição de Foucault, que “concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte” (SILVA, 2004, p. 120).

O estudo e pesquisa da cultura Rastafári e seus desdobramentos sócio-políticos, além de ser recente dentro do contexto cotidiano desta cultura, também é inovador no meio acadêmico, não tendo sido encontrada, no processo da pesquisa bibliográfica, nenhuma publicação, tese, monografia, artigo ou texto sobre o referido objeto.

Para a cultura Rastafári, esta pesquisa é de suma importância, pois, como conforme exposto anteriormente, a problemática sobre a escolarização de crianças rastafári que a pesquisa enfrenta é tema de muitas discussões em conferências e congregações desta cultura, terminando sempre sem uma resposta ou solução à questão.

Sendo esta pesquisa uma possibilidade de ação, justifica-se a relevância social na intenção de discutir a problemática de um movimento que, inserido na sociedade atual, necessita de visibilidade para promover suas especificidades culturais no cotidiano educacional de seus príncipes e princesas (as crianças na cultura Rastafári são tratadas por estas denominações até o casamento), contemplando, assim, a teoria e a prática.

O primeiro capítulo, com a revisão bibliográfica, apresenta o referencial teórico contemporâneo, construído a partir de estudos sobre cultura e educação, currículo, multiculturalismo, identidade e diferença bem como inclusão escolar.

O segundo capítulo, trata da cultura Rastafári, sua relação com o pan-africanismo, seu mito fundacional na linhagem salomônica do império etíope, o nascimento, na Jamaica, desta cultura e sua diáspora no Brasil.

Por fim, o terceiro e último capítulo apresenta a pesquisa de campo, os subsídios para a pesquisa qualitativa, a utilização das narrativas como fonte para a pesquisa, as famílias pesquisadas, suas narrativas e a análise das entrevistas à luz do referencial teórico.

Assim convido o leitor a perceber as vozes que até este momento não foram ouvidas e conhecer as possibilidades de a educação contemporânea sair da exclusão e incluir as diferentes culturas no contexto escolar, a partir da leitura desta pesquisa que se inicia.

1. O CURRÍCULO COMO PRODUTOR DE IDENTIDADE E DIFERENÇA: O olhar do Eu sobre o “Outro”

Início este capítulo com a problemática do presente estudo, que tem a intenção de refletir sobre o processo de inserção cultural de crianças Rastafári no ambiente escolar formal.

Será pertinente contextualizar a educação em nossos dias, como ocorre a inserção de outras culturas no ambiente escolar formal, sendo este pautado em uma homogeneização cultural identitária.

Tratarei, aqui, como educação formal, ou ambiente escolar formal, a escola institucionalizada, regular, seriada, obrigatória, curricular, ou seja, o ambiente educacional que todas as crianças inseridas na pesquisa frequentam, objetivando o progresso do nível escolar.

Assim, discuto a escola, seu papel e suas possibilidades na atualidade; a escola que, em pleno século XXI, permanece com um viés educacional normatizador ou homogeneizador.

Falo em pleno século XXI, pois o contexto social deste tempo necessita de um novo ou diferente currículo educacional, que seja capaz de contemplar as diferenças, de reconhecer a singularidade de cada indivíduo.

No texto *De geometrias, currículos e diferenças*, Veiga – Neto faz uma retrospectiva de autores que trabalham com esta mudança na percepção do espaço e do tempo, com o advento da contemporaneidade:

Além disso, assim como o Renascimento marcou o início da grande mudança na percepção, na significação e nos usos medievais do espaço e do tempo, o mundo contemporâneo parece estar vivendo novas mudanças radicais nesse campo (Harvey, 1996; Virgílio, 2000; Sennet, 2000; Bauman, 2001; Foucault, 2001; Tugendhat, 2002). Trata-se de mudanças que, entre outras coisas, “estimulam” a diferenciação, isto é, que contribuem para o estabelecimento e o aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes. Desse modo, penso que se pode ir além, examinando também de que maneiras o currículo está implicado com tais mudanças no mundo de hoje, sejam elas mais manifestas – da ordem da cultura, da economia, da política, da ética etc. -, sejam elas mais subjacentes – da ordem do espaço e do tempo (VEIGA – NETO, 2002, p. 166).

A escola e seus componentes curriculares atuais não dão conta das problemáticas e complexidades apresentadas por esta sociedade contemporânea.

Utilizo o termo permanência do viés educacional normatizador e homogeneizador, pois a escola formal, desde o momento de sua massificação ou “democratização” do acesso, tem este papel ou objetivo: de tornar igual ou homogeneizar culturalmente a sociedade atendida por ela.

Por meio dos estudos do currículo, pretendo assinalar a realidade escolar atual, pois acredito que estes estudos mostram com clareza as relações que permeiam o ambiente escolar, como saber, discurso, cultura, identidade, subjetividade e poder.

Também emergem dos estudos do currículo as possibilidades ou vieses educacionais diversos da realidade escolar neste tempo.

A definição de currículo é muito diversa e complexa. Dentro da perspectiva à qual este estudo se propõe, irei, então, seguir a não definição ou não conceitualização do currículo. Tradicionalmente, o currículo é visto “como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos” (GOODSON, 2005, Apud MATIAS, 2008, p. 64).

As primeiras definições sobre o currículo tratavam “*a modelagem de condutas e o disciplinamento dos corpos e se direcionavam tanto para os professores como para os alunos*” (MATIAS, 2008, p. 64).

Veiga-Neto traz suas reflexões sobre currículo, contribuindo com a intenção desta pesquisa. Diz que “*o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo.*” O autor trabalha a relação da transformação do tempo e do espaço na modernidade com o currículo.

Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola. Desde os preceitos comenianos... desenvolveram-se refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas para controlar o uso do tempo dos estudantes e dos professores (VEIGA-NETO, 2002, p. 164).

Sobre a transformação espacial na modernidade e sua relação com o currículo, o autor afirma que “*o currículo contribuiu para a espacialização do tempo, isto é, para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço*” (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

A grande contribuição deste olhar para a presente pesquisa será na relação que o autor faz da espacialização com o surgimento da diferença, que aqui será o ponto fundamental a ser tratado no processo de estruturação curricular escolar.

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os *outros* passam a existir para nós, o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA – NETO, 2002, p. 165).

É esta discussão do outro como portador da diferença que orienta a pesquisa, pois a partir deste processo de diferenciação é que se manifesta a exclusão no ambiente escolar. Ao longo do texto tratarei com maior profundidade o que aqui chamo de *diferença*.

A diferença ou a multiplicidade cultural não está atendida no currículo escolar que se apresenta nas escolas públicas e privadas às quais esta pesquisa teve acesso. O termo multiplicidade é aqui pautado no que Silva considera como “*a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar*” (SILVA, 2000, p. 66).

A melhor ideia que apresenta o que aqui pretendo chamar ou tratar como currículo seria a contribuição que Silva nos oferece:

...uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2005, apud, MATIAS, 2008, p. 65).

É perceptível a relação existente entre o currículo e a formação do sujeito, ou seja, é por meio do permear do currículo no sujeito que há a produção das identidades e das subjetividades.

O sujeito, nesta pesquisa, é entendido como trata Silva, partindo da noção de sujeito de Foucault:

...não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

O louco, o prisioneiro, o homossexual, não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais (SILVA, 2004, p. 120).

O currículo fixa a identidade massificante da sociedade que por ela é fixado. Pode ser comparada a um espelho que, a partir do que lhe é apresentado, produz um reflexo que a espelha ou que a faz ter a percepção de sua própria imagem.

A partir dos textos de Tomaz Tadeu da Silva será apresentado, primeiramente, o início dos estudos do currículo, para melhor compreensão deste tema, que será utilizado, aqui, como alicerce para o debate da identidade e diferença no contexto escolar.

O autor traz o histórico das pesquisas com a temática sobre o currículo, também entendida por mim como um histórico, não só do processo de intenção na “democratização” da educação, mas como o próprio papel a que esta educação oferecida proporciona.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobre tudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As idéias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. (SILVA, 2004, p. 12).

Silva critica esta perspectiva de currículo, primeiramente porque esta ideia de currículo de Bobbitt, para muitos, dentro da educação, passa a ser o próprio currículo. Há a crítica, também, por este ser um modelo conservador de currículo e por estar pautado em um olhar econômico, assemelhando a escola a uma indústria.

Neste estudo, não tenho a intenção de definir qual formato de currículo está correto, mas sim de trazer a contribuição deste formato para o debate da inclusão cultural no ambiente escolar formal.

Nas discussões sobre currículo, o principal ponto é “qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2004, p. 14).

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal (SILVA, 2004, p. 15).

O currículo, assim, modela ou identifica as massas que passam pelo processo de escolarização, a partir da concepção de qual é o modelo ou padrão de sujeito ideal para a manutenção da estrutura social, econômica e política.

A partir do currículo se determina quais são os conteúdos a serem trabalhados no contexto da escolaridade, para que estes sujeitos cumpram seus papéis na organização social.

Silva problematiza as teorias do currículo, ressaltando-o como “uma questão de identidade ou de subjetividade” (Ibidem, p. 15).

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimentos, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2004, p. 15).

Dialogando com este pensamento de Silva, percebe-se que o processo de construção da identidade e subjetividade é formado também pelo currículo. É a partir do que é delineado por ele que se organiza o repertório para a formação do aluno como sujeito.

Não pretendo aqui excluir os processos de singularização dos indivíduos. Há, em cada um, a capacidade de individuação dos conhecimentos recebidos e da busca autônoma por outras fontes de aprendizado. Sem contar que cada um é afetado de uma maneira única pelo que lhe é apresentado, valendo-se de sua história de vida, suas experiências.

Mas como o padrão é normatizador, o “normal” é seguir esta identidade massificadora. Há “*o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses*” (SILVA, 2004, p. 85).

Como apresentei anteriormente, princípio de um pressuposto: o de que as escolas aqui pesquisadas trabalham com um viés normatizador e hegemônico. Vejo o currículo como o principal instrumento deste aparato.

Só é possível manter este aparato hegemônico por meio das relações de poder. Aqui tratarei como relações de poder o “poder capilar” de Foucault, o poder descentralizado, o poder que está presente nas relações sociais, o poder que “está em toda parte e que é multiforme” (SILVA, 2004, p. 147).

Silva traz à tona esta discussão: “que o currículo é também uma questão de poder” (SILVA, 2004, p. 16).

...as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. ...As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter a hegemonia (SILVA, 2004, p. 16).

E é sob esta ótica das relações de poder que se estabelecem as diferenças, sejam estas culturais, de gênero ou étnicas. “As diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder” (SILVA, 2004, p. 88).

Assim, a diferença se apresenta na estrutura escolar pela fixação promovida pelo currículo, sendo este construído a partir das relações de poder.

A *diferença*, neste trabalho, será abordada na perspectiva de Silva, não simplesmente como resultado de um processo, mas sim como algo que é constantemente produzido, “compreendida, agora, como ato ou processo de *diferenciação*” (SILVA, 2000, p. 76).

Primo pelo termo *diferença* em detrimento de diversidade, pois, nos textos que me referenciam, a diversidade aparece com uma perspectiva mais “liberal” ou limitada do que, nesta pesquisa, quis denominar com o termo *diferença*.

A diversidade, comumente é utilizada no paradigma do multiculturalismo “liberal” ou “humanista”. Aqui trabalho com a perspectiva do multiculturalismo crítico, ao qual creio se adequar o uso da *diferença*.

É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu

centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizada, cristalizada, essencializada (SILVA, 2000, p. 73).

Ainda sobre o uso de *diferença* em lugar de diversidade, em um texto sobre o emprego destes conceitos na educação inclusiva de surdos, a autora Morgenstern afirma a ideia de Silva descrita acima e defendida por esta pesquisa:

Na esteira dos discursos que pontuam a deficiência – onde tem sido localizada a surdez - apaga-se o caráter político da diferença, tratando-a como diversidade, como traço da sociedade contemporânea a ser tolerado. A diferença, ao ser narrada pelo viés da diversidade nos remete à percepção do *outro* a partir de uma representação folclórica, que desconsidera o caráter político e cultural da diferença, inscrita num contexto histórico específico (MORGENSTERN, 2010, s.p.).

O termo *diferença* também não é por si só, *a diferença*, mas é relacional com a identidade. A *diferença* ou a identidade não existem sozinhas. Uma só é pelo que a outra não é.

Silva afirma: “*Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis*” (2000, p. 75).

A diferença também é aqui tratada de acordo com Silva, como sendo:

Essencialmente um processo linguístico e discursivo. A *diferença* não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A *diferença* não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida (2004, p. 87).

A identidade e a *diferença* são produzidas a partir da enunciação ou do discurso. Assim e como afirma Silva é possível dizer que são atos de criação linguística.

Dizer que são atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Para Silva, a diferenciação é a “*afirmação da identidade e a marcação da diferença*”. Assim, “*afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora*” (2000, p. 82).

Como apresentei o que aqui chamo de *diferença*, convém, neste momento, tratar sobre a identidade, pois, afinal, é de uma identidade Rastafári inserida no processo de escolarização que esta pesquisa trata.

A identidade que proponho é a identidade móvel, não fixa; identidade esta que Silva compara à linguagem.

Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 84).

A identidade, como já mencionei, é uma produção simbólica, cultural e social. A fixação de uma identidade como padrão exclui as outras identidades que, a partir deste padrão, são o “outro”.

A identidade padrão recebe as características positivas e as que diferem destas, as características negativas, ou, como diz Duschatzky e Skliar, o outro como fonte de todo o mal. Ainda neste mesmo texto, os autores relatam, com o advento da Modernidade, o surgimento desta lógica binária, que sempre sugere um “*privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, como sua inversão negativa*” (2001, p. 123).

É comum ver esta divisão binária nos processos de caracterização das identidades, mas como, então, caracterizar estruturas identitárias complexas como as culturas híbridas, que têm em si características tanto da identidade padrão como da que difere desta?

Rastafári é uma representação cultural nascida na Jamaica, Caribe, mas que tem suas raízes na antiga história da Etiópia cristã. Sendo assim, uma manifestação em diáspora e híbrida. Hall afirma que “*na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas*” (2003, p. 27).

Nossos povos têm suas raízes nos – ou, mais precisamente, podem traçar suas rotas a partir dos – quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia; foram forçados a se juntar no quarto canto, na “cena primária” do Novo Mundo.

... A distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus (HALL, 2003, p. 31).

A cultura Rastafári, que será abordada no segundo capítulo desta pesquisa, é fruto do hibridismo das culturas cristã, judaica, africano-etíope e caribenha. Fica, neste contexto, impossível classificá-la, mas, mesmo assim, na realidade social e escolar, esta cultura é tratada como o “outro”, seja ele “fonte de todo o mal”, “sujeitos plenos de uma marca cultural”, ou “alguém a tolerar”.

Aqui utilizo o conceito de Canclini para culturas híbridas ou hibridação: *“processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”* (2006, p. XIX).

A cultura Rastafári faz parte dos movimentos pan-africanos, que são culturas em diáspora, ou seja, culturas representadas fora de seu território ou desterritorializadas. Ainda focando a realidade desta pesquisa, que estuda uma cultura afro-caribenha no Brasil, a ideia de diáspora é a *“própria ideia de movimento, de viagem, de deslocamento: diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo”* (SILVA, 2000, p. 86).

Para o conceito de diáspora me aproprio do pensamento de Hall:

O conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém, as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (2003, p. 33).

Sendo a identidade cultural Rastafári uma cultura híbrida, torna-se tarefa difícil focá-la pela identidade. *“A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”* (SILVA, 2000, p. 87).

Destaco, assim, que a identidade e a diferença estão interligadas neste debate, pois uma não existe sem a outra. Para falar em diferença é preciso conhecer a identidade da qual esta diferença se diferencia.

Início a exposição do referencial que problematiza a inserção do “outro” no contexto escolar.

1.1 EDUCAÇÃO E INSERÇÃO CULTURAL: A voz do outro no contexto escolar

Para discutir o processo de inserção da cultura Rastafári no contexto escolar, referencio-me inicialmente nos textos e leis sobre a inclusão escolar, partindo para uma reflexão sobre a contribuição das teorias multiculturais na escola e, assim, finalizando com a institucionalização da Lei 10.639 e sua colaboração para a problematização da diferença no currículo.

As leis que asseguram a inclusão escolar, seja esta inclusão feita por quaisquer motivos: cultural, físico, mental ou de gênero, por exemplo, têm a intenção do não silenciamento da diferença no contexto sociopolítico.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é o principal suporte para a inserção ou inclusão social em todos os âmbitos, mas como aqui trato do ambiente escolar, este será o foco.

Destaco alguns dos principais pontos para a inclusão escolar contidos neste documento:

Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988³.

Mesmo com o respaldo da Constituição Federal, percebe-se que a igualdade não é respeitada e nem praticada pelos próprios órgãos vinculados ao Estado, como as instituições escolares.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura em seus artigos a igualdade, seja no contexto social ou escolar:

Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente

³ Texto disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao/>

de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence à prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos⁴.

Alguns grupos de movimentos sociais e membros da cultura Rastafári se utilizam desta declaração para afirmarem sua legitimidade na luta pela equidade em direitos e acesso a condições iguais perante os grupos privilegiados pelas relações de poder.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem é um documento da UNESCO baseado na Declaração dos Direitos Humanos. Visa trazer para o âmbito da educação a promoção da igualdade no contexto escolar.

Assim, exponho alguns dos artigos pertinentes ao debate de inserção cultural tratado nesta pesquisa:

Artigo 1º. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de

⁴ Texto disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Artigo 5º. AMPLIAR OS MEIOS DE E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.
- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais⁵.

O debate da inclusão para a igualdade de direitos à educação há muito vem sendo explorado. Mesmo com tantos documentos, artigos e leis, o progresso desta inclusão, na prática, ainda é muito tímido.

Continuando a fundamentação teórica deste trabalho para a inclusão cultural escolar, trago a contribuição da Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

⁵Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

A Declaração de Salamanca é uma estrutura de ação para a educação especial que foi organizada na conferência Mundial em Educação Especial promovida pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre sete e dez de junho de 1994. Em seus artigos, trata das necessidades de mudança na educação para o atendimento às diferenças:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares.

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa⁶.

Após a exposição de alguns dos documentos que tratam a inclusão da diferença no contexto social e escolar, que podem colaborar para a construção de uma alternativa à realidade escolar quanto à problematização das diferenças, abordo o conceito de inclusão que sustenta esta pesquisa.

Percebo que muitos dos trabalhos que tratam do tema inclusão estão relacionados ao debate acerca de pessoas com deficiência, mas neste estudo utilizo o suporte da inclusão geral para uma reflexão a respeito das possibilidades de uma educação culturalmente inclusiva.

Adoto a visão de inclusão escolar assim defendida por Lima:

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

A inclusão é um movimento social mais amplo, cuja potência é problematizar os critérios e as condições de pertencimento social que forjam processos de subjetivação e produção de identidades. Pautando-se na noção de alteridade, refuta-se a naturalização e a fixação de uma identidade prescrita, cujo padrão de desempenho intelectual e social delinea uma performance e / ou idealiza um sujeito previsível, (re) produtivo e normatizado (2010, p. 239).

Sendo este, o conceito de inclusão escolar no qual este estudo se pauta, é preciso discutir esta realidade escolar, que impossibilita ou limita o debate da alteridade dentro dos muros da escola.

Mantoan narra o esgotamento do modelo educacional vigente, que mantém um padrão normativo, e a necessidade de um novo paradigma do conhecimento (2003, p. 16).

A autora afirma que a escola não pode mais ignorar a realidade que a rodeia, marginalizando as diferenças (MANTOAN, 2003, p. 17).

Ainda dialogando com Mantoan, não há como reformar o atual modelo educacional se não houver uma reforma das mentes daqueles que estão, de alguma forma, envolvidos com este ambiente, sejam alunos, pais, professores, gestores ou comunidade escolar em geral (MANTOAN, 2003, p. 20).

Baseada em Marsha Forest, a autora faz uma comparação com o ideal de educação inclusiva e a ideia do caleidoscópio:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (MANTOAN, 2003, p. 26).

A inclusão sinalizada por Mantoan é uma inclusão radical. A autora crê que esta deva ser total, deva abranger, em seu interior, todas as formas de diferença. Assim, encerro esta contribuição do debate da escola inclusiva com as palavras da autora:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escola excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir

uma nova ética escolar, que advêm de uma consciência individual, social e, por que não, planetária! (MANTOAN, 2003, p. 32 e 33).

Para tratar da diferença na escola, problematizo o conceito de multiculturalismo, que visa à inserção das diferentes culturas no processo de escolarização.

O debate do multiculturalismo tem muito a contribuir com estas relações entre diferença e identidade, currículo e poder, pois também é por meio do multiculturalismo crítico que se abre uma porta para a introdução das diferentes culturas no ambiente escolar.

Oliveira e Miranda trazem a contribuição deste debate multicultural na contemporaneidade na análise do discurso e das práticas educativas, propondo, assim, alternativas aos currículos existentes:

Elas chamam a atenção para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas. Nesse contexto, reconhecemos a relevância do debate sobre as novas formas de inclusão de sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos. (OLIVEIRA e MIRANDA, 2004, p. 67).

A inserção das diferentes culturas no contexto escolar que defendo nesta pesquisa é a presença em igualdade, não superficialmente ou de forma folclórica. Inserção sem hierarquias culturais, ou seja, *“a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes”* (SILVA, 2004, p. 86).

A intenção desta pesquisa não é de cunho humanista ou liberal. Aqui trato do multiculturalismo crítico ou de resistência, pois defendo a posição de que as diferenças culturais estão intrinsecamente relacionadas às questões de poder.

Nesta pesquisa emprego a visão multicultural de McLaren, pautada em uma *“perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”* (1997, p. 122). Assim como o conceito de diferença exposto anteriormente nesta pesquisa, as significações, dentro deste conceito de multiculturalismo, não são algo fixo e imutável, mas *“essencialmente instáveis e em deslocamento”*.

O multiculturalismo que aqui defendo para uma possível sociabilização das crianças Rastafáris no ambiente escolar não é de uma convivência harmoniosa entre as diferentes culturas, mas sim da problematização desta convivência no currículo escolar.

Quando trato da problematização destas diferentes culturas presentes no cotidiano escolar, refiro-me à inserção desta diferença cultural nos conteúdos programáticos da escola, não de forma passiva ou pacífica, mas sim ativamente, conflituosamente, exposta a partir de suas representações e relações de poder.

Encerro minha exposição da relação da pesquisa com o multiculturalismo com uma referência de Silva, que afirma:

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2004, p. 90).

Como a pesquisa trata do processo de inserção cultural de crianças Rastafáris na escola formal e sendo a cultura Rastafári uma cultura de matriz africana, ou que tem seu mito fundacional na África, especificamente na Etiópia cristã, proponho uma reflexão sobre a inserção da cultura afro-brasileira nas escolas e sua contribuição para a sociabilização cultural Rastafári no ambiente escolar.

Os estudos multiculturais nascem da luta e resistência dos povos “minoritários”, não em número, mas em acesso à igualdade nas estruturas e relações de poder, como afirmam Gonçalves e Silva: “*O multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação. Foi e é expressão artística de reivindicações, foi contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangências*” (2003, p. 02).

Assim como o multiculturalismo, a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas faz parte das chamadas ações afirmativas, que, seguindo o pensamento de Gonçalves e Silva, foram fruto da intensa pressão das massas para um processo de “democratização”, ou de reparação ao processo de escravidão ou de exclusão social mantido pelas relações de poder.

Para um histórico das ações afirmativas recorro ao texto de Moehlecke:

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a serem eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (2002, p. 198).

A luta pelos direitos civis nos Estados Unidos tem suas raízes nos ensinamentos de Marcus Garvey, um dos ícones dentro da cultura Rastafári, que iniciou o processo de “emancipação” do “negro” nas Américas, do qual trato no segundo capítulo desta pesquisa.

As ações afirmativas, com a intenção de representatividade das “minorias” nas estruturas de poder, como o acesso à educação, saúde, trabalho ou direitos em equidade, independente de gênero, etnia, religião, entre outros, chegam ao âmbito educacional.

Como dito anteriormente neste estudo, a escola, por meio do currículo, é promotora da normatização ou da padronização. Assim, como ação afirmativa, em 2003, o Governo Federal Brasileiro instituiu a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, inserindo no currículo escolar este conteúdo velado pelas relações de poder que perpassam a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola.

Neste trabalho consta, em anexo, a Lei 10.639/03, na íntegra. Esta lei traz todos os aspectos jurídicos desta implementação.

A Lei foi instituída a partir das lutas e reivindicações do Movimento Negro organizado e de outros grupos que há muito lutam pela igualdade racial no país. Aqui ainda uso o termo “racial”, mesmo estando ciente de seu desuso, pois é dessa forma que estas organizações tratam o tema.

Nilma Lino Gomes, que foi uma das intelectuais e militantes ativas neste processo de implementação, reflete sobre como uma “outra” forma de produção do conhecimento pode colaborar para a inserção dos debates da diferença na escola:

É sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras

quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos. No início do século XXI, quando o Brasil revela avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença. (GOMES, 2011, s.p.)⁷.

A Lei 10.639/03, em 2008, foi substituída pela lei 11.645/08, que insere, além do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a História e Cultura Indígena no currículo escolar. É importante salientar que estas leis alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sendo assim, respaldadas pela aplicação desta nas instituições de ensino públicas ou privadas.

Mesmo após nove anos da instituição da lei, a maioria das escolas, sejam particulares ou públicas, não se estruturou para esta mudança em seus currículos. Assim, na prática, esta lei ainda não foi aplicada na maior parte das instituições.

A supramencionada lei veio a corroborar muito com a inserção da diferença nos currículos escolares; vejo que este novo currículo pode diminuir a homogeneização cultural difundida pela escola, mas há muitos obstáculos a serem superados para esta efetiva execução.

Nesta pesquisa não tenho a intenção de problematizar a implementação desta lei, mas simplesmente de refletir se houve alguma mudança dentro do processo de socialização das crianças Rastafáris na escola por conta desta alteração no currículo.

Como a teoria e a prática estão muito distantes no que tange à consolidação da aplicabilidade da lei, é notado que este novo currículo ainda não é trabalhado nas escolas que fizeram parte do corpo da pesquisa. Mas não desmereço aqui a possibilidade ou a potencialidade para a mudança curricular que esta lei dispõe.

Tendo exposto o referencial que circunda este estudo, introduzo a cultura Rastafári e suas especificidades, para a compreensão da diferença presente no contexto escolar das crianças aqui estudadas.

⁷ Texto da autora, disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

2. RASTAFARI: Etiópia, Jamaica, suas vozes emergem no Brasil

Rastafari, como já explicitado anteriormente, será tratado como cultura, visto o entendimento que esta pesquisadora possui a respeito deste movimento pan-africano.

O pan-africanismo foi um movimento ocorrido no final do século XIX e início do século XX, sendo que, sua expansão aconteceu a partir do ano de 1920. Seu nascimento ocorreu não no continente africano, mas sim nas Américas, por meio dos povos africanos, na diáspora⁸.

O pan-africanismo foi um movimento sociopolítico e cultural que tinha como objetivo a união do povo africano e sua superação da opressão física e mental imposta pelo processo de colonização e de escravidão europeu abrangendo os séculos XV a XIX.

De acordo com Esedebe o pan-africanismo pode ser considerado como sendo:

Movimento político e cultural que considera a África, os africanos e os descendentes de africanos de além-fronteiras como um único conjunto, e cujo objetivo consiste em regenerar e unificar a África, assim como incentivar um sentimento de solidariedade entre as populações do mundo africano. (ESEDEBE, 1980, apud MAZRUI e WONDJI, 2010, p. 885).

Neste momento, farei um recorte para iniciar este capítulo com a história entrelaçada de Rastafári com a Etiópia Antiga e, assim, depois, voltar ao pan-africanismo, quando for tratar da Jamaica.

2.1 Rastafari e Etiópia: A Fundação

A Etiópia é um dos reinos mais antigos da história da humanidade. Foi encontrado lá um dos nossos mais antigos ancestrais, o homo sapiens sapiens. Assim, também temos nesta região as primeiras civilizações da Antiguidade Oriental.

A ligação existente entre o país Etiópia e a Cultura Rastafári se remete à tradição bíblica do reinado do Rei Salomão, em torno de 1.000 anos antes de Cristo.

A Etiópia é um país cristão em meio a tantas outras culturas dentro da África, pois sua ancestralidade cristã se dá pelo encontro da Rainha Makeda da Etiópia (Sabá da bíblia) com o Rei Salomão de Israel.

⁸ Diáspora: Palavra de origem grega significando “dispersão”, designando, de início, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo. Hoje se aplica também à desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes. (LOPES, 2004, p. 236).

Segundo a tradição bíblica e também a do livro Kebra Negast, que para a cultura Rastafári é um livro sagrado assim como a Bíblia, pois conta a história dos Reis etíopes e a árvore genealógica de Haile Selassie, a Rainha Makeda, conhecedora da sabedoria do Rei Salomão de Israel, foi visitá-lo. Ficou impressionada com sua sabedoria e crença no Deus de Israel, ou seja, em sua fé monoteísta.

Na bíblia, a história termina com o retorno da Rainha Makeda à Etiópia, transformando este reino africano em um reino cristão. Já o livro Kebra Negast- A glória dos Reis - relata que este encontro não foi somente uma admiração desta Rainha ao Rei Salomão.

O livro Kebra Negast relata a união da Rainha Makeda com o rei Salomão e o nascimento de um filho desta união. Esta criança, Menelik I, seria o primeiro imperador etíope da linhagem do Rei Salomão.

Esse Império Etíope possui sua linhagem na raiz de Davi, Jessé, Judá, Jacó-Israel, Isaque, Abraão e Adão, por meio do filho do relacionamento da Rainha Makeda da Etiópia, ou Rainha de Sabá, com o Rei Salomão de Israel. Essa história é contada na bíblia em 2Crônicas:9 e 1Reis:10, mas é mais bem detalhada em um livro sagrado etíope intitulado Kebra Negast, que significa 'a Glória dos Reis'. O intento desse livro é mostrar a linhagem dos Reis etíopes como tendo origem nos patriarcas bíblicos, assim como a origem da fé Cristã. (ANDRADE, 2009, p. 08).

Assim, a ancestralidade africana de Rastafari vem da Etiópia, pois a partir da linhagem salomônica neste país é que se inicia o império cristão na África e, também como dito anteriormente, a ancestralidade de Haile Selassie, 225º Imperador da linhagem de Salomão.

Neste estudo, o mito fundacional e as simbologias relacionadas à ancestralidade africana sempre são vinculados à Antiguidade da Etiópia cristã.

Tratando da relação Etiópia e Rastafári, inicio a apresentação da figura de Haile Selassie, imperador etíope de 1930 a 1974.

Em dois de Novembro de 1930 foram coroados Tafari Makonnen e Woyzero Menen Asfaw (sua esposa), assim se tornando, respectivamente, Imperador e Imperatriz da Etiópia.

Para a cultura Rastafári, este momento é o cumprimento da profecia proferida por Marcus Garvey: "Olhem para África! Lá um Rei Preto será coroado. E então a redenção dos africanos estará próxima". Sobre Garvey tratarei posteriormente.

A cultura Rastafári crê em Haile Selassie como messias, como Cristo Negro, como Rei dos Reis, Leão conquistador da tribo de Judá. Alguns grupos que manifestam esta cultura o veem como reencarnação de Cristo, outros como um messias salvador como Cristo, mas não Cristo reencarnado.

Haile Selassie é o foco da cultura Rastafári, sendo este o centro da fundação desta cultura, pois sua coroação é o marco inicial da cultura na Jamaica.

É neste momento que muitos jamaicanos atentos às palavras de Marcus Garvey interpretam a coroação de Selassie como a vinda da salvação, da redenção do povo negro na África e na diáspora.

A coroação de Selassie também é interpretada pela cultura Rastafári como o exemplo de igualdade entre homem e mulher, pois a coroação, na Etiópia, até aquele momento, se dava de outra forma: o imperador era coroado sozinho e, depois de três dias, a imperatriz era coroada sem cerimônia.

No dia de sua coroação, Ras Tafari quebrou um protocolo ao dizer que sua esposa seria coroada com ele, ao mesmo tempo. Antes, a rainha era coroada sem cerimônias, três dias após o rei. Imperatriz Menen foi coroada instantes depois de Tafari e sentou-se ao seu lado no trono.

Esse ato inspira os seguidores de Ras Tafari, e mostra o local em que o Homem e a Mulher devem estar, tanto em suas vidas conjugais, como no governo da Nação e da Vida, lado a lado, de uma só vez, sempre juntos, em harmonia, equilíbrio e respeito, com igual importância. Alpha e Omega (masculino e feminino) (ANDRADE, 2010)⁹.

Haile Selassie nasceu em 23 de julho de 1892 em Ejarsa Gora, perto da cidade de Harar e o menino foi chamado de Tafari Makonnen. Filho de Ras Makonnen, governador de Harar e de sua esposa Woyzero Yashimabet (descendente dos Gallas, uma das mais poderosas tribos Cushitas).

Tafari Makonnen, em seu batizado feito nas tradições etíopes, recebeu o nome de Haile Selassie (poder da santíssima trindade). Como imperador, teve um governo pautado nas escrituras sagradas; era membro da Igreja Cristã Ortodoxa da Etiópia, Igreja Copta.

O imperador Haile Selassie é também foco de diversas críticas à cultura Rastafári e sua crença neste imperador como messias ou Cristo Negro. Em obras acadêmicas sobre Haile Selassie, vê-se a descrição de um homem, ditador, muito

⁹ Texto da própria autora, disponível em: <http://omeganyahbinghi.blogspot.com/2010/09/rastafari-vida-e-historia.html>

inteligente, com grande conhecimento em estudos bíblicos e de diversas religiões e voltado para o processo de modernização da Etiópia.

Em seus quarenta e quatro anos de governo como imperador, Haile Selassie foi considerado um governante autocrata, às vezes um ditador duro e impiedoso. Não obstante a sua astúcia para atingir o poder o tenha servido durante seu longo reinado, há que se reconhecer que o imperador tomou uma série de medidas para democratizar o império etíope e elevar as condições de vida de sua população. Em 16 de julho de 1931, ele proclamou a primeira constituição escrita da Etiópia, elevando o *status* de seu povo de súditos e servos da nobreza ao *status* de cidadãos. Para a população pobre, analfabeta e majoritariamente rural, foi introduzido um sistema escolar de primeiro e segundo grau. O arcaico sistema fundiário foi reformado e o serviço público aperfeiçoado. Estradas foram construídas e outros projetos públicos iniciados, porém o progresso era lento para um país de 1.200.000 km², cuja população falava duas mil línguas e dialetos diferentes (WHITE, 1999, p. 62, apud. RABELO, 2006, p. 125).

Haile Selassie, em nenhum momento de sua vida, admitiu ou se intitulou um messias, como a cultura Rastafári o considera.

É importante dizer que Haile Selassie não vivenciava a cultura Rastafári e professava sua fé na Igreja Ortodoxa Etíope.

As reações de Haile Selassie com relação à proclamação de sua divindade pelos rastafáris foram discutidas pelos pesquisadores da doutrina. Alguns pesquisadores, como Leonard Barrett, afirmam que Selassie nunca reconheceu ou negou abertamente sua divindade (1997, p. 108). Outros, como Rex Nettleford, afirmam que o imperador negou a sua divindade, mas reconhecem que pouco ou nenhum efeito isso teve sobre os rastafáris (2001, p. 42). Na verdade, Selassie nunca foi um rastafári. Ele era membro da Igreja Ortodoxa Etíope e professava ser cristão (RABELO, 2006, p. 349, 350).

Durante sua visita à Jamaica em 21 de Abril de 1966, foi recebido pela população com fervor, principalmente dos rastafáris, que vieram de todas as partes da Jamaica.

O aeroporto de Palisadoes se tornou um verdadeiro caos, pois as autoridades presentes e a segurança não imaginavam que a recepção de Selassie seria daquela forma.

A visita de Selassie ao governo jamaicano tinha objetivos de ações políticas mútuas.

Mas, por outro lado, o momento da chegada de Selassie contribuiu para a divinização deste, pois a chuva caía forte em Palisadoes. Assim, no momento de seu

pouso, misteriosamente, a chuva parou e o sol surgiu. E muitos dos que ali estavam presentes interpretaram este como um sinal de sua divindade:

Só quando eram 2h15min. que o Imperador estava apto a deixar a aeronave e embarcar no carro do Governador-Geral e bater em retirada apressada da área tumultuada que era o Aeroporto de Palisadoes. Antes disso estava chovendo. Mas a chuva não parou a dança e o acenar de bandeiras de muitos grupos Rastafáris que entupiam o aeroporto. Muitos gritavam “Quando Deus chegar, o sol aparecerá”. E assim foi. Tão logo o avião aterrou, a chuva cessou, o sol empurrou para trás as suas nuvens e a multidão explodiu em todos os lugares e havia um rugido como nunca se ouviu antes em Palisadoes... (The Daily Gleaner, 22/04/1966, apud. RABELO, 2006, p. 244).

Na tese de Danilo Rabelo, o autor relata ainda que o Imperador fez convite aos líderes ou anciões Rastafáris Prince Edwards e Filmore Alvaranga, para participarem de duas cerimônias ante sua presença, assim trazendo uma momentânea inclusão da Cultura Rastafári ao contexto político da Jamaica.

A intenção deste subtítulo é de trazer ao conhecimento do leitor a ligação entre Etiópia, Haile Selassie e a cultura Rastafári, de uma forma a não primar por um olhar de defesa desta figura, mas sim mostrar as dicotômicas posições que circundam a apresentação de Haile Selassie como divindade.

Assim, tendo explicitado a ligação da Etiópia com a cultura Rastafári e a figura de Haile Selassie, inicio então a relação de Rastafári com o país caribenho Jamaica, fazendo a inter-relação Etiópia - Jamaica.

2.2 Rastafari e Jamaica: A Profecia de Garvey

Jamaica - país caribenho, ou seja, localizado no mar do Caribe. Este pequeno país de língua anglófona será palco deste estudo, pois é aqui que se inicia a vivência da cultura Rastafári.

Neste momento, traço um breve panorama da história da Jamaica, que se inicia, segundo o documento aqui utilizado - a tese de doutorado de Danilo Rabelo -, com a ocupação, nos séculos VII e VIII, de tribos Arawak vindas da Guiana:

Eles eram agricultores de baixa estatura que cultivavam mandioca ou cassava (como ela é conhecida na Jamaica), milho e batata doce. Os Taino (Arawak) também pescavam e caçavam. O nome “Jamaica” deriva da palavra Xamaica, no idioma Arawak, que provavelmente significa “terra de muitas fontes”. (RABELO, 2006, p. 35).

Os europeus (espanhóis) chegaram em 1494 com Cristovão Colombo, colonizaram a ilha para exploração e, em pouco tempo, exterminaram os indígenas:

Quando os ingleses chegaram, em 1655, os Arawak já estavam praticamente extintos e trabalhadores africanos trabalhavam na ilha como escravos. A dominação colonial britânica durou até 1962. Os ingleses introduziram a plantation açucareira baseada no trabalho escravo. Em 1º de agosto de 1838, aboliu-se a escravidão, mas os afrodescendentes livres continuaram sem direitos políticos, muitos deles se tornaram camponeses ou pequenos fazendeiros. A decadência da Plantation e o desemprego após a emancipação dos ex-escravos, bem como a sua marginalização política, levaram à eclosão da Revolta de Morant Bay, em 1865, liderada por Paul Bogle (1822-1865). O medo racista obrigou a dissolução da Assembléia e do governo, passando a ilha a ser governada diretamente de Londres (Crown Colony Government-Governo Colonial da Coroa) (RABELO, 2006, p. 35).

Assim como a maioria dos países que utilizaram a mão-de-obra escrava africana, a Jamaica criou uma estratificação social às etnias escravizadas.

O negro, historicamente, era tratado com inferioridade. Inclusive, segundo o autor Danilo Rabelo (2006, p. 46), havia uma pigmentocracia, de acordo com a qual, quanto mais clara a pele, mais leve era o serviço e, quanto mais escura a pele, mais este escravo era inferior perante os demais.

Este contexto foi traçando uma insatisfação social dos negros na ilha, que culminou em diversos movimentos de luta por sua emancipação:

A emancipação dos escravos (1839) e a independência política da Jamaica (1962), pouco alteraram a exclusão e a marginalização da maioria da população de afro-descendentes que permaneceram sem privilégios econômicos, políticos e sociais. A revolta de Morant Bay (1865) e os distúrbios de 1938, iniciados pela classe dos trabalhadores em sua maioria afro-descendentes, evidenciaram o caráter de uma luta de conotações raciais, principalmente à medida que as crises econômicas afetavam o modelo agro-exportador do açúcar e da banana e atingiam principalmente aquela classe. Do mesmo modo, a extensão do sistema educacional, primeiramente aos mestiços e, em menor escala aos afro-descendentes possibilitou uma maior consciência de classe e racial (RABELO, 2006, p. 47).

Tratarei nesta ocasião, de um dos movimentos surgidos na Jamaica neste contexto, bem como da história de seu idealizador, Marcus Garvey, e sua ligação à cultura Rastafári.

2.2.1 O Profeta Marcus Garvey

Marcus Mosiah Garvey nasceu em 1887 em St. Ann's Bay, na Jamaica. Seu pai, descendente dos Marroons¹⁰, além de mestre de obras, que se tornou conhecido por suas construções de pedra e tijolos, era diácono da Igreja Metodista e considerado o advogado da vila.

Como a maioria das crianças jamaicanas, não conseguia terminar seus estudos, devido à precariedade econômica, ao déficit de vagas nas escolas e à necessidade de estas crianças trabalharem.

A educação na colônia jamaicana era controlada e deteriorada pela metrópole, que assim como muitos governos ou estruturas de poder, não permitiam o desenvolvimento intelectual de seus colonos, visto que a intenção da metrópole era formar operários, vaqueiros, agricultores e não pessoas emancipadas.

De 1910 a 1911, Garvey viajou para América Central, trabalhando então com seu tio em uma plantação de banana. Foi com esta experiência que “sentiu na pele”, toda exploração e humilhação pelas quais passavam os trabalhadores imigrantes.

Nos vários países pelos quais passou, Garvey percebeu o tratamento diferenciado e o processo de exploração que sofria a grande maioria da população. Tais experiências reforçam sua visão política e cultural:

Em 1912 foi à Inglaterra. Os acontecimentos seguintes constituir-se-iam como um aporte a seu desenvolvimento político e pessoal. Assistia a conferências no Birbek College Londres, trabalhou como jornalista, conversou com pessoas de outras partes do Império, conheceu trabalhadores ingleses e teve uma melhor idéia das realidades políticas do Império Britânico.

...

Sua experiência como trabalhador negro na Inglaterra e seus principais interesses intelectuais – que haviam descritos como de Direito e Filosofia – e suas relações com o jornalista egípcio Duse Mohammed Ali criaram nele uma consciência firme sobre os problemas comuns que enfrentavam milhões de colonizados (LEWIS, 1989 apud ANDRADE, 2010, p. 21).

É necessário, antes de iniciar a abordagem acerca das contribuições de Garvey, esclarecer que seus propósitos de avanço para o povo negro estão dentro de uma lógica capitalista, visto que esta era a forma de “progredir” diante da exploração das colônias pelas metrópoles.

¹⁰ Eram comunidades rurais do Caribe, de resistência à escravidão, que mantinham suas tradições e lutavam contra a opressão do colonizador.

Uma crítica ao modelo econômico de Garvey é que este reproduz os preceitos do lucro capitalista, substituindo um capitalismo controlado por uma maioria “branca” por um controle de uma associação de “negros”.

Há por parte do movimento Garveyta, assim como de outros movimentos de emancipação da etnia negra nas Américas, uma sobreposição do negro pelo branco. A intenção desta pesquisa não é a de defender este olhar, mas sim de explicitar os paradigmas defendidos pelo movimento.

Em primeiro de Agosto de 1914, Garvey cria a U.N.I.A. (Associação Universal para o Progresso do Negro), tendo sua primeira sede na Jamaica, contando com Garvey como Presidente, Adran A. Daily como secretário, e Amy Ashwood como secretária correspondente (a qual viria a ser a primeira esposa de Garvey). Inicia-se a organização proposta por Garvey:

Ao voltar-me incansável para poder ter a oportunidade de fazer algo pelo progresso de minha, tomei a determinação de que o homem Negro continuaria sendo chutado de um lado a outro pelas demais raças e nações do mundo, como presenciei nas Índias Ocidentais, América do Sul e Central, e Europa; e segundo eu li sobre eles nos Estados Unidos. Minha jovem mentalidade me proporcionou voos de grande imaginação. Logo vi diante de mim, assim como vejo agora, o mundo novo de Negros, não peões, serventes, cães, nem escravos, mas sim uma nação de homens tenazes que impressiona a civilização e faz com que uma nova luz se ponha no horizonte da raça humana. Não podia permanecer mais em Londres. Minha mente ardia. Havia um mundo de ideais por conquistar. Tinha que partir. Peguei um barco em Southampton, com destino à Jamaica, aonde desembarquei em 15 de julho de 1914. A liga de Comunidades (Imperiais) Africanas e Associação Universal para o Progresso do Negro foi fundada e organizada 5 dias depois de minha chegada, com o programa de organizar todos os povos Negros do mundo em uma grande entidade e estabelecer um país e governo absolutamente próprios (LEWIS, 1989 apud ANDRADE, 2010, p. 23 e 24).

Nos textos encontrados para a pesquisa bibliográfica sobre a cultura Rastafári é comum a presença do termo “raça” ou “racial”. Tenho o entendimento de que estes termos não são mais utilizados, pois a partir das pesquisas genéticas nota-se uma única raça, a humana.

Em alguns textos vê-se a substituição do termo raça por etnia, mas para a manutenção do texto original, aqui ainda serão utilizados estes termos.

A U.N.I.A. não foi resultado das experiências em um só país, mas sim da vivência de Garvey nos países pelos quais havia passado e sentido o peso das relações

de poder que perpassam o processo de colonização europeia na África, Ásia e Caribe. Em seu manifesto, Garvey estipulou claramente os objetivos da Associação:

Estabelecer uma Fraternidade Universal entre a raça; promover o espírito de orgulho e amor racial; recuperar a queda da raça; administrar e assistir aos necessitados; assistir e civilizar as tribos atrasadas da África; fortalecer o imperialismo dos Estados independentes africanos; estabelecer comissões ou agências nos principais países do mundo para proteção de todos os negros, independente de sua nacionalidade; promover um consciente culto cristão entre as tribos nativas da África; estabelecer, universidades, faculdades e escolas secundárias para maior educação e cultura de meninos e meninas da raça; conduzir em escala mundial um relacionamento comercial e industrial (UNIA, apud. RABELO, 2006, p. 125).

Garvey propunha uma emancipação da etnia negra em todos os locais onde esta havia sido escravizada e inferiorizada. Assim, em muitos de seus discursos, é comum a propagação de uma superioridade do negro e até de um Imperialismo Negro.

O momento histórico era propício para o surgimento de um líder como Garvey, pois, após a participação na 1ª Guerra Mundial, os negros estavam cada vez mais descontentes, também devido à Revolução de Outubro na Rússia em 1917 e ao impacto dela sobre os movimentos de libertação nacional.

Garvey viaja para os EUA, em 1916, com o intuito de conhecer a realidade norte-americana e expandir as ações da U.N.I.A.; viajou por 38 dos então 48 estados norte-americanos. A partir deste reconhecimento do território, decidiu criar uma U.N.I.A. na cidade de Nova Iorque. Seu envolvimento com esta unidade foi tão grande que, em 1917, as oficinas centrais de Kingston haviam se convertido em uma extensão dela. Os motes espalhados pela U.N.I.A. eram “Um Deus, um objetivo, um destino” e “África para os africanos de casa ou no exterior”.

Os preceitos aqui expostos estão relacionados diretamente às ideias de Marcus Garvey, visto que em muitos momentos, a perspectiva defendida pelo líder jamaicano se contrapõe ao referencial teórico exposto no primeiro capítulo por esta pesquisadora.

Garvey fez um chamado na véspera de sua saída da Jamaica, para que os negros participassem do movimento mundial objetivando promover o interesse nacional, industrial, comercial, social e intelectual da raça negra. Esse chamado culminou na união da U.N.I.A. e a Liga de Comunidades Africanas, um verdadeiro marco na luta dos povos negros no século XX.

Na década seguinte, o movimento encontrou seu apogeu. Entre 1925 e 1927, nos Estados Unidos, existiam entre 719 e 725 divisões, e mais de 1100 divisões haviam se disseminado por 41 países, conforme se segue:

E o mais importante de tudo é que, em 1920, a U.N.I.A. era uma organização internacional capaz de realizar seu primeiro congresso e tribuna e adaptar coletivamente uma declaração principal, a qual se converteria em um programa do movimento. A declaração de direitos dos povos negros do mundo se constituiu em um documento mais elaborado que os objetivos iniciais da U.N.I.A. de 1914. Foram também mais agressivos, pois detalhavam os abusos experimentados pelos africanos, particularmente nos EUA, nas Índias Ocidentais, na própria África. Apesar de algumas cláusulas estarem relacionadas com abusos locais, outras poderiam aplicar-se de forma geral às condições locais em que se encontravam os africanos. Sob essa luz, esse documento condenava a discriminação e a privação mundial dos direitos comuns dos seres humanos, aos quais estavam vedados, com muitas raras exceções os homens e mulheres Negros e Negras por nenhum outro motivo além de sua raça e sua cor. Além disso, protestavam contra a tentativa de inculcarem nas crianças Negras, através do sistema branco de educação, a ideia de que os povos brancos colonizadores eram superiores à raça negra, e a publicação de artigos escandalosos e difamatórios por parte de uma imprensa estrangeira tendenciosa a criar uma rivalidade racial, e a exibição de filmes que mostravam os negros como se fossem canibais. Denunciava-se a segregação na indústria, nas viagens as residências, a discriminação nos tribunais de justiça, nos direitos, nos impostos, nos códigos penais, e nos interrogatórios (LEWIS, 1989 apud ANDRADE, 2010, p. 30 e 31).

As ações empresariais da U.N.I.A. tinham participação na Companhia de Navios Black Star Line, no programa da Libéria e em outras empresas comerciais. A Black Star Line, iniciada em 1919, era a criação de uma “companhia negra de navios que unira todos os povos negros do mundo em um intercâmbio comercial e industrial”:

Em 1919, Garvey não somente estabeleceu a Black Star Line, mas também fundou a Corporação Negra de Indústrias (NFC). A NFC criou uma série de negócios, entre os quais temos a cadeia de lojas cooperativas de alimentos, um restaurante, uma lavanderia a vapor, uma sala de costura, uma tenda de modas e um editorial. A corporação estava valendo 1 milhão de dólares, segundo uma cédula do estado de Delaware. A corporação oferecia “200 mil ações ordinárias à raça negra pelo motivo de 5 dólares por cada ação”. O objetivo era: construir e por em funcionamento fábricas nos grandes centros industriais dos EUA, América Central, nas Índias Ocidentais e África, para fabricar qualquer tipo de mercadoria comerciável (LEWIS, 1989 apud ANDRADE, 2010, p. 35).

O programa da Libéria foi um projeto de repatriação africana, um acordo entre a U.N.I.A. e o governo liberiano, feito em negociações de 1920 a 1924, com o propósito de realizar trocas comerciais com os africanos e repatriação de descendentes africanos em território liberiano, incluindo a locação de um quarto de milhão de acres de terra.

Assim posto:

Membros da U.N.I.A. avidamente embarcaram a frota de cinco navios dos portos no Caribe e Estados Unidos. Eles foram carregados de sementes, grãos, tratores, água, bombas, ferramentas, caminhões, outros equipamentos e materiais necessários para construir um povoado em África. Logo que o contingente da U.N.I.A. deportou para Libéria, o governo dos Estados Unidos despachou um rápido cruzador com o secretário de estado a bordo. O cruzador passou a frota da U.N.I.A. em alto mar, desembarcando na Libéria na frente da frota de navios da U.N.I.A. O Secretário de Estado dos Estados Unidos se encontrou com o Presidente Rei em uma secreta reunião. O conteúdo dessa reunião nunca foi revelado para o público. Quando a U.N.I.A. e sua frota se aproximou das margens da Libéria, a Marinha da Libéria bloqueou sua passagem, impedindo-os de chegar em terra. O capitão da Black Star Line procurou ter uma reunião com o Presidente Rei imediatamente. Exibiu o contrato de locação, assinado e acordado pelo Presidente Rei. No entanto, o Presidente Rei inflexível se recusou a conversar com a delegação da U.N.I.A. (MACK, 1999 apud ANDRADE, 2010, p. 9 e 10).

A repatriação é um ponto de debate da cultura Rastafári, esta seria a volta dos descendentes de africanos à terra de seus ancestrais, a África. Entretanto, muitos rastafáris entendem esta repatriação como um retorno cultural, histórico e não físico.

Não houve negociação com o governo liberiano, os navios tiveram que voltar, aportaram em Cuba, foram cruelmente sabotados e queimados, assim falindo o projeto de repatriação e construção de um estado livre em África.

Em seu apogeu, a U.N.I.A. possuía vida religiosa, educacional e social independente:

Muitos casais se conheceram através das atividades da U.N.I.A. (como aconteceu com Garvey e suas 2 esposas); se casaram com “a bênção” da organização e seus filhos eram chamados “filhos da U.N.I.A.” ou “filhos de Garvey”; e Nova Iorque emitia certificados de nascimentos da U.N.I.A.. Isso constituía um aporte para o registro estatal. A U.N.I.A. também organizava grupos de jogos pré-escolares, e nas situações de imigrantes com diferenças de idiomas como os do Panamá, se incluía o ensinamento primário e técnico. Também existia a escola dominical no primeiro dia da semana pela manhã (LEWIS, 1989 apud ANDRADE, 2010, p. 34).

Em 1925, Garvey foi acusado e culpado por fraude pelas ações da Black Star Line, sendo sentenciado a cinco anos de prisão, no estado da Geórgia.

Em novembro de 1927, Garvey foi perdoado pelo então Presidente Calvin Coolidge e deportado para a Jamaica.

Lá chegando, fortaleceu a U.N.I.A. jamaicana e intensificou suas ações no âmbito cultural, criando a Edelweiss Park Amusement Co. Ltd., com a intenção de promover eventos culturais em Kingston.

Durante a década de 30 do século XX, as relações entre Garvey e a U.N.I.A. norte-americana ficaram estremecidas, pois ambos queriam ser a central da organização.

Em 1935 Garvey mudou-se para Londres, mantendo sempre contato com a U.N.I.A. jamaicana. Foi neste ambiente e em função do clima do local que sua saúde ficou debilitada por ataques de pneumonia e asma.

Em janeiro de 1940, teve um ataque cardíaco que paralisou seu lado direito. Em junho do mesmo ano, Marcus Mosiah Garvey faleceu aos 53 anos de idade.

Na tradição popular jamaicana é considerado como um profeta inspirado por Deus (Um Deus na visão cristã, visto que a cultura aqui relatada tem sua fundação judaico-cristã).

Nos livros de história, Marcus Garvey aparece como um líder político interessado em promover a igualdade socioeconômica entre negros e brancos:

Os despojos de Garvey só foram levados para a Jamaica em 1964, pela iniciativa do então primeiro ministro Edward Seaga, com honras de herói nacional como ele é atualmente reconhecido na ilha. O governo dos EUA, pouco depois, reconheceu que houve racismo e as provas eram insuficientes para a condenação de Garvey e se retratou da injustiça cometida. O pensamento de Garvey continua vivo e suscita interesse de acadêmicos e de pessoas interessadas em debater questões raciais nos dias atuais, haja vista, a sobrevivência da U.N.I.A. como organização na defesa dos direitos civis do afro-descendentes até os dias atuais (RABELO, 2006, p. 143).

Terminando assim as relações históricas entre a cultura Rastafári, Etiópia e Jamaica, inicio agora a exposição das especificidades desta cultura, seus valores, crenças, ideais, para que o leitor possa compreender a diferença entre esta e a cultura homogênea que permeia o ambiente escolar.

2.3 Cosmologia Rastafári: As vozes que ecoam da Jamaica ao Brasil

No subtítulo deste capítulo me refiro às vozes que ecoam no Brasil, pois muito das especificidades tratadas aqui são fontes das vivências das comunidades rastafáris neste país.

Após a contextualização histórica dos principais personagens que circundam esta cultura, neste momento trago ao texto a cosmologia Rastafári.

Foi aqui chamado de cultura rastafári o que considero como “[...] *a vida, ou uma forma de viver, de estar no mundo*” (ANDRADE, 2009, p. 02), que tem suas origens político-ideológicas no processo de resistência do povo africano em diáspora.

A cultura Rastafári faz parte dos movimentos pan-africanistas e se inicia nas profecias de Garvey, a partir da coroação de Selassie. Vejo esta cultura de forma integral, não sendo passível de classificação como religião, seita ou qualquer outra conceituação.

Rastafári tem suas origens na África antiga, mais especificamente na Etiópia, pois remete à ancestralidade cristã etíope, descendente da Rainha de Sabá ou Makeda e do Rei Salomão, sendo, portanto, o primeiro reino cristão na África.

Entendo este processo de cristianização, como uma perda da identidade dos povos tribais africanos que professavam sua própria fé, baseados nos elementos da natureza, mas aqui, sempre a ancestralidade ou antiguidade será a partir deste reino cristão em África, Etiópia.

Tal cultura inicia-se na Jamaica, dentro do contexto já exposto anteriormente, de condições que foram impostas ao negro após sua saída da África, como a marginalização econômica, social e política dos afro-descendentes.

Os primeiros Rastafáris a difundir a cultura foram: Emmanuel Charles Edwards, Leonard Percival Howell, Robert Hinds, Joseph Nathaniel Hibbert, Archibald Dunkley, Paul Erlington, Vernal Davin, Ferdinand Ricketts.

Rastafári surgiu nas periferias da Jamaica, sendo comum sua associação aos desprovidos de direitos e bens materiais.

A cultura Rastafári prega uma vivência “natural”, ou seja, que possa cada vez mais estarem ligados à vida no campo, plantando o alimento que consomem, produzindo suas próprias roupas, sapatos, cosméticos, remédios, instrumentos, utilidades domésticas em geral, necessitando pouco da compra de produtos externos, ou seja, produtos vendidos fora da comunidade.

Mesmo os rastafáris que não vivem em comunidades procuram comprar produtos de irmãos (membros desta cultura), seja pessoalmente ou por encomendas via internet; há produtos que são transportados da Jamaica para o Brasil, por exemplo.

Também há a intenção, por parte dos rastafáris, quando não compram produtos externos, de não contribuir com as grandes empresas, assim, sempre que necessitam consumir, procuram comprar de pequenos produtores.

É muito comum os rastafáris denominarem esta vivência como uma vivência ancestral, pois se espelham em alguns exemplos de antigos povos africanos que retiravam seu sustento da natureza, vivendo coletivamente, onde cada um, dentro daquela comunidade, tem seu papel social, para que nada falte àquele coletivo.

Citam ainda que esta seria a vivência original, do primeiro homem e mulher na terra. Assim, salientam que os rastafáris estão a trazer novamente este modo de vida à sociedade atual.

O Homem e a Mulher Rastafari vivem dessa forma, como no princípio de tudo, na perfeição que JAH RASTAFÁRI nos criou para viver, em equilíbrio, Amor e respeito, em unidade com toda a Sua Criação Divina. Aqueles que aceitam viver como Rastafari estão na construção desse Novo Tempo, dessa Nova Era, que é o restabelecimento da antiga Lei, a Primeira Lei, a Lei do Amor e da Vida, que voltará a reinar sobre a Terra (ANDRADE, 2010) ¹¹.

Andrade, quando se refere à Lei original, refere-se à Lei do Amor, que, para a cultura Rastafári, seria a vivência pacífica e harmoniosa com todos os seres.

Em sua tese de doutorado, Danilo Rabelo traz várias afirmações das simbologias Rastafári, das quais destaco as que ele, citando Jah Ahkell, reconhece como comuns entre os diversos grupos:

1. O imperador Selassie é Deus Encarnado.
2. Repatriação para a África fisicamente ou espiritualmente.
3. Redenção e Levantamento do homem negro internacionalmente em assuntos culturais, políticos, espirituais e econômicos (1980 apud RABELO, 2006, p. 346).

Nas falas dos autores sobre a cultura Rastafári, ou dos integrantes desta cultura, sempre que há a referência a Deus, este é o Deus cristão, Deus único, onipotente, onisciente, onipresente. Novamente ressalto que a base desta cultura é judaico-cristã. Em alguns momentos, este Deus também será denominado de Jah Rastafari, forma como os rastafáris se referem a Deus.

¹¹ Texto da própria autora, disponível em: <http://omeganyahbinghi.blogspot.com/2010/09/rastafari-vida-e-historia.html>

Sobre a divindade de Selassie, podemos dizer que todos os grupos rastafáris, ou, como é comum dizer dentro desta cultura, todas as casas rastafáris, concordam, mas de forma diferente. Há alguns grupos que veem Selassie como Deus encarnado, ou seja, o próprio Deus. Outros acreditam que ele é a reencarnação de Jesus Cristo e há, ainda, organizações que veem em Selassie um messias, assim como Jesus, porém não o próprio reencarnado. De uma maneira ou de outra, todas as manifestações da cultura Rastafári creem em Selassie como poder de Jah.

No texto de Uiarra, veja-se como é a visão apresentada sobre a divindade de Selassie:

Centro da narrativa etíope a coroação de Haile Selassie I representou fundamentalmente o cumprimento das profecias que os etíopes tinham em sua cosmologia, a chegada do último rei, que traria o fim da seca e da miséria e a redenção dos pecados, pois mostrou a seu povo sua divindade. Para os Rastas, a chegada deste rei significava e mantinha basicamente a mesma estrutura, só que com muitas variantes.

Conclui-se que a imagem de um libertador, redentor, de alguém divino com plenos poderes reais para libertar os negros na diáspora era o que os jamaicanos tinham de Haile Selassie I (UIARRA, 2009, p. 12 e 13).

O texto acima é de um representante da cultura Rastafári. Assim, expressa como alguns membros desta cultura entendem a figura de Selassie. As críticas a esse imperador etíope já foram expostas no item que narra especificamente sobre ele.

Quanto à repatriação, pode-se dizer que, como para a divindade de Selassie, há também, múltiplas interpretações para ela.

A repatriação seria o retorno ao país de origem, neste caso o retorno ao país de origem dos ancestrais.

Para a cultura Rastafári, a repatriação se dá no retorno à África, à Terra Mãe, Terra Sagrada de onde foram retirados os negros para o trabalho escravo na diáspora. Portanto, aqui, repatriação tem o sentido de redenção, de reparação para com estes filhos de África espalhados pelo mundo. Seria uma volta às raízes, volta à cultura africana, um retorno às antigas tradições de África.

Novamente retomo a questão de que sempre que me referir à África, estou falando da Etiópia cristã.

Alguns rastafáris veem a repatriação de forma espiritual, ou seja, um retorno à cultura africana, a seu modo de viver, mas mantendo-se em seu atual território, uma repatriação de coração. Esta forma de repatriar seria a mais utilizada ou vivenciada

pelos rastafáris, pois poucos são os que realmente saíram de seu território para retornar à África.

Outros rastafáris compreendem que se deve fazer o possível para a repatriação física. Como vimos anteriormente, Garvey acreditava nesta repatriação, pois com esta intenção criou a Black Star Line e fez os acordos com a Libéria.

Ainda há rastafáris que creem que esta repatriação tem de ser para a Etiópia, que é compreendida como a verdadeira Terra Sagrada, o Monte Sião:

A Teoria da Repatriação introduziu no rastafarianismo uma dimensão política de objetivo definido: grande parte dos Rastafáris, em todo o mundo, e sobretudo na Jamaica, passaram a desejar um retorno imediato à Etiópia. Uma situação sem semelhante histórico, com exceção para o Sionismo, e que exigiu das autoridades jamaicanas severas medidas de controle. Revolucionários convencionais atuam com objetivos locais, mas o slogan Rasta nunca foi "Poder para o Povo", mas "Deixe o meu povo ir" (REDINGTON, 2009) ¹².

A redenção, na concepção rastafári, não está ligada a uma culpabilidade religiosa, como é comum ao entendimento desta palavra, mas sim a um processo semelhante ao que Garvey propaga: um levante negro.

Não quero dizer aqui que esta ideia seria uma superioridade do negro, mas, pelos textos rastafáris, ou nos diálogos com os representantes desta cultura, percebi a intenção de equiparação das condições do negro às do branco.

Na cosmologia Rastafári, entende-se a redenção do povo negro como Supremacia Negra; seria o levante do povo negro em todos os âmbitos, para a formação de um governo negro, um processo de reconhecimento universal do negro. A redenção é vista, assim, como a emancipação do negro:

O que significa Supremacia Negra? O negro simboliza o Bem. O branco o mal. Isto não se refere à cor da pele, se refere ao espírito. Portanto, a Supremacia Negra se interpreta como a supremacia do bem. Um governo de Supremacia Negra é um governo onde o bem está sobre o mal, onde a vida está sobre a morte (UIARRA, 2010, p. 03).

Pelos estudos e vivências que tive sobre Rastafari nos últimos anos, posso afirmar e explicar que, quando se referem ao negro, não estão se referindo à pele negra,

¹² Texto do autor, disponível em <http://www.geledes.org.br/jamaica/orastafari27/09/2009.html>

mas sim ao reconhecimento da ancestralidade negra. Um descendente de negros pode ter a pele branca, mas ainda é um afro-descendente.

Também segundo meu entendimento sobre esta divisão que a cultura Rastafári faz acerca de branco e negro, o branco representa o colonizador, o explorador, o “sistema capitalista”. O negro seria o povo colonizado, explorado, ou que sofre com as problemáticas socioeconômicas.

Ainda neste texto de Uiarra o autor, quando se refere ao negro e ao branco, ou ao bem e ao mal, está vinculado sim a um olhar cartesiano, maniqueísta, mas é necessário perceber que esta cultura está pautada em um paradigma cristão, que por sua vez tem seus preceitos estruturados em um contexto cartesiano, neste dualismo de bem e mal, Deus e diabo e céu e inferno.

A alimentação dentro da cultura Rastafari é denominada de vital, ou seja, o que consideram alimentos vivos. Rejeitam-se alimentos mortos que contenham sangue, porque os adeptos da cultura Rastafári creem que Jah lhes deu todas as sementes, frutos, raízes, folhas, para sua sobrevivência, por isso não precisam se alimentar de animais mortos. Esta alimentação tem como base a vida, a vida que os alimenta, a luz que entra nos corpos e os mantém saudáveis, desde os primórdios:

Como vemos em Gênesis 1:29, a prática da alimentação de plantas vem desde o princípio do mundo. E é algo muito natural para os Rastafaris. As plantas não são só utilizadas na forma de alimentação, mas para todos os fins, pois JAH criou as plantas para tudo que precisarmos. Elas são feitas da mesma matéria que nossos corpos, por isso têm muita influência sobre nós e são de muita ajuda. Os Rastafaris usam as plantas para comer, para fazer remédios, cosméticos, para fazer instrumentos, casas, roupas, defumações, enfim todo o necessário (ANDRADE, 2010)¹³.

A alimentação escolar, seja de escola pública ou privada, normalmente, contém carne. Assim, esta questão é um dos pontos críticos da permanência ou convivência das crianças rastafáris na escola formal. Sobre esta questão falarei detalhadamente posteriormente, na descrição das entrevistas.

É importante salientar que esta pesquisa não tem a intenção de destrinchar os debates que podem circundar os temas defendidos pela cultura Rastafári, como a possível superioridade do negro, o uso da cannabis como planta medicinal e sagrada, a hierarquização da vida dos animais à das plantas no processo de alimentação etc.. A

¹³ Texto da autora, disponível em: <http://omeganyahbinghi.blogspot.com/2010/09/rastafari-vida-e-historia.html>

intenção aqui é apresentar a diferença desta cultura perante a cultura hegemônica, para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas crianças rastafáris no processo de escolarização formal.

A cultura Rastafári acredita que cada ser vivente desta terra é uma criação de Deus ou Jah, assim cada ser é tratado como o Eu; desta forma, todos são Eu e Eu. Esta denominação é dada a cada ser, pois os rastafáris acreditam que não existe o outro, uma vez que se são todas manifestações do espírito de Deus em corpo, então todos são um único ser, uma única energia. Assim, os adeptos da cultura rastafári se referem ao outro como Eu.

Isto é muito próximo de algumas visões de culturas orientais que não veem separação entre os seres vivos; percebem, por meio da espiritualidade, que todos têm o mesmo valor diante da energia criadora. Assim, a cultura Rastafári vê cada um como o todo, em que todos são um, como se toda a humanidade vivenciasse uma única fraternidade, filhos do Deus criador.

Os *dreads*, ou a forma como são os cabelos dos membros rastafáris, são considerados por esta cultura como uma coroa, símbolo de sua devoção a Deus.

Rastafári significa cabeça criadora, os *dreads* simbolizam o voto Nazireu, voto feito no momento de seu batizado, no momento em que decidem optar por uma vida na cultura Rastafári.

Esta estética é uma das principais causas do preconceito que a população em geral tem contra os rastafáris quando os julgam pela primeira impressão. Sendo este um dos problemas na sociabilização das crianças rastafáris na escola, estas são alvo de piadas dos colegas.

O cabelo com *dread* pode ser coberto em algumas ordens, como a ordem Boboshanti, onde os homens usam turbante e as mulheres usam a caída (lenço). Já em outras ordens os cabelos com *dreads* são usados descobertos, o que causa muita hostilidade por parte das outras pessoas.

A palavra babilônia é tudo que se refere ao mundo “branco”, novamente lembrando que esta não se refere à cor, mas sim aos princípios, babilônia seria a opressão de todas as formas, faz referência ao período em que os hebreus viveram como escravos na antiga babilônia.

O ritual congregacional e místico é o Nyahbinghi¹⁴. A forma de louvor vem por meio dos tambores. O Nyahbinghi é, para os rastafáris, a batida do coração, o um, dois. Para a cultura Rastafári, este é o som natural da vida que os religa com os ancestrais.

Assim, como em todas as culturas de matriz africana, os tambores são louvados e respeitados como instrumentos sagrados:

Nas cerimônias Nyahbinghi, há leituras bíblicas, fogueira, cantos e outros elementos, mas o papel principal e de destaque estão nos tambores. Os tambores africanos reproduzem a batida do coração, com dois toques consecutivos. Essa batida Nyahbinghi reconecta à essência, à pulsação original da terra, no seio de Mãe África. É um momento espiritual profundo de contato com as raízes Africanas, e JAH RASTAFÁRI. É o momento também que os guerreiros Rastafáris se apresentam ao seu general Haile Selassie para a batalha espiritual contra toda a opressão, pela queda da Babilônia e o estabelecimento da Nova Jerusalém, a Sagrada Sião, neste Novo Tempo, nessa Nova Era (ANDRADE, 2010)¹⁵.

Em cada casa ou grupo rastafári, o nyahbinghi é ministrado de uma forma diferente. Em algumas casas há um local próprio para ocorrer o nyahbinghi, como um templo, chamado de tabernáculo, em outras casas pode ser feito em qualquer local.

O homem e a mulher rastafári são vistos dentro da cultura como apenas um único ser, Rei Alpha e Rainha Ômega, se equilibram e se complementam. E seus filhos, como príncipes e princesas, que desde a mais tenra idade já manifestam a vivência rastafári em seus pensamentos, palavras e ações.

Em alguns textos é comum a noção ou a defesa de que a mulher rastafári é submissa ao homem rastafári, ou de que ela é tratada com inferioridade por seu companheiro e pelos demais homens do grupo.

Na cosmologia Rastafári, a mulher não tem papel secundário, como é afirmado por muitos. A mulher é submissa a seu companheiro como ele é a ela, ele a serve como ela serve a ele.

Para a cultura Rastafári a mulher rastafári tem consciência de sua linhagem real e, por isso, se manifesta como rainha, sabendo de seu valor, se cuida e respeita como um verdadeiro templo. Templo da Mãe da criação que carrega o Sagrado Ventre e que gera a vida.

¹⁴ Culto espiritual rastafári ou concentração para propagação da cultura rasta por meio da música, leitura da Bíblia e tradição oral. A palavra significa a batida do coração, a vida.

¹⁵ Texto da autora, disponível em <http://omeganyahbinghi.blogspot.com/2010/09/rastafari-vida-e-historia.html>.

Assim, se algum homem não respeita sua companheira ou sua “irmã” como uma rainha, então está se desviando da vivência Rastafári.

Dentro da cultura Rastafári, as mulheres costumam se organizar também individualmente para racionarem sobre seus propósitos e necessidades próprias.

O modo de vida rastafári busca viver de acordo com a origem, em sintonia com a natureza, com as leis pregadas por Jesus Cristo, “[...] *se inspirando ritualisticamente nos tambores africanos*” (ANDRADE, 2009, p. 14)¹⁶, utilizando a GanJah (*cannabis*) em suas meditações, tratamentos para cura etc..

A utilização da ganjá, *cannabis sativa*, pelos rastas, também se dá de forma muito variada, creio que se pode afirmar que é, sobretudo, de consciência individual. Alguns grupos não a utilizam nem veem benefícios em seu consumo. Outros grupos a consagram como erva sagrada, trazida por Jah para a meditação, para religá-los com o cosmo espiritual. Também é interpretada como forma de libertação para o homem negro. Ainda hoje existem membros da cultura Rastafári que a consomem, mas que não a sacralizam, não faz nenhum tipo de ritual para sua utilização, apenas reconhecem suas propriedades medicinais e espirituais.

Termino, assim, a exposição das principais simbologias da cultura Rastafári, com as palavras de Andrade:

Foi nesse contexto que aqueles que viriam a ser chamados de Rastas foram consolidando sua forma de vida “*roots*”, do inglês “de raiz”, baseada nas escrituras, nas leis da Mãe Natureza, Mãe África e suas tradições milenares trazidas em mentes, corpos e corações (ANDRADE, 2009, p. 14)¹⁷.

¹⁶ Texto não publicado enviado pela autora por email luisabendamim@gmail.com em 17 de agosto de 2009.

¹⁷ Texto não publicado enviado pela autora por email luisabendamim@gmail.com em 17 de agosto de 2009.

3. A NARRATIVA E A PESQUISA QUALITATIVA – As vozes: minha, suas e nossas

A presente pesquisa utiliza-se das narrativas das famílias como fonte de documentos para o estudo. Assim, neste momento, trago a contribuição desta metodologia para as pesquisas em educação.

Chamo de narrativa, a perspectiva de Pedro Rocha dos Reis, o qual apresenta a seguinte definição:

Narrativa diz respeito geralmente à estrutura, ao conhecimento e as capacidades necessárias para a construção de uma história. As histórias são caracterizadas por um argumento envolvendo (1) personagens, (2) um princípio, um meio e um fim e (3) uma sequência organizada de acontecimentos.

... a narrativa é inerente à ação humana e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo (REIS, 2008, p. 18).

Segundo Reis, a metodologia narrativa permite que o leitor se identifique com a vivência descrita, por sua aproximação às situações apresentadas.

A cultura Rastafári é uma cultura recente no Brasil e pouco se encontra sobre ela em textos acadêmicos. Deste modo, utilizo a narrativa como forma de familiarizar o leitor à realidade vivida pelas famílias.

Neste estudo, utilizo a abordagem qualitativa, que prima pela subjetivação dos dados e assume uma postura que permite a interpretação pessoal do pesquisador perante o objeto de estudo.

Com suas raízes na Fenomenologia, a pesquisa qualitativa:

...ênfata os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

Também aqui trarei a contribuição da pesquisa etnográfica, que tem como foco a descrição da cultura. O trabalho tem a intenção de estudar uma cultura, mas dentro do contexto escolar.

Assim, o objeto da pesquisa não é a cultura, mas sim como a educação oferecida às crianças rastafáris na escola, interfere em seu processo de sociabilização.

Tendo claro então, que o foco aqui é o processo educacional e que a pesquisadora não é da área da Antropologia, utilizo a Etnografia dentro das proposições trazidas por André:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais (1995, p. 28).

Instrumentos de coleta de dados

As entrevistas foram abertas, semiestruturadas por um roteiro de entrevista. Houve um diálogo informal com as famílias entrevistadas sobre a temática educacional anteriormente mencionada.

Abaixo, segue o roteiro de entrevista utilizado.

- Como é o cotidiano escolar de seu filho?
- Você vê alguma dificuldade no processo de sociabilização dele?
- Qual a principal dificuldade?
- Você acha que poderia sanar estas questões dentro deste mesmo ambiente escolar?
- Quais são os princípios educacionais que considera fundamental para a formação de seu filho?
- A escola que seu filho frequenta desenvolve algum conteúdo que remeta à África, ou a conhecimentos e história de outros povos?
- Você crê em uma educação inclusiva, que inclua as diferenças nesta escola, ou sente a necessidade de uma escola com os preceitos Rastafári para a formação de seu filho?

Desta forma, as entrevistas versaram estes tópicos dentre tantos outros. Em sendo entrevistas abertas, os pais tiveram liberdade para abordar outras temáticas que permeiam suas vidas cotidianas em Rastafári.

3.1 - RASTAFÁRI EM CADA EU – As famílias e sua vivência da cultura

O universo da pesquisa de campo foi composto por quatro famílias entrevistadas, sendo duas oriundas da cidade de Sana, distrito de Macaé e uma oriunda de Niterói, localizadas no estado do Rio de Janeiro; uma família da capital da cidade de São Paulo.

As entrevistas foram possíveis graças à integração das famílias com a Congregação Rastafári que frequento no interior de São Paulo, na cidade de Jarinú.

O contato com as famílias do estado do Rio de Janeiro foi primeiramente executado por Luísa Benjamin, uma amiga, que apresentou a proposta da pesquisa e tateou o interesse e disponibilidade das famílias em participar do estudo.

A partir deste primeiro momento, por meio do ambiente virtual: internet, emails ou recados no facebook, foi feita a aproximação com as famílias e marcado o local e a data para as entrevistas.

As famílias do Rio de Janeiro foram incluídas na pesquisa pelo critério de pertencimento a uma real manifestação da Cultura Rastafári e pela aproximação de meu contato, no Rio de Janeiro, Luísa Benjamin.

No estado do Rio de Janeiro, seriam entrevistadas sete famílias, mas três delas não estavam em Sana, pois algumas famílias ficam em trânsito entre Sana e Niterói, ou Sana e Rio de Janeiro. Assim, por não estarem presentes no local da pesquisa, não puderam participar da mesma.

Na transcrição, foram inseridas apenas duas famílias de Sana e uma de Niterói, pois, a partir das transcrições, percebi uma repetição nas falas. As crianças de Sana estudam na mesma escola. As famílias têm uma afinidade na concepção de vida Rastafári e, morando no mesmo local, acabam tendo uma vivência muito parecida. Para que não houvesse uma repetição excessiva, excluí, pelo critério de contribuição nas falas, uma das entrevistas, mas ela aparece ao longo do texto, com as contribuições mais pertinentes.

Quanto à família do estado de São Paulo, já havia uma aproximação minha com ela, pois faz parte da mesma Congregação a que pertenco e frequento, já tinha conhecimento da pesquisa e de seus objetivos. Foi necessário, apenas, marcar as datas e locais para a gravação das entrevistas, o que foi feito também por meio da internet e por emails.

No estado de São Paulo, a família incluída na pesquisa foi selecionada por sua manifestação Rastafári, aproximação pessoal e por terem crianças em idade escolar frequentes neste ambiente.

Primeiramente, houve a apresentação desta pesquisadora às famílias, visto que as famílias do Rio de Janeiro não eram conhecidas ou próximas a mim.

Também foi apresentado o objetivo da pesquisa e qual seria sua utilização e divulgação, visto que muitas famílias ficaram preocupadas com esta questão.

Para iniciar, houve o diálogo sobre a Cultura Rastafári no Brasil, quais seus caminhos e questões, as diferenciações entre as manifestações da Cultura Rastafári. Permeou-se, então, o universo educacional e as problemáticas referentes ao processo de inserção escolar das crianças pertencentes à referida cultura.

Em Sana, cheguei primeiramente ao local aonde iria me hospedar. O lugar era um camping pertencente a um dos anciões rastas mais conhecidos do país, que é reconhecido pelos rastas do Rio de Janeiro como Elder¹⁸.

Ras Makandal, como é conhecido o Elder, não estava presente no momento da minha chegada, uma vez que havia ido para a Bahia com sua senhora. Fui recebida por um dos irmãos que cuidam do camping quando Makandal está ausente.

Charlie ou Charlinho, como é chamado, me levou até o outro andar do local, onde me apresentou a dois outros irmãos que também cuidam do camping, Ras Pedro e Ras Cipó. Fui muito bem recebida pelos irmãos, que me levaram até o quarto onde ficaria hospedada.

Conversamos bastante, nos apresentamos e expliquei o objetivo da visita, falei sobre a pesquisa e as famílias que já havia constatado. Explicaram-me que algumas famílias não estavam por lá, pois passam uma temporada no Rio de Janeiro ou em Niterói.

Charlie me levou para conhecer sua esposa e disse que ela poderia me ajudar a ir até a casa das famílias. Conheci então Aparecida, que foi muito solícita e compreendeu a questão; debatemos um pouco sobre o assunto, visto que ela também tinha formação em educação.

Neste mesmo dia fomos tentar achar uma das famílias. Trabalho árduo, pois Aparecida conhecia a região onde as famílias moravam, mas não sabia quais eram as

¹⁸ A palavra Elder na cultura Rastafári significa o ancião ou o com maior autoridade dentro de um coletivo, geralmente são as pessoas mais velhas e as que lideram o trabalho eclesástico.

casas. Andamos muito e não encontramos as casas. Como já estava muito tarde, resolvemos voltar no outro dia.

Os nomes das pessoas entrevistadas que utilizo a partir deste momento, são fictícios, são nomes de reis e rainhas etíopes, ou nomes bíblicos que têm representação dentro da Cultura Rastafári.

No dia seguinte, levantei cedo e fui ao encontro de Aparecida; ela é artesã e expõe na praça central da cidade. Casualmente, enquanto estava lá, passou uma moça, *Tsehay*, mulher Rastafári, que eu não conhecia e não havia contactado.

Aparecida disse que seria interessante falar com ela, que seria muito bom para a pesquisa. Então, nos apresentou e começamos a conversar. Expliquei-lhe sobre a pesquisa e pedi para fazer a entrevista. Ela concordou e fomos para um lugar mais reservado (as mulheres rastas são muito reservadas quanto aos aspectos da cultura). Assim, cedeu a entrevista sobre sua experiência.

Em seguida, nos dirigimos para a casa de *Worqitu*, esposa de *Makonnen*, um irmão com o qual eu já havia falado por email. Apesar de *Makonnen* não estar, a esposa, que já estava à minha espera, me recebeu. Conversamos por um longo tempo, mas ela não autorizou que eu fizesse nenhum registro, nem com a câmera de vídeo, nem com a câmera fotográfica. Depois que cheguei ao meu quarto, anotei o que consegui me lembrar de nossa conversa.

Ainda nesse mesmo dia, fui para a casa de *Makeda* e *Salomão*, casal antigo de Sana; aliás, a família Rastafári mais antiga da cidade; eles moram lá há mais de 23 anos. Também tinham muita experiência na questão da pesquisa, visto que têm 10 filhos.

Foram maravilhosos, gostaram muito da problemática apresentada e contribuíram imensamente para a pesquisa.

No dia 17 de julho, fui a uma congregação Rastafári denominada Nova Flor, que fica em um bairro de chácaras em Niterói.

Liguei para irmã *Yodit*, com quem eu havia falado pelo facebook. Conversamos muito e suas posições foram de grande valia para a pesquisa, visto que ela também leciona em estágios, pois está se formando em geografia na UFRJ.

Creio que seja necessário retomar algumas questões, ainda que de forma superficial, uma vez que já as aprofundei no momento anterior em que tratei da cosmologia da Cultura Rastafári.

As famílias entrevistadas no Rio de Janeiro são Rastafári. Entretanto, dentro da Cultura Rastafári há ordenações ou Ordens de diferentes seguimentos. Todas têm os mesmos princípios, pois são partes da mesma Cultura, porém há algumas diferenças em sua organização.

As famílias do Rio de Janeiro seguem a Cultura Rastafári, sem, no entanto, pertencer a uma ordem específica, simplesmente vive Rastafári em seus princípios. Duas das famílias entrevistadas no Rio de Janeiro fazem parte da organização que citei anteriormente, denominada Nova Flor, que traz para Rastafári alguns princípios do Santo Daime¹⁹.

Já em São Paulo, a família entrevistada faz parte da ordem Rastafári Boboshanti, uma Congregação Sacerdotal da Cultura Rastafári. Dentro desta ordem, mulheres, homens e crianças são vistos como Deusas e Deuses em carne, ou seja, são manifestações do divino em vida. Por assim ser, são constantemente chamados de Imperatrizes, Profetas, Príncipes e Princesas, respectivamente. Por assim ser e a partir deste momento, seguem tais denominações aos nomes das pessoas entrevistadas,

A família de São Paulo foi ao encontro da pesquisadora na data marcada, na cidade de Jarinú, interior paulista, onde possuem uma casa cujo local é de encontro e de Congregação desta organização Rastafári Boboshanti.

A família anfitriã da *Imperatriz Taitu* e *Profeta Abraão*, me recebeu de forma amorosa.

Primeiramente, foi feita a entrevista ou diálogo com a família de *Imperatriz Taitu*, que juntamente com seu Rei, *Profeta Abraão*, foi expondo sua visão sobre a educação, como ela é, como poderia ser, já que a experiência com seus três filhos estudando em uma escola de metodologia Waldorf se distingue das outras, por esta ser uma escola de abordagem educacional diferenciada.

Caracterizarei as famílias por cidades da Etiópia, visto que o mito fundacional desta cultura ali se inicia.

Assim, a primeira família será:

Família Addis Abeba.

¹⁹ O movimento religioso do Santo Daime começou no interior da floresta amazônica, nas primeiras décadas do século XX, com o neto de escravos Raimundo Irineu Serra. Foi ele que recebeu a revelação de uma doutrina de cunho cristão, a partir da bebida Ayahuasca (vinho das almas), por nós denominada Santo Daime (texto disponível em <http://www.santodaime.org/origens/index.htm>).

Esta família é oriunda do Rio Grande do Sul, mas há três anos mora em Sana, estado do Rio de Janeiro.

É composta pela mãe *Worqitu*, pelo pai *Makonnen* e por duas filhas, uma de seis anos, *Zauditu*, e uma de três anos. Somente foi tratada na entrevista a experiência escolar da filha mais velha.

A família pertence à cultura Rastafári já há sete anos e vivencia Rastafári com a doutrina do Santo Daime. Faz parte da organização Nova Flor, de Niterói, que segue uma vertente de Rastafári que utiliza a Ayuasca²⁰.

A família mora muito distante da cidade. Assim, o único contato que *Zauditu*, sua filha, tem com outras crianças é no ambiente escolar formal.

Zauditu estuda em uma escola municipal, a única da cidade.

Mesmo havendo outras crianças de famílias Rastas nesta escola, as famílias não são unidas, não havendo também, assim, uma união entre as crianças.

Quem concedeu a entrevista foi a mãe, *Worqitu*. No entanto, fez o pedido para que seu depoimento não fosse gravado, nem o áudio, nem a imagem da entrevista. Desse modo, o que tenho de registro é aquilo de que minha memória se recorda e o que tenho anotado.

Família Aksum

Esta família foi muito valorosa para o desenvolvimento da pesquisa, pois os pais já percorreram um longo caminho, tanto na vivência da cultura Rastafári, quanto no processo de escolarização de seus filhos. Não são jovens, têm uma experiência muito grande na questão da educação dos filhos, seja ela educação escolar ou não. São dez filhos, entre bebês, crianças e adolescentes. A filha mais velha já está cursando a Universidade.

Residem em Sana – Rio de Janeiro - há 23 anos. A família é composta pelo pai *Salomão*, pela mãe *Makeda* e por dez filhos entre meninos, que aqui denominei de *Menelik* e meninas, para quem também utilizei uma nomeação etíope, *Menen*. Assim, quando os pais se expõem sobre o processo de escolarização, não o estão direcionando a

²⁰ É uma bebida utilizada nos rituais de Santo Daime. A bebida, de uso bastante difundido pelos povos indígenas da região, é obtida pela cocção de duas plantas, o cipó Jagube (*banisteriopsis caapi*) e a folha Rainha (*psicotrya viridis*) ambas nativas da floresta tropical. Ela tem propriedades *enteógenas*, isto é, produz uma expansão de consciência responsável pela experiência de contato com a divindade interior, presente no próprio homem (texto disponível em: <http://www.santodaime.org/origens/index.htm>).

nenhuma das crianças, mas sim à experiência cotidiana de todas as suas crianças, tanto das que já frequentaram, quanto daquelas que estão frequentando a escola.

Esta família é Rastafári há muitos anos, mas não segue nenhuma ordem específica. Vivencia Rastafári em seu cotidiano: na forma de se alimentar, em suas crenças e na forma de educação de seus filhos.

Família Adwa

Esta família reside em Niterói, e é composta pelo pai *Tafari*, pela mãe *Yodit* e por uma filha, *Shewa*, de dois anos, que frequenta uma creche há pouco tempo. As problemáticas relacionadas à inserção da criança ainda são mínimas, mas, quando começamos a conversar, percebi que a postura da mãe, como educadora e mulher Rastafári, contribuiriam muito para a pesquisa.

A família pertence ao Grupo Nova Flor, do Rio de Janeiro, que utiliza a Ayuasca dentro de Rastafári.

A mãe e o pai são novos. A mãe, *Yodit*, foi quem concedeu a entrevista. Tem experiência em educação, visto que estuda geografia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, tendo, assim, uma postura muito crítica a respeito da educação disponibilizada nas redes de ensino e a respeito de qual educação deseja para sua filha.

Família Shashemene

Família com a qual tenho contato há muito tempo, é formada pelo pai, *Profeta Abraão*, pela mãe, *Imperatriz Taitu*, pela *Princesa Itege*, pelo *Príncipe Jacó* e por uma princesa de 3 anos que não entrou no universo da pesquisa.

É, dentro das famílias pesquisadas, a família que mais manifesta a vivência Rastafári. As crianças são aquelas que, esteticamente, mais representam a cultura dentro do grupo pesquisado, pois têm *dreads* nos cabelos, utilizam a caída e o turbante e vestem as roupas apropriadas dentro da Ordem Boboshanti.

A família atua diretamente com seus trabalhos no Congresso Negro Internacional Etíope Africano.

Reside na capital de São Paulo, e em Jarinú, interior do estado onde se localiza a sede do Congresso Negro Internacional Etíope Africano. Seus filhos estudam em uma escola privada de metodologia Waldorf.

A mãe, *Imperatriz Taitu*, foi quem participou da entrevista. Sua contribuição foi muito importante para o desenvolvimento desta, visto que esta família é a única que tem seus filhos em uma escola privada e desta forma, contribuiu para a ampliação do campo de estudo.

3.2 - AS ENTREVISTAS – Vozes que ecoam aos ouvidos de quem se permite ouvir

Diante das questões explicitadas por meio das entrevistas e considerando como cada família expõe as problemáticas cotidianas do ambiente escolar formal, foi adotada uma sistematização destas em eixos temáticos, com o objetivo de facilitar a compreensão e a discussão das especificidades da cultura Rastafári. Constituíram-se assim, três eixos de análise: Cosmologia e estética; Formas e conteúdos culturais trabalhados na escola; O papel da família para uma escola inclusiva.

Cosmologia e Estética

Tratarei aqui como *Cosmologia* a linguagem ou símbolos próprios da Cultura Rastafári que circundam a vivência das famílias. Como *Estética*, neste trabalho, não quero tratar de beleza, do belo, mas sim da aparência, da visibilidade corporal manifestada pelas famílias.

Iniciei com esta temática, pois foi recorrente a preocupação das famílias não só com a questão estética do cabelo, das vestimentas, como também a assimilação dos corpos a este ambiente escolar, por exemplo, a alimentação, as novas músicas, palavras e desejos que suas crianças traziam ao retornar deste encontro com o outro.

Formas e conteúdos culturais trabalhados na escola

Este tema foi trazido pelas famílias, problematizando a questão dos conteúdos ressaltados pela escola, voltando à discussão feita anteriormente sobre o etnocentrismo propagado nos currículos escolares.

Como a escola tem trabalhado outras culturas em seu cotidiano?

O papel da família para uma escola inclusiva

Durante as entrevistas, algumas famílias deram ênfase ao papel delas dentro do ambiente escolar e em como acreditavam e experienciavam que este processo de inserção da família colaborava para uma melhor sociabilização das crianças neste ambiente.

Assim, como terceiro tema das entrevistas, trago as dificuldades, contribuições e vivências destas famílias na escolarização formal de seus filhos.

Família Addis Abeba

Cosmologia e estética

Worqitu disse que sua filha *Zauditu* mudou após frequentar a escola, apresentando outros comportamentos que não foram ensinados pela família.

Quanto à estética, *Worqitu* diz que *Zauditu* não encontrou nenhum problema, até então, de sociabilização, visto que, as crianças a tratam igualmente, sem distinção (a criança é branca, de olhos claros e sem nenhum estereótipo de uma criança rastafári).

Já com a relação com o que aqui chamei de corporeidade, a mãe, *Worqitu*, apresenta dificuldade em lidar, pela diferença entre a educação das crianças e a de sua filha, pois ela, após entrar na escola, conheceu músicas de conteúdos não aprovados pela família, começou a pedir brinquedos e adereços dos personagens de desenhos como das “Princesas da Disney”.

Sendo estes comportamentos reprovados pela educação ministrada pela família, *Worqitu* ficou um pouco “perdida” a respeito de qual seria sua postura diante destas novas perspectivas, visto que é uma mãe de pouca experiência e que repensa sobre qual seria a postura ideal nestas condições.

Também cita a questão alimentar, pois sua família é vegetariana e a merenda da escola não oferece este tipo de cardápio. Quando *Zauditu* começou a frequentar a escola, começou também a consumir carne, o que para a família era um absurdo. Uma medida paliativa que a mãe adota é buscar a criança antes que a merenda seja servida e assim, ela não se alimenta com as outras crianças.

Formas e conteúdos culturais trabalhados na escola

Worqitu relata que infelizmente a escola que *Zauditu* frequenta não aborda conteúdos de outras culturas, a não ser no dia do folclore, ou do índio, ou ainda no mês de novembro, trazendo um olhar fragmentado para as crianças destas culturas.

Quanto aos princípios fundamentais, *Worqitu* parte mais de um olhar social do que cultural. Expõe que os princípios seriam de respeito, de amor, de crítica à atual sociedade e sua forma de viver, de educação ambiental. Crê mais em uma postura escolar que contemple as diferenças e não em uma escola que seja unicamente Rastafári.

O papel da família para uma escola inclusiva

Worqitu relata que a escola em que sua filha estuda é aberta para receber novas propostas dos pais. Diz que quando alguma mãe ou pai vai levar um material diferenciado, a escola o aceita e faz a proposta com as crianças, mas não há nenhuma iniciativa por parte da escola em realizar atividades diferenciadas com as crianças. É necessário que haja sempre, um incentivo externo.

A mãe ainda salienta a importância de os pais fazerem esta interferência no cotidiano escolar de seus filhos. Coloca-se em uma posição de quem não tem conhecimentos e formação suficientes para propor outros conteúdos à escola, mas diz que quem tem esta formação deveria agir, levando até a instituição novas propostas.

Acredita muito neste papel de sujeito social e histórico dos pais na realidade escolar das crianças, diz que se os pais tiverem um trabalho conjunto com a escola, poderá haver uma mudança na realidade educacional de seus filhos.

Família Aksum

Cosmologia e estética

Makeda inicia sua fala com as problemáticas relacionadas à estética, principalmente porque esta é uma família negra e uma das poucas famílias em que as crianças mantinham seus cabelos com *dreads*.

“Aqui no Sana, muitas pessoas acham que tem uma cultura diferente, por vir várias pessoas de fora, mais alternativas, mas não é. A escola é igual as outras ou até pior, pois como eu já tinha te falado anteriormente, quando eu vim morar aqui no Sana há 23 anos, não tinha nenhuma criança negra na escola, pois a colonização aqui é de alemães, suíços e franceses.

Quando cheguei à escola, que eu fui lá à escola pela primeira vez, só tinha aquelas crianças loirinhas, só branquinhas, todos eles, e não tinha nenhuma criança negra na escola. Eu prestei muita atenção nisso. Depois eu fui saber que só tinha uma comunidade negra aqui no Sana, que é onde eu moro hoje, que eram descendentes de quilombos e a gente só viu esse povo de negro aqui, aí eu falei: “Cadê os negros desses lugar?” aí eu fui saber que tinha esse local e nós viemos pra cá, aí nós chegamos à conclusão de que eles não colocavam seus filhos na escola porque já existia aquela diferença, aquela separação, tipo apartheid. Já havia naquela época aqui, os negros aqui tinham um complexo de inferioridade e eram tratados com diferença, foi aí que a gente foi, eu fui, eu intimei as pessoas, “vamos botá as criança na escola” aí eles falavam “não a gente tá aqui há muitos anos e nunca ninguém foi pra escola.

E os pais, a maioria não tinha leitura nenhuma, os pais eram nascidos, criados aqui e eram analfabetos. Eles falaram “a gente não vive até hoje sem estudo, pra que a gente vai botá nossos filhos na escola?” Mas aí como era a única opção de ensino na época, eu fiquei preocupada com a situação, e falei: “Gente vamos botá as criança na escola porque elas têm o direito de estudar também”, aí que eles começaram a colocar os filhos na escola.

Aí depois acabou esse negócio de que os filhos dos negros não estudavam. Hoje em dia você vai lá e eles estão misturados.

Mas aquelas crianças brancas, já não aceitavam os negros não, foi assim um choque porque eles já estavam acostumados a só ter brancos na escola entendeu? Já era aquela cultura, aquela cultura de superioridade, aí depois foi mudando, a gente chegou teve esse processo de conscientização, eles colocaram na escola, nós colocamos os nossos na escola, fomos tendo os nossos filhos e inserindo eles na escola.

Como eles eram além de negros, de outra cultura, eles tinham dreads também, aí o preconceito era maior ainda, eles “cortaram uma volta”, todos eles tinham dreads, as crianças ficavam zuando eles, fazendo brincadeiras ruins e os próprios professores não os respeitavam e a gente até certa idade conseguiu ir controlando, a gente vai conscientizando, vai falando que não tem nada a ver, mas chega certa idade na adolescência, 15 anos.

Até essa idade, as crianças foram muito resistentes, todo mundo de dread, quando chegou essa adolescência foi muito difícil a ponto de eles brigarem, de sair na “porrada” até.

Minha filha, a mais velha Menen, uma vez na sala, teve uma dinâmica, uma vivência entre as crianças, que um tinha que falar para o outro o que daria para o outro amigo, teria que falar o que daria de presente para o amigo, mas não falaria o nome do amigo, só falaria o presente e eles tinham que adivinhar quem era o amigo, aí uma menina falou “pra essa pessoa eu daria um pote de creme e um pente”. Isso foi assim terrível, porque todo mundo riu, todo mundo já sabia que era minha filha, ela se estressou, brigou no final da aula com a menina e nesse dia ela chegou em casa se trancou no banheiro e cortou todos os dreads, foi bem traumatizante pra ela, porque todo mundo encarnou e teve briga no final, ela brigou com a menina no final da aula e o professor também não soube lidar com a situação, ficou uma situação muito desagradável e foi assim que minha filha mais velha tirou os dreads e eu nem vi nada, quando eu vi ela já não tinha mais dreads nem um, aí eu expliquei pra ela que a gente tem que ser resistente, a gente tem que lutar contra isso, mas ela era adolescente não conseguiu lutar contra isso, ela não conseguiu segurar isso, é muita opressão.

E assim foi um por um tirando os dreads pela opressão sofrida na escola, e na sociedade e agora quase nenhuma das crianças tem dreads.

Nós, como pais, íamos lá à escola, mas na nossa frente era uma coisa, depois eles faziam outra.”

As dificuldades dentro do processo de sociabilização dessas crianças ocorreram, segundo Makeda, principalmente durante a adolescência.

Por ser um momento de escolhas, não tinha mais como impor, como manter. Na infância, a gente ainda influencia, o principal problema que a gente enfrentou foi o da aparência mesmo.

Sempre foi muito complicado, mas até certa idade, a gente controlava. Não sei, às vezes eu acho que na babilônia é mais fácil essa questão racial, porque pela minha própria experiência, minha infância passei em Santa Teresa no Rio de Janeiro, e lá essa questão racial não era assim como é aqui, tinha muita criança negra e era todo mundo junto e misturado, muitos professores negros, era tudo junto, não tinha essa coisa do racismo que tinha aqui, aqui era colonizadores que se julgavam superiores

mesmo, e eles até achavam que as crianças negras não tinham que estudar mesmo. Sabe, vamos continuar aquela tradição dos negros, se os pais negros são aqueles que são os empregados dos brancos, os filhos deles vão ser dos nossos filhos, já tinha aquela cultura, pra que eles vão estudar se eles vão ser empregados dos nossos filhos amanhã?”

Sobre a questão da alimentação na escola, esta família traz o desrespeito sofrido no modelo cultural alimentar de suas crianças.

“Salomão: eu me lembro de um episódio que a professora falou pra eles assim: “Come carne, seus pais não estão aqui não, não tem problema não, pode comer seus pais não estão vendo.”

Makeda: aí eles chegavam da escola e vinham e contavam pra gente, aí eu ia lá à escola e brigava, sempre tive a fama de brigona daqui.

Salomão: e até eles entenderem o porquê a gente não comia carne, eles falavam que a carne não fazia mal não, que a carne faz bem, que a carne tem proteína. Não respeitavam nosso posicionamento. Na realidade eles não tinham informação de nada, não tinham a formação e não têm até hoje. Na época tinha professores que nem formados eram, estavam na sala de aula dando aula pro aluno e ensinavam coisas erradas, porque não sabiam, e se a criança fosse corrigir essa pessoa, ela não gostava não, a ignorância da professora era tanta que ela não aceitava que um aluno fosse corrigir ela.”

Fiz um questionamento à mãe sobre a principal dificuldade, se seria a questão da aparência.

Makeda: Sim, porque foi o que houve maiores consequências psicológica. Se bem que quando as crianças são acostumadas desde pequenos a viver de certa forma, elas acabam por si só, caminhando assim. Por exemplo, a Menen até hoje não suporta o cheiro de carne, ela passa até mal, então eu acho que isso é muito da educação de casa, já vai do costume.

Também houve um momento mais o menos, quando a Menen tinha uns 15 anos, todos os jovens aqui daquela época só ouviam funk, ela começou a andar com uns colegas da escola e a ouvir funk, aquelas músicas horríveis, aí eu pensava: “Poxa como pode, nasceu e foram criadas ouvindo reggae, e nós nunca passamos isso pra ela, e agora elas querem ouvir isso”, mas isso foi uma fase muito rápida que passou e a

essência mesmo que elas foram criadas é o que ficou, não tem jeito pode passar o que for, a influência de todos os jovens, mais a influência do berço é o que conta. Por conta própria ela viu que não era a realidade dela, que não era o mundo dela e por conta própria ela foi se afastando daquelas pessoas e buscando outras coisas pra ela.

Hoje ela faz faculdade na Universidade Federal Fluminense UFF, faz produção cultural, ela é totalmente voltada para as causas, ela é totalmente consciente, só os dreads que ela não quer, mais a questão da filosofia, da alimentação e principalmente a questão da negritude, isso tá nela, isso é a essência dela.

Dizem que os pais são os espelhos dos filhos e eu sempre fui naturalista, sempre vivi dentro da filosofia Rastafári, sempre fui contra qualquer coisa artificial, nunca usei maquiagem, não utilizo cosméticos e eu achei que por eles me verem vivendo assim e por eu educar eles assim desde a infância, eles também seguiriam esta forma de vida, que eles seriam assim como eu sou, mas não é assim, não adianta brigar, eles vão ser do jeito que eles têm que ser, pode ser que não seja assim com todo mundo, mas comigo foi assim, foi triste, foi uma decepção.

No começo pra mim foi muito difícil, porque a gente tem uma maneira de ser, a gente abdicou muita coisa da babilônia, a gente não quer essas coisas da babilônia pra gente, a gente abriu mão de muita coisa, por exemplo, Salomão por ser um dos pioneiros do reggae no Rio de Janeiro, a gente poderia tá hoje com muito dinheiro, porque o reggae virou moda hoje em dia, mas a simplicidade pra gente é o segredo da vida, a gente ama viver assim, a gente prefere viver simplesmente a viver na ostentação, então como a gente abdicou da babilônia e dessas coisas todas, veio morar aqui, por aqui até é muito mais difícil né, principalmente quando a gente chegou aqui.

Então eu achei que elas iriam ser os nossos espelhos, mas elas não são, a babilônia ilude, então elas usam aqueles cremes no cabelo, maquiagem, pinta unha e eu acho que parte dessa influência vem da escola, mas em muito da televisão.

Eu fiquei um tempão sem televisão em casa, mas teve certo momento que não dava mais, eu, por exemplo, não gosto, eu não vejo televisão, a gente nunca deixou as crianças verem determinados programas, tipo novela não, mas eles sempre davam um jeito de ver, e é aquilo, liga televisão e eles assimilam aquilo, pro pai foi um choque bem maior, e tipo ele não aceitava por exemplo: a Menen fazer as sobrancelhas, ele

fala assim pra ela “sua sobancelha já é feita por Deus, você vai fazer o que” foi uma coisa que fugiu do nosso controle, tipo o que fazer?

Formas e conteúdos culturais trabalhados na escola

A escola frequentada pelas crianças desta família é a mesma da família Addis Abeba, assim, ainda com um caráter etnocêntrico em seu conteúdo e forma, não contempla a problemática da diferença no desenvolvimento curricular.

Makeda sonha com um ideal de escola e de conteúdos abordados dentro deste contexto, traz as mudanças que pensa para uma escola que respeitasse suas crianças em suas singularidades.

O horário das crianças frequentarem a escola é das 7 horas às 12h20min horas. Normalmente lá pelas 9 horas eles dão um lanche, como um pão ou um leite, bolacha ou suco e depois às 12 horas tem o almoço. No horário do lanche, normalmente eu costumo mandar de casa; meu problema é na hora do almoço, sempre tem alguma coisa de carne, então eu acho que o ensino ainda tem muita coisa pra ser mudada. Na realidade, meu sonho era a gente ter a nossa escola alternativa, onde pudesse ter uma horta orgânica, esse é meu sonho na realidade, e que as crianças pudessem trabalhar nessa horta, e que esse alimento fosse servido na alimentação delas, que eles pudessem ter aula de música, cultura, capoeira, cultura negra, que falassem sobre a Cultura Rastafári.

A escola daqui não trabalha com conteúdos diferenciados, mas é receptível a outros materiais que sejam oferecidos pelos pais.

Makeda: a respeito da implementação das diferenças na escola creio que o ideal seria que a própria escola pública contemplasse em sua estrutura as diferenças, pois se não ficaria uma escola muito bitolada, eu tenho um sonho de construir uma escola aqui, mas uma escola ampla, aberta a essas diferenças e não só Rastafári. Nós já levamos uma proposta de horta lá na escola, eles desenvolveram a horta, eles tiraram fotos com as crianças, mas eu acho que eles deveriam ter colhido esses alimentos, e dado para as próprias crianças comer de merenda, mas como é uma empresa terceirizada a responsável pela alimentação, então eles não permitiram que as crianças comessem seus alimentos produzidos na escola e houve mãe que foi brigar por isso, eu mesma fui, a nossa escola aqui no Sana, se você for lá visitar, você vê que é

uma escola muito boa. Macaé é uma cidade muito rica, voltada para o petróleo, e assim nossa escola acaba tendo muitos recursos. Se você for lá, ela tem auditório, anfiteatro, ela tem toda uma estrutura, tem local pra horta, tem tudo, a infraestrutura, a obra da escola é muito boa, ela falta ser administrada diferente.

Infelizmente têm certas regras na escola que não podem ser quebradas, coisas que fazem parte do currículo né.

O papel da família para uma escola inclusiva

Makeda: Ainda sobre o preconceito sofrido na escola, as crianças também sofriam um pouco pela minha figura como mãe, e mulher Rastafári, principalmente por causa dos dreads, mas eu acho que por eles me conhecerem e saber como eu me imponho, eles sabiam como impor a minha figura.

Eu sou respeitada hoje em dia, porque eu fui muito resistente aqui, muitas pessoas já falaram pra eu cortar o cabelo, até teve um empresário, porque eu sou produtora musical, então já teve empresário assim que me fez propostas, falando: “poxa você é uma ótima produtora, gostaria que você trabalhasse comigo, mas pra isso você tem que cortar o cabelo”, aí eu falei muito obrigado mas eu não vou me submeter a isso, eu acho que a maneira da gente se impor, nossa resistência, a postura é um espelho pra eles.

Quando eu vim morar aqui no Sana, eu não tinha dread, eu vim casada com o Salomão e só ele que tinha dread, aí eu deixei um tempão sem pentear, demorou muito tempo pra ele virar dread, por que meu cabelo é muito liso, muita gente falava pra eu cortar, falava: “nossa você tá muito feia assim com esse cabelo”, mas eu não estou nem aí, o importante não é agradar aos outros e sim agradar a Deus. Aqui no Sana eu sou muito respeitada e considerada por quem eu sou.

Essa é a questão da moralidade, moro há 23 anos aqui, e a minha postura como uma mulher de Deus, como uma varoa, mulher de honra, isso fez com que as pessoas respeitassem a questão do cabelo também. Então normalmente quando as pessoas viam, elas levavam para o outro lado: “ela é doidona, é hippie”. Então a gente tem que esclarecer que é a nossa cultura, que é a nossa resistência, explicar o que o cabelo tem a ver com a nossa cultura, explicar o porquê usa que é um voto, um batizado, é uma coroa, então eu acho que é a gente que tem que fazer esse papel de esclarecimento.

Makeda: eu creio que alguns professores estão dispostos a mudar a sua postura e conteúdos abordados na sala de aula, também acho interessante que seja feita periodicamente atividades com as crianças voltadas a Rastafári pelos próprios pais, isso demanda uma organização dos pais rastas do Sana, com atividades não só voltadas para Rastafári, mas voltados à África, conceitos de negritude e a educação ambiental.

As últimas reuniões que eu fui à escola, eu briguei muito, principalmente pela questão do bullying, que é uma questão muito séria. Eu acho que todas as crianças sofrem bullying de alguma forma, minhas crianças mesmo sem o dread ainda sofrem bullying, eu tenho uma das minhas meninas que é a Menen, ela tem problema de crescimento ela tem 8 anos mas o tamanho é de uma criança de 5 ou 4 ano, então ela passa por muitas coisas na escola, as crianças implicam muito com ela.

Na realidade, porque as crianças não respeitam as coisas, porque elas não são ensinadas a respeitar e eu falo sempre isso na reunião, porque os pais estão presentes, aí eu falo “gente, por que as crianças fazem isso, porque os adultos fazem isso em casa na frente das crianças”, então a gente tem que prestar muita atenção no que a gente faz, como a gente fala, como a gente se refere as outras pessoas, porque se um adulto fala dessa forma de outro adulto que não deveria, a criança tá vendo e ela vai fazer também, ela aprende, ela vai fazer como os pais, ela vai aprender com os pais como tratar os outros, chamar de gordo, então eu cobro isso na reunião de pais, cobro isso da escola, quando eu tô falando eu olho um por um, no olho de cada pai, eu falo “a responsabilidade não é só da escola de estar acontecendo essas coisas”, mas a escola mesmo nunca fez um trabalho sobre bullying com eles, aqui nem se fala sobre isso, eu sou a única mãe que fala sobre isso, eu falo com a diretora, eu falo com a professora e eu falo com os pais.

Tinha uma diretora aqui, que desde quando nós chegamos aqui, nós entramos em guerra, nós brigávamos muito, no primeiro dia de aula ela chamou todo mundo no pátio e disse “nós temos uma aluna negra aqui agora”, chamou atenção de todo mundo, era Candance filha de Salomão, esse foi o primeiro dia de aula da Candance na escola, ela era super preconceituosa, nós conseguimos tirar ela da direção da escola. Essa senhora foi proibida de dar aula, ela era diretora e professora e ela é assim desse tipo, a gente fala pra ela “a senhora é nazista”, mas com o tempo nós

aprendemos muita coisa, com a espiritualidade, a tolerar certas coisas, nós fomos conquistando essas pessoas, e chegou certo ponto que essa senhora nazista, outro dia virou para Menen e falou assim “você hein, quem diria, você era uma menininha tão feia e tá um mulherão tão lindo” aí a Menen falou “Nossa mãe, a dona Maria não muda, não tem jeito, deu vontade de falar: e seus netos?”. Dona Maria outro dia também falou assim “nossa eu briguei tanto com o Salomão por causa dessas músicas dele, mas hoje eu acho tão bonito” e até ela mandou a neta dela vir comprá um CD aqui na minha porta.

Família Adwa

Cosmologia e Estética

Sobre as problemáticas estéticas, Yodit relata suas experiências após aderir à Cultura Rastafári.

Eu estudo em São Gonçalo, é tipo um gueto gigante, eu estudo na Faculdade de Formação de Professor FFP da UERJ, aí tu imagina eu passando na rua lá em São Gonçalo com esses cabelos “Vai sua Bob Marley, vai sua maluca, tu gosta de fumá uma erva, hahaha”, as meninas no banheiro dizem “Oh colega, por que você faz isso com o seu cabelo, oh colega, tô vendo que a tua raiz é lisa colega, pô eu gasto mó dinheiro pra alisar o meu” aí eu falo pô eu acho o teu tão bonito, sabe eu tento ficar desconstruindo aquela coisa de tudo certinho, de ter o cabelinho liso, aí uma vez o meu marido viu um moleque passando aqui em Niterói novinho, deveria ter uns 14 anos, cheio de dread pro alto, branquinho e tal, classe média, aí meu marido falou assim “olha lá, será que ele, sabe que ele tá fazendo, o que ele tá usando na cabeça, pô, aquele cara o que ele tá fazendo, será que ele vai aprender alguma coisa com aquilo, será que aquilo é válido pra ele” aí eu falei “eu acho que sempre é válido, porque mesmo que ele nunca fale nada de Rastafári, de Haile Selassie e essa história toda, ele vai sentir o que é o preconceito, porque não tem como as pessoas mais pozudas, tratarem bem um dreadlock, mesmo que ele não tenha nenhuma relação com o Rastafári, mesmo que ele seja branco, eu acho que com branco é pior ainda, porque eles falam assim “Cara, tu é branco e quer ser preto”, falam isso pra mim e eu sou de origem preta. Como assim eu quero ser preta? Eu sou preta, dá licença eu não sou morena eu sou é preta.

Porque isso é sempre bom, só quando a gente sofre o preconceito, a gente entende o que é o preconceito, se não vai ser sempre aquela hipocrisia, “que isso não existe preconceito.”

Yodit ainda relata um pouco sobre os olhares que são lançados sobre sua estética ao deixar sua filha na escola:

Bem a gente sente a diferença, o preconceito no olhar dos pais das outras crianças, minha filha ainda é muito pequena e seus coleguinhas também, mas a visão deles sobre mim não deve ser boa não, sempre vejo alguém olhando e comentando com os outros.

A educação e segurança que passarei para ela serão fundamentais no momento que ela tiver que enfrentar isto.

Formas e conteúdos culturais trabalhados na escola

A mesma perspectiva da entrevista anterior trouxe a fala desta mãe quanto a suas expectativas para a educação e as falhas que vê na escola atual.

Na minha visão, a estrutura da escola hoje não condiz com o tipo de vida que eu quero levar, e a educação que eu quero passar pra ela, na minha visão o que a gente aprende na escola hoje? Aprende a ser subjugado, preconceito, acabam reproduzindo um monte de visão que está sendo passada, principalmente o fato de naturalizar situações que não são naturais, como discriminação, pobreza, divisão de classes, divisão racial, então eu queria proporcionar pra ela uma educação que tivesse esse debate, essa formação da consciência crítica dessa sociedade e não uma formação de desconscientização aquele pensamento quadrado, uma manipulação de que tudo funciona assim porque Deus quis e vamos dizer amém, e eu acho que não é por aí, é uma visão que parece que já tava aqui, que sempre foi assim e que não vai mudar, e também por essa questão de horário de entrada, horário de saída, uso do uniforme e também tem outra coisa assim, manter ela no contato com outras crianças que têm realidades diferentes, vai ser aquele choque, porque eu não vou proporcionar pra ela certas situações, imagina ela ver aquela ilusão tipo de querer comprar uma Barbie, aquele contato e tal ou então coisas de alimentação, eu não vou passar para ela, por exemplo, coisas que ela vai ver na escola, a escola não tá preocupada com isso, com a nutrição das crianças, eu queria uma escola que tivesse preocupada com isso também,

não só na questão de cumprir um tempo fora de casa, de sociabilizar com outras crianças, mas, na formação do indivíduo melhor, uma formação da saúde, da consciência, gostaria que ela tivesse essa oportunidade.

Eu sou muito otimista, eu imagino toda uma linha educacional, como uma forma de não precisar mandar as crianças pra escola, de fazer a educação em casa, mesmo que quando meu filho ficar mais velho e ele queira fazer vestibular, mas a base ele terá sobre os nossos princípios. Um primeiro momento seria a ação nas escolas, porque é o que a gente pode fazer agora, acredito também na estruturação da escola integral não só Rastafári, mas que seja completa na formação do ser integral, essa escola seria uma construção coletiva e pública, mas não interferiria no processo de intervenção nas escolas públicas. Creio que essa interferência seria um primeiro momento, seria disseminando esta ideia para construção de um futuro até para facilitar a aceitação dessa escola integral, para que as pessoas que não fossem rastas também queiram uma educação integral para seus filhos, uma educação mais natural, porque aí a pessoa já vai ver na escola, o professor já falou, ele já construiu um tambor, a aceitação seria diferente.

Minha história é que eu nasci aqui em Niterói, me criei aqui, estudei em escola pública, sou de comunidade carente, sinto meio como uma obrigação de trabalhar dentro das escolas públicas dessa forma diferenciadas e acho interessante também a criação de escola voltada para esse tipo de realidade também.

Então são essas questões que acabam deixando a gente assim insegura, tem a pressão da família, que vai falar assim: “Não, como você não vai botá a sua filha? Ela precisa socializar com as crianças!” Sabe pô eu tenho uma conhecida que trabalha com crianças, educação infantil e ela defende essa questão que a criança tem que conviver com esse choque cultural, choque de classes e que ela tem que aprender a lidar com isso e tal. Eu não tô dizendo que tem que separar assim por categorias, é bom até ela sabê lidar com isso, mas são influências muito fortes, se realmente houvesse uma manifestação da diversidade nas escolas, mas não há a maioria das crianças vão seguir uma cultura hegemônica e as outras minorias vão sendo oprimidas, mas eu acho também que é papel do profissional saber lidar com essa situação ou o professor é que vai ministrar essas situações, ele vai ver ali que tá rolando essas diferenças então eu acho assim que a atuação dele, de repente a formação do professor tem que ser mais

voltada pra isso entendeu, por isso a pedagogia Waldorf me interessa, a formação do professor nesta metodologia é muito voltada pra esses detalhes, da criança, da coisa particular de cada uma, porque hoje o próprio professor vê as crianças como massa, então acaba não tratando da forma como deveria, eu sei que o professor da escola pública não tem condições de verificar cada aluno porque tem mais de 40 alunos por sala, trabalha manhã, tarde e noite porque ganha mal, enquanto o professor da escola Waldorf tem no Máximo 20 alunos por sala e ganha muito bem pra isso, e vai permanecer com esses alunos durante vários anos, então têm todas essas questões né, parece que são dois pontos né, o que a gente almeja e aonde a gente tá, tá bem distante, bem diferente.

Eu trabalhei um tempo na faculdade, eu fiz uma pesquisa sobre educação indígena e aí tinha aquelas regras de ser diferenciada, bilíngue aí eu achei interessante e eu fiquei pensando porque a nossa não pode ser assim, porque a gente não pode ter esse respeito de ser diferenciado, porque ter essa educação especial, porque são pessoas completamente diferentes, mas por eu ser de origem de comunidade, eu sempre defendo aquela coisa assim, de atuação nas escolas públicas mesmo, dos guetos, sempre critiquei aquela visão do professor que vai lá à escola da periferia e vê aquelas crianças e fala que as crianças não querem nada, que são aqueles que futuramente vão pro tráfico, é um exército que vai sendo formado.

A formação profissional é superimportante na interferência, nos acontecimentos dentro da escola, que a pessoa ver a opressão ocorrendo e o que ela faz, qual é o papel do educador nesse momento, de ver o aluno discriminar, segregar, aí ele vira ali preenche o quadrinho de horário e o diário e vai embora.

Em uma escola que eu fiz estágio, a gente tinha um quadrinho que eu falava que era o X9, as crianças deixavam uma fotinha 3x4, chegava ao conselho de classe a professora tal falava assim “Tá vendo essa menina aqui, essa mulatinha, essa mulatinha aqui não presta” aí eu pensava assim caraca, aquilo assim descia rasgando e eu grávida, com a emoção mais à flor da pele, saía de lá chorando, pensando gente como é que pode um educador pensar assim e ela passa aquilo ali para as crianças e destrói um monte de geração, destrói um monte de sonhos.

O papel da família para uma escola inclusiva

Yodit traz diversas reflexões sobre as formas de a família ou a própria comunidade Rastafári interferir de uma forma positiva no ambiente escolar:

Eu gostaria que a escola pública se emancipasse e tivesse esse perfil mais natura. Não querendo perder as esperanças, eu acho isso um processo muito demorado e difícil, porque não é só uma questão pedagógica, é uma questão política, eu acho que a gente deve defender o nosso direito à diferença, de querer algo diferente, porque eu acho muita submissão você aceitar tudo da forma como impõem e não questionar nada, aceitar o que dizem que é bom.

Eu gostaria de iniciar aqui práticas de oficinas na escola, parcerias de atividades nas escolas, nós podemos verificar como está sendo feito em outros estados, quais são as experiências das casas Rastafári em outros lugares pra gente poder fazer aqui também e para as pessoas também que poderiam se movimentar, ver o que dá certo ou não nas experiências de interferência das casas Rastafári na comunidade escolar, eu vejo que os rasta aqui dos Sana e de Niterói têm que buscá mais uma união, têm que procurar estar mais juntos para poder realizar atividades em conjunto, no coletivo para o benefício de todos.

Família Shashemene

Cosmologia e estética

A mãe, *Imperatriz Taitu*, inicia sua entrevista apresentando as dificuldades, principalmente estéticas, que seus filhos perpassaram quando entraram na escola:

Tenho duas meninas e um menino, duas princesas e um príncipe, assim como nós chamamos nossos filhos.

Bem, a inserção dos meus três filhos foi um pouco complicada e problemática por conta da nossa cultura, da nossa maneira de viver. Sofremos alguns preconceitos e fomos hostilizados, principalmente os meus filhos. Hostilizados por outras crianças, pelos pais que têm preconceito e não conhecem a nossa cultura, então para as crianças é muito difícil o processo de sociabilização para uma sociedade que não está preparada para nos receber, para a sociedade que não está preparada para acolher principalmente o povo africano, o povo negro, ou pessoas de distintos caminhos, distintas religiosidades.

As meninas, as princesas usam a caída, foi bem complicado, e é até hoje, mais de cinco anos que eles estão na mesma escola e eles ainda sofrem preconceito e eles ainda sofrem no dia-a-dia por conta da vestimenta. Então, este lenço que nós princesas e imperatrizes usamos, as crianças apontam, puxam, tentam arrancar. Arrancam rindo dos nossos cabelos, riem da nossa maneira de ser. Com o príncipe, meu filho as crianças arrancam o turbante, são apontados, são vítimas de deboche. Então o processo de sociabilização de crianças da nossa cultura é bem complicado nesta sociedade que não está preparada para nos receber. Para receber qualquer cultura que seja diferente da deles (europeizada).

Não cessam! Até hoje a Senhora comentou que sente alguns olhares.

Alguns olhares e meus filhos seguem sendo hostilizados, sendo debochados. Mesmo sendo a mesma turma há cinco anos, mesmo assim eles seguem sendo alvo de deboches. Bem chato, bem desagradável. Eles choram. Imagina se fosse numa escola tradicional como isso seria.

Eles chegam a casa e contam pra Senhora.

Contam tudo pra mim, eles relatam, e eu como mãe me sinto muito mal. Muito chateada, triste e eu estou fazendo o que eu posso diariamente, abrindo mão até de outras coisas pra estar lado a lado com eles na escola. Ainda assim acontece muito preconceito.

Formas e conteúdos culturais trabalhados na escola

A escola em que as crianças desta família estudam é uma escola de metodologia Waldorf, como já relatei anteriormente. Assim, questionei a mãe, *Imperatriz Taitu*, sobre a questão da inserção de outros conteúdos no currículo da escola:

E a Senhora acha que por ser uma escola de metodologia Waldorf é um pouco mais fácil a abertura cultural com a escola e com os próprios pais e alunos?

Bom, acredito que eu tenha tido um benefício pequeno por conta disso porque não se trata de uma educação tradicional, à qual não sou a favor. Então de maneira geral, meus filhos tiveram um pequeno benefício, mas ainda assim não foi suficiente para eles serem acolhidos como todas as crianças que são mantidas no mesmo estilo de vida, no mesmo padrão, uma cultura homogênea.

A escola que as crianças frequentam trabalha com algum conteúdo sobre África e sobre outras culturas como Indígenas, Quilombolas, Ciganas?

Não.

Nem em Novembro, nem no dia do Índio, nenhuma outra atividade é feita com eles envolvendo outras culturas?

Não, nada, nunca. Nem desenhos.

E a Senhora vê a possibilidade de estar conversando com a direção da escola para sanar um pouco dessas problemáticas?

É importante principalmente alertar a escola em relação à Lei 10.639 ao qual toda escola privada e pública se põe em obrigatoriedade em responder à essa Lei e manifestar a cultura negra, manifestar a história da África e de povos indígenas dentro das escolas, principalmente observando o ensino infantil e fundamental. Então nós temos que ir lá para cobrá-los e saber que nós como membros também do movimento negro, informá-los que nós estamos atentos a isso e que nós vamos cobrar para que eles cumpram com essa necessidade.

O papel da família para uma escola inclusiva

Imperatriz Taitu relata um pouco de sua postura como mãe dentro do ambiente escolar. Quando falamos sobre as problemáticas, ela expôs sobre sua conduta quando ocorre algum problema na escola com suas crianças:

Sempre quando ocorreram essas situações com meus filhos eu me direcionei a escola, sempre fui conversar com a escola e a maneira com que nós encontramos de diminuir um pouco esta agressividade foi se aproximar da escola. Então, eu como mãe, me aproximei muito da escola e diariamente tenho contato com a escola, com os pais, com os professores, com a direção, com a coordenação pedagógica, com todos. Minha família atualmente é muito inserida dentro do ambiente escolar, acompanhando o cotidiano de toda a escola, tanto é que eu faço até parte da representação dos pais do primeiro ano aos quais meus filhos fazem parte, o primeiro ano fundamental, sou representante dos pais na escola. Então foi uma maneira de tentar contornar um pouco essa situação e tentar aproximar minha família, tentar aproximar minha cultura da escola, porque quando a gente sabe o que está acontecendo, os nossos preconceitos diminuem um pouco. Ainda assim não cessam.

E a escola sempre foi aberta com qualquer colocação que a Senhora fizesse, qualquer pedido, a escola sempre acatou?

É eles sempre se mostraram disponíveis para auxiliar nessas questões das diferenças, sempre tentaram homogeneizar ensinando as crianças. Mas trata-se de uma cultura homogênea Europeia.

Então, a Senhora acha que o papel da comunidade familiar da escola é muito importante para que a escola possa melhorar nesses pontos? Melhorar nos pontos tanto de conteúdos de outras culturas quanto no processo de inclusão mesmo?

Fundamental. A escola sem os pais não existe, não é nada. A escola por si própria não resolve nada. Ela só traz uma proposta, mas o faz acontecer, é mão com mão, força com força, toda comunidade. Então a escola tem que estar aberta para receber a comunidade e de coração aberto escutar o que os pais e a comunidade têm a dizer.

Uma forma então de amenizar essas situações hoje dentro deste contexto escolar seria a inserção ativa dos pais na escola tanto cobrando quanto oferecendo conteúdos?

Exatamente, participando lado a lado da coordenação pedagógica, da direção e com os pais. Se inserir na escola e souber tudo o que está acontecendo, conhecer as famílias, conhecer os amigos dos seus filhos, conhecer os que não são amigos dos seus filhos, conhecer todos os pais da escola, o máximo de pais que você puder ter contato e contato sincero mesmo, dentro e fora da escola, manter uma relação social.

3.3 - A CULTURA E A ESCOLA – O Eu e Eu e o Eu com o outro

Sendo a cultura Rastafári uma forma de estar no mundo que difere da homogênea difundida pela massificação cultural, a diferença está presente em todas as relações estabelecidas neste ambiente que prima pela normatização ou subjetivação dos corpos.

A partir das falas dos pais, foi notada a exclusão que ocorre no contexto escolar para com as crianças rastafáris e suas famílias, principalmente para com aquelas crianças que manifestam visual ou esteticamente pertencerem a uma cultura que difere da “universal”.

Como tratado no primeiro capítulo, o currículo escolar privilegia ou se estabelece a partir de um padrão. As crianças participantes deste estudo não estão

incluídas neste padrão cultural hegemônico, justificando o atendimento ou a recepção delas na escola.

Percebe-se, pela narrativa dos pais, que a escola tem muito a evoluir ou a problematizar acerca das diferentes culturas neste ambiente educativo e formador de identidades, visto que é perceptível a falta de preparo, não só dos educadores, mas do corpo gestor e da própria estrutura do currículo para atender a multiplicidade cultural presente na escola.

Conforme afirma Mantoan, a estrutura escolar como um todo deve se refazer, mas antes disso, as próprias pessoas envolvidas neste ambiente têm que se reformar mentalmente (MANTOAN, 2003, p. 20).

As famílias relatam sua dificuldade não só pelo fato das crianças terem problemas de aceitação pelo coletivo, mas também pela introjeção da cultura “universal” permeada no ambiente escolar.

O processo de formação da identidade e da diferença, já discutidas anteriormente, está intrinsecamente vinculado ao processo educacional, pois tanto a identidade quanto a diferença estão cotidianamente sendo produzidas neste ambiente e estabelecidas pelas relações de poder (SILVA, 2004, p. 88).

Assim, quando o currículo expõe um único modelo a ser seguido, acaba por moldar as crianças que ali se apresentam.

Deve haver uma mudança urgente no paradigma sobre o qual esta escola está fundamentada, para poder incluir estas diferenças, ao ponto de que estas crianças não se sintam mais como estranhas e também de que não alterem seu modo de vida, adequando-se ao modelo estabelecido pelo currículo.

Sobre esta possível e necessária mudança, Mantoan descreve um modelo escolar capaz de trabalhar com as diferenças:

As escolas de qualidade são necessariamente abertas às diferenças e, conseqüentemente, para todas as crianças. São escolas em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não excluem, não categorizam os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos

os alunos, e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos (MANTOAN, 2001, p. 52).

Pelos estudos que esta pesquisa me propiciou, vejo a educação multicultural como uma grande aliada no processo de sociabilização das crianças Rastafáris na escola.

Afirmo que, tanto o processo de escola inclusiva proposto nesta pesquisa por meio dos textos de Mantoan, quanto à proposta de escola multicultural crítica apoiada nos textos tratados no primeiro capítulo, não vê esta inserção de forma superficial.

Ao contrário, a escola que aqui enuncio é uma escola pautada nas diferenças, radicalizando a problematização desta no currículo escolar.

Veiga-Neto discute esta questão quando expõe que:

“Todos sabemos que simplesmente incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá, por si só, o pluralismo cultural ou um mundo mais justo e melhor” (2002, p. 181).

O multiculturalismo inclui as diferentes abordagens culturais no ambiente escolar, sem folclorizá-las, sem hierarquizar estas culturas. Mas, como já foi dito aqui, é necessário que haja um imenso esforço por parte de todos os envolvidos, sejam alunos, pais, educadores ou gestores, pois não há como esquecer que estas relações de diferenciação estão vinculadas ao poder (SILVA, 2004, p. 86).

Sobre estes obstáculos para o alcance da educação multicultural e sua concretização no Brasil, Gonçalves e Silva concluem:

Observando mais de perto a expansão do movimento multicultural na educação no Brasil, é possível vislumbrar, para os próximos dez anos, mudanças significativas nas nossas práticas escolares. Porém, uma lição da qual não podemos nos esquecer é a de que uma educação multicultural exigirá, de nós, um enorme trabalho de desconstrução de categorias. Caso contrário, o tema da pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e atitudes pré-conceituosos e discriminatórios (GONÇALVES e SILVA, 2003, p. 09).

Assim como a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seu debate sobre a diversidade, ou, como relatam os autores acima citados, a pluralidade

cultural na escola, esta condição ainda é ínfima. A aplicação da Lei 10.639/03, ou de sua substituta 11.645/08, também é tímida.

A lei 10.639/03, mesmo sendo obrigatória desde 2010, ainda não alcançou seus objetivos, pois uma das indagações feitas durante as entrevistas componentes desta pesquisa era se havia algum trabalho na escola que tratasse de história e cultura afro-brasileira ou indígena.

A maior parte das respostas das famílias foi negativa ou, quando positiva, sempre era tratada superficialmente, da forma como se trata na perspectiva humanista ou liberal.

É perceptível a necessidade da cobrança por parte da comunidade escolar, para que estes avanços jurídicos alcançados por meio da luta dos grupos excluídos possam ser postos em prática.

Mesmo não sendo o foco deste estudo, atrevo-me aqui a apontar que grande parte desta prática está nas mãos dos educadores.

A formação de professores para esta nova realidade educacional é fundamental. Sem este preparo, este estudo, os profissionais da educação não têm o repertório necessário à criação de novas alternativas didáticas e metodológicas para a educação inclusiva.

Na voz dos pais foi notado o despreparo para lidar com a diferença destes profissionais. O educador não sabe como lidar com os atritos ocorridos cotidianamente dentro da sala de aula pela presença da diferença.

Veja-se o caso da família Aksum, que além de manifestar esteticamente a cultura Rastafari também é negra, o que na fala dos pais percebe-se igualmente ser motivo de exclusão não só por parte da comunidade escolar, mas uma exclusão social na própria cidade.

A família relatou que a cidade é de colonização europeia, assim tendo uma resistência à presença de negros no ambiente público, incluindo a escola. Nesta situação vemos não só uma exclusão, mas um preconceito declarado e, nos casos relatados por esta família, a escola só colaborou para a perpetuação destas situações sofridas pelas crianças. Em algumas destas situações, o corpo gestor e educador da escola provocou ou cometeu o preconceito.

A aplicação da lei 10.639/03 e de uma proposta multicultural na escola viria muito a colaborar com estas situações de exclusão no ambiente escolar e, conseqüentemente fora dele, sendo este promotor de subjetividades.

Pode-se notar que as práticas de uma educação inclusiva estão fora também do contexto da escola privada. A família Shashemene, que tem seus filhos matriculados em uma escola conhecida por uma metodologia alternativa à metodologia homogeneizante - escola Waldorf -, relata suas dificuldades assim como as outras famílias.

Neste contexto privado, a mãe diz que as práticas de exclusão também fazem parte do cotidiano escolar privado. As dificuldades com o currículo são as mesmas da escola pública, não há inserção multicultural em nenhum momento segundo o relato da família.

A mãe diz que seu benefício perante as escolas públicas é devido à alimentação, pois nesta escola privada o alimento oferecido é vegetariano, diferente das escolas públicas onde há o consumo de carne.

A questão alimentar foi um dos pontos abordados mais repetidamente pelas famílias. Nas escolas públicas, principalmente na idade de até seis anos, não há a possibilidade de levar outro alimento sem ser o que é oferecido pela prefeitura. Assim, as famílias ficam reféns do processo alimentar, pois ou as crianças ficam sem comer, ou as famílias têm que buscá-las antes da merenda.

Quanto a esta questão manifestada pelas famílias, creio que uma escola democrática e inclusiva sanaria esta problemática, visto que criaria alguma forma para que estas crianças fossem atendidas pela alimentação pública oferecida, fazendo com que sua diferença não as excluísse.

A cultura Rastafári, apresentada neste estudo, mostra sua peculiaridade frente à cultura universal massificada no contexto escolar, suas dificuldades, seus desafios.

Nesta análise, dialogando com estas problemáticas e com os referenciais aqui expostos, enuncio algumas possibilidades de uma escola inclusiva, multicultural, onde a diferença permeie todas as estruturas que baseiam a formação escolar, não desprezando os desafios para esta nova realidade.

3.4 - AS FAMÍLIAS E A ESCOLA – Desdobramentos da presença familiar

Ouvindo as vozes das famílias nas entrevistas é notada a preocupação destas com o cotidiano escolar de seus filhos. Assim também é perceptível a presença delas no dia a dia de suas crianças.

As famílias veem a necessidade da cobrança dos pais para que a escola realmente inicie este trabalho de multiplicidade curricular, principalmente porque os pais estão apoiados juridicamente para exigir que seus filhos tenham uma educação que inclua suas especificidades ou suas diferenças.

Em algumas escolas percebe-se a abertura para a participação dos pais, não só no cotidiano escolar, mas também na proposição de conteúdos e metodologias diferenciadas para a complementação dos trabalhos.

A posição da família perante a escola é fundamental para que esta possa transgredir o currículo instituído e passe a inserir outros conteúdos em seu contexto.

É claro que, neste estudo, não pretendo dizer que este é o papel da família e que esta inclusão depende dela.

Mas como foi recorrente esta questão nas entrevistas, achei pertinente discuti-la, uma vez que muito contribuiu para esta pesquisa, tornando-se um dos ícones na divisão das entrevistas em temas.

O ideal de escola inclusiva não é este, em que conteúdos sejam inseridos aleatoriamente. Porém, como foi observada diante da realidade escolar, esta alternativa encontrada por algumas famílias já é um avanço.

A presença da família também é fundamental para a cobrança da aplicabilidade das leis já existentes na direção de uma abertura à diferença e para a aproximação da comunidade escolar com esta cultura ainda recente no Brasil.

Percebe-se que, com a inserção da família no ambiente escolar, o processo de socialização das crianças ocorre mais facilmente. Se a família está acompanhando a situação escolar de seu filho e, juntamente com o corpo gestor e educador, tenta problematizar as diferenças, pouco a pouco a comunidade escolar vai se aproximando da cultura e, conhecendo-a, passa a desmistificar certos preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a intenção de conhecer e questionar o cotidiano escolar de crianças Rastafáris, pois há muito tempo esta pesquisadora percebia estas vozes clamando por serem ouvidas.

A pesquisa foi realizada nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, sendo que foram entrevistadas seis famílias, mas neste estudo só foram utilizadas quatro entrevistas, sendo três famílias do estado do Rio de Janeiro e uma do estado de São Paulo.

Por meio dos estudos bibliográficos tive acesso às discussões que circundam a temática da identidade e da diferença na escola.

Percebi, primeiramente, que estas temáticas da identidade e da diferença estão perpassadas, antes de qualquer coisa, pelas relações de poder, poder este que também direciona os conteúdos curriculares.

Por sua vez este currículo, subjetivamente, padroniza um modelo de cultura e de sujeito que está bem distante da cultura e do ser Rastafari, assim nascendo o processo de exclusão escolar e social.

Os estudos sobre escola inclusiva, educação multicultural e de diversos documentos jurídicos que apontam para uma perspectiva de mudança na realidade escolar fizeram com que esta pesquisa tomasse corpo e com que minhas indagações fossem sendo cada vez mais instigadas a prosseguir com esta busca.

A Educação, partindo de uma perspectiva da diferença, seja ela cultural, étnica, sexual, ou de outros segmentos, necessita de uma reestruturação. É preciso permitir novas formas, criar alternativas, buscar em experiências com êxito em outros locais a possibilidade da convivência com a diferença.

Convivência não harmoniosa, mas sim problematizada, não silenciada, mas sim enunciada e assim discutida coletivamente, construindo uma nova escola sem currículos fixos, engendrados em um padrão normativo.

Esta realidade depende muito da mutação paradigmática dos corpos que vivenciam esta educação, sejam educadores, gestores, educandos, pais ou funcionários.

Esta tarefa não é fácil, mas este estudo propõe possibilidades de uma escola que contemple as diferenças e não que as fixe ou que as trabalhe superficialmente.

Sinto que a diferença da cultura Rastafári pode aqui ser ouvida a quem se permitir ouvir. Quem tiver ouvidos que ouça. O silenciamento de suas diferenças não faz mais parte deste grupo, aqui se pode ouvir não só as crianças narradas, mas muitas outras que estão em igual ou semelhante situação.

A cultura Rastafári é apenas uma das culturas inseridas no caleidoscópio das diferenças presentes na escola, mas por meio da defesa de sua voz ativa neste contexto “Eu e Eu”, pretendi, neste estudo, trazer à tona diferentes tons e timbres que possam ecoar por todas as dimensões da educação.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Luisa. 2010. Disponível em:
<http://omeganyahbinghi.blogspot.com/2010/09/rastafari-vida-e-historia.html>. Acesso em 17 dez. 2010.

ANDRADE, Luisa. **Rastafari e transnacionalismo africano**. Projeto Omega Nyahbinghi-Brasil. Disponível em: <http://omeganyahbinghi.blogspot.com>. Acesso em: 10 abr 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação**. In LARROSA, J.; SKLIAR, C.(orgs.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia. Natal, RN, p. 371-378, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ, LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, 1º Semestre, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. 2011**. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso 15 dez. 2011.

GORE, J. M. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In SILVA, T. T. da (org.). Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

GROPPO, Antonio Luís. Disponível em

http://www.educadoressociais.com.br/artigos/comunidade_sociedade_e_integracao_sistematica.pdf. Acesso em 10 dez. 2011.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 3ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1999.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende ... (et all), Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOPENHAYN, M. **Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno**. In LARROSA, J.; SKLIAR, C.(orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

LIMA, Norma Silva Trindade de. Educação, psicodrama e inclusão. *Revista de Ciências da Educação* – Unisal, Americana, SP, ano XII, n. 23 2º Semestre, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, SP, Cortez Editora, 1997.

MANTOAN, Maria T.Egler. **Por uma escola (de qualidade) para todos**. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP, Moderna, 2003.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. **A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar**. *Revista currículo sem fronteiras, Internacional*, v.8, n.1, pp.62-75, Jan/Jun 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 117. p. 197-217, novembro/ 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Tensionando A Diversidade E A Diferença No Discurso Curricular Inclusivo**. 2010. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/tensionando-a-diversidade-e-a-diferenca-no-discurso-curricular-inclusivo-1934661.html>. Acesso em 26 janeiro 2012.

NETO, Veiga Alfredo, De **Geometrias, currículo e diferenças**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na escola Sarã.** Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, RJ, n. 25, Jan, Fev, Mar, Abr, 2004.

RABELO, Danilo. **Rastafári: Identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981.** 2006. (Tese, doutoramento em História) – Universidade de Brasília, Brasília, GO, 2006.

REDINGTON, Norman Hugh. 2009. Disponível em:
<<http://www.geledes.org.br/jamaica/orastafari27/09/2009.html>>. Acesso em 11 abr. 2011.

REIS, Pedro Rocha dos. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.** Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v.15, n. 16, p. 17-34, jan/dez. 2008.

SELASSIE, Haile. 1966. Discurso. Disponível em:
<http://www.cadernorastafarimenelik.blogspot.com/2009_07_01_archive.html>. Acesso em 18 set. 2010.

SELASSIE, Haile. S.d. Discurso. Disponível em:
<<http://rastafaritime.blogspot.com/2009/05/imagens-e-palavras-do-rei.html>>. Acesso em 18 set. 2010.

SILVA, T. T. da. (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª Ed. 6ª reimpressão, Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2004.

UIARRA, André, **História da África. História rastafári – Da formação da civilização mulçumana a chegada dos portugueses.** Vol. I. Obra não publicada, 2009.

UIARRA, André. 2009. Disponível em:
<<http://www.cadernorastafarimenelik.blogspot.com/2009/06/reporte-oficial-sobre-atividades-de.html>>. Acesso em 13 set. 2010.

UIARRA, André. 2009. Disponível em:
<http://www.cadernorastafarimenelik.blogspot.com/2009_07_01_archive.html>.

