



ISSN 1981 - 3031

O HIBRIDISMO CULTURAL E AS FACETAS DO RACISMO NO BRASIL

Ana Cláudia Laurindo de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Maceió- Semed
laurindoclaudia@hotmail.com

Resumo: Além dos já conhecidos e estudados fatores econômicos e de classes, o racismo pode atuar como um elemento a mais de exclusão, pesando na história dos negros e afrodescendentes. No trajeto da nossa colonização predatória a expropriação cultural dos índios e negros ainda no limiar do processo de construção legítima do nosso país, para o qual essas etnias figuravam como se fossem meros acessórios do sistema que só visava aquecer a economia portuguesa se sobressai. Essa herança histórica justifica a necessidade de efetivar abordagens multiculturais em todos os espaços de formação, possibilitando a aceitação e o reconhecimento da nossa diversidade cultural, para a superação do preconceito de cor, que ainda está a permear as nossas relações em sociedade. Compreendendo também que a negação já matou, perseguiu e marginalizou, abertamente, e na contemporaneidade se ocultando no mito da democracia racial, o faz de variadas formas na reprodução da exclusão social do povo negro brasileiro. Reafirmamos a necessidade de incluir esse debate na formação de professores, para que chegue até as escolas e à sociedade.

Palavras chaves: Racismo. Diversidade. Educação.

Aprendemos na escola sobre uma mistura de povos e etnias na formação do nosso país. Essa informação, contudo, geralmente omite alguns feitos, enfatizando outros mais adequados aos interesses do atual sistema ou até romantizando a saga dos colonizadores.

A escola é quem primeiro nos apresenta a visão simplista que o senso comum da nossa sociedade costuma ter do seu nativo - o índio que “quer apito e bate com a mão na boca para fazer barulho”, comemorando o dia dezanove de abril. No paralelo a essa caricatura do indígena, está a pecha de ser selvagem, indolente, inútil ao desenvolvimento da nação.

Por outro lado, a história da resistência indígena que resultou na dizimação de incontáveis povos e culturas em solo brasileiro, através da ação violenta do

colonizador português, é silenciada, e a continuação dessa luta pela contemporaneidade, em destaque, a luta pela demarcação de terras, direito à educação ou ainda preservação da cultura, sequer são abordadas.

Nossa forma de fazer a educação escolar continua fiel aos interesses dos colonizadores, e com isso, o conhecimento repassado sai capenga, comprometendo a estima de parte da nação.

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas conseqüências notáveis: a sua massiva exterminação e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico negreiro que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária para o desenvolvimento da colônia (MUNANGA, 2004, p.16).

Todos nós também aprendemos na escola que houve um período no Brasil, no qual negro era escravo, trabalhava sob tratamentos brutais vindos da parte dos latifundiários e possuidores de riqueza de todo tipo, sendo castigado no tronco e recluso em abrigos coletivos desconfortáveis, as senzalas. Um povo sem esperança de dias melhores. Até que uma bondosa princesa branca os alforriou, libertando de toda a desgraça, marcando ideologicamente a história da escravidão no Brasil. Outras tantas lutas, organizações e resistências da história desse povo são silenciadas.

O assassinato punitivo e a brutalidade com a qual os escravizados eram coagidos à obediência, ganham ares de fato da normalidade. Não é comum em nossas escolas se exteriorizar indignação ao abordar a morte de um negro no tronco. Mas não é somente isso que é silenciado. Nosso país ainda silencia mortes físicas e simbólicas de todos os dias, principalmente, da descendência de índios e negros - numa trágica síntese, aqui significa ser pobre! São os habitantes das periferias nos centros urbanos. E suas culturas representam transgressões!

Estigmatizando o preto [...] e o índio, ambos não nascidos na Europa, valorizavam Deus, o Céu, o sacerdote, o branco, o cristão, o casado pelas leis católicas, a monogamia, a nomeação (após o batismo o gentio tinha um nome), o conquistador, o Bem, a alma, o tempo, as línguas latina e portuguesa, o civilizado, o trabalho, a Metrópole, a guerra justa, a legalidade, a racionalidade e o aldeamento; condenando o Demônio, o Inferno, o feiticeiro, o índio e o preto, o pagão, o amancebado, a poligamia, o gentio, o conquistado, o Mal, o corpo, a atemporalidade, a natureza, as línguas gentílicas, o inculto, o ócio, a Colônia, a guerra de vingança, a legalidade, a irracionalidade e o nomadismo (FREIRE, 2001:34).

Aconteceram inevitáveis choques de interesses nos divergentes projetos entre os grupos humanos confrontados, gerando um sintoma de “vida ou morte”, pois seria impossível naquele contexto haver vitória para todos, e o grupo mais forte não veio de além-mar para perder. Dotado de maior aparato tecnológico e beligerante,

também trazia o respaldo do dito mundo civilizado (na perspectiva ocidental de civilização), para emplacar um projeto próprio de construção da nação, subjuguando outros grupos com mortes físicas e simbólicas.

Principiamos, enquanto sociedade brasileira, com base em um modelo de relação predatória com o outro, tornando-o grupo dominado, faça-se tal distinção para indígenas e negros. Desde o modo de produção agrícola do Brasil nascente ficou definido qual grupo étnico pertenceria à pobreza nessas terras.

De acordo com a construção histórica de um país mestiço, sob a intencionalidade e estética branca, foram erguidas através da ideologia, barreiras tão sutis quanto incomensuráveis entre os diversos grupos sociais brasileiros. Neste contexto, a escola vira uma arena de multiplicidade onde se travam as mais variadas lutas pelo controle e pela conquista da hegemonia cultural, ou seja, a garantia em outras dimensões da vida social, política e econômica da detenção ou conquista de acesso ao poder. No tempo e no espaço da colonização e deportação de guerreiros da África, até a contemporaneidade, a conquista de espaços de valorização da participação negra no Brasil tem se dado através dessas lutas.

A construção da pobreza no Brasil foi também a edificação do analfabetismo, da divisão das raças e exílio das culturas tribais. Os grupos denominados inferiores de ontem estão visivelmente representados nos marginalizados de hoje, pelo acúmulo de descompensações históricas das quais se tornaram portadores, diante das necessidades e exigências do tempo presente. Se em suas origens esses povos não partilhavam das construções culturais da atualidade, foram conduzidos ao convívio com o branco europeu e submetidos ao processo civilizatório do colonizador, portanto, já entraram perdendo.

Então, esse jugo se abate sobre o povo negro e afrodescendente, como formação social histórica, fincada no contexto de negação do passado, que ainda não logrou plena superação na contemporaneidade. Tais indivíduos – transformados em excluídos do sistema – participando com consciência ou não, do complexo jogo das relações agenciadas pela cultura dominante, por vezes incorporam os insucessos socialmente determinados como parte de suas vidas, pelo processo de internalização de valores com justificativa para as desigualdades. Diz-nos McLaren (1992, p.352) “que a hegemonia se manifesta intercorporeamente e o poder e os privilégios se tornam somatizados.” Mas o inverso dessa relação com o poder também ocorre, ou seja, também somatizamos nossa carência de poder e valorização.

Assim sendo, afirmamos que a opressão e suas ramificações nas condutas não dominam inteiramente as multiformes expressões humanas, mas deixam as marcas da sua força e podem influenciar significativamente nos resultados dos empreendimentos das categorias sociais marginalizadas.

Há sempre a possibilidade de reação às imposições dos grupos fortes, como uma contrapartida daqueles considerados fracos, através de variadas formas de resistência, podendo, inclusive, tais indivíduos discriminados por longo período, enveredarem por vias consideradas marginais pela cultura dominante, levando, de alguma forma, à manifestação de sua presença (negada) no mundo. Essa manifestação nem sempre revela a melhor face humana à sociedade, mas, ao contrário, põe também, em destaque, o produto da indiferença social, a violência, a agressão, como afirmações de força.

Não há uma vitória completa na batalha pela subjugação das culturas consideradas fracas. Pelas vias do hibridismo cultural ou da resistência que afronta, algo de singular sobrevive a esses processos. De acordo com McLaren (1992, p.228), estamos lidando com processos simbólicos que não se separam em categorias teóricas nítidas, mas se sobrepõem e tingem umas às outras com nuances de significado.

Em verdade, desde as primeiras tentativas de dissolução das culturas consideradas exóticas pelos portugueses até os tempos atuais, continua em curso na sociedade brasileira uma luta que expressando-se em resistências multifacetadas pela sobrevivência de elementos culturais afirmativos da diversidade estabelecida pelas contribuições dos povos que aqui se encontraram e se misturaram geneticamente. Em paralelo com o reforço da intencionalidade que alimenta a discriminação e as divisões, seja de classe, de gênero ou de raça, esse movimento persiste no imaginário e na prática social cotidiana.

A luta dos elementos pela afirmação da diferença encontra como principais obstáculos os valores intencionalmente veiculados pela classe dominante e seu teor discriminatório. Como, por exemplo, as religiões das Comunidades Tradicionais de Terreiros, consideradas um marco da resistência da história negra brasileira, pela expressão da religiosidade originalmente vinculada à força da natureza, sendo associadas, pelo preconceito, ao satanismo e bruxaria, formas de assustar e afastar possíveis adeptos ou convivas. Busca-se, assim, segregar a diversidade da prática de fé de raiz africana em um perfil marginal. Apesar disso, as Comunidades sobrevivem e se afirmam, embora com a imagem de “macumbeiros, xangozeiros” etc.

“Existem lados definidos nessa batalha pela hegemonia da prática religiosa, interesses distintos e uma complexa cadeia interativa, pois a exclusão social não é produto natural do devir histórico.” (GENTILI et.al., 2002, p.66) A humanidade cria a exclusão e trabalha sentidos. Haverá então uma espécie de luta entre as culturas e sistemas diferenciados de crenças? Como isso pode influir nas questões da vivência escolar?

Tomando a perspectiva de que temos historicamente o racismo como elemento ativo de exclusão na sociedade brasileira, a proposta é ampliar o alcance da discussão educacional na questão racial, pois compreendemos que o sistema vigente tende à padronização dos indivíduos, desde as características do biótipo às condutas legitimadas pelo crivo dos seus interesses, e, desta forma, a individualidade se perde na genericidade das situações e dos modelos de humanidade.

A idéia da universalidade do homem, que toma como ponto de partida o branco europeu, deixa espaço aberto para a camuflagem das atitudes etnocêntricas e preconceituosas implantadas aqui, e consideradas canais de reprodução da ideologia excludente negadas pela nossa cultura, entre elas o preconceito e a discriminação racial por parte de professores e demais profissionais atuantes na escola. Isso tem gerado inúmeros casos de “alunos-problema” permitindo selecionar perdedores entre os negros e afrodescendentes.

A carga de quinhentos anos de exclusão histórica é tão pesada na vida societária das populações descendentes dos escravizados africanos no Brasil, que apenas sensibilidade e boa intenção por parte dos envolvidos na atividade formadora, como gestores e professores, pode ser útil para iniciar a proposta e abrir o debate. Todavia, não tem substância política consistente para segurar os conflitos de um processo de mudança e reverter em benefícios para o todo instantaneamente, pois esses fenômenos estão interligados a complexas teias de interesses e representações.

Apesar de reconhecermos o avanço dos debates étnico-raciais na contemporaneidade brasileira, veiculados no intuito de colaborar para a percepção e valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente escolar, é notório que nem sempre estes, da forma como são dirigidos nesses ambientes, prezam por incentivar os profissionais da educação a assumirem posturas capazes de levar à transformação da atitude discriminatória e quebra de paradigmas eurocêntricos de ser humano.

A forma suave com a qual os agentes pedagógicos abordam o racismo, permite a manutenção das influências da lendária democracia racial no imaginário

coletivo dos que fazem a escola. Então, seguem conformando e adaptando muitos discursos ao tema do momento - as relações étnico-raciais - trazido às escolas pelo Ministério da Educação, através da ação da Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) na intenção de contribuir para a desmistificação desse racismo no processo de escolarização. Em resumo, alguns coordenadores pedagógicos e professores, ainda manuseiam a proposta de forma esvaziada de sentido histórico e político.

Pois é sabido que a abordagem das questões étnico-raciais na Educação básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (BRASIL, 2005, p.126).

Apesar dessa ação contraditória por parte da escola, temos hoje o que pode ser um diferencial positivo para a execução de tais debates: dentro da própria escola, a discussão das relações professor/aluno e conteúdos escolares, a partir da homologação da Lei 10.639/2003, instituindo a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sugerindo-se uma nova política de convívio com a diversidade cultural e a negritude brasileira no espaço escolar, através da elevação do *status* do estudo da África e das africanidades brasileiras para além do folclore ou das datas comemoradas, mas sim como ciência; um capital cultural em processo de valorização e reconhecimento. Nesse sentido, reafirmamos com Oliveira (2006, p.11), ‘que a ótica da africanidade e afrodescendência brasileira inaugura um novo marco conceitual, no qual, a base africana é pensada e serve de referência para elaboração do conhecimento.’”

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (européia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória dos seus ancestrais. Por isso, a Lei 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA, 2004, p.18).

Isso ainda não quer dizer que os obstáculos e desafios postos para os alunos negros e afrodescendentes, na trajetória educacional, chegaram ao fim automaticamente por causa da implantação da lei. É fato que nosso país tem leis bem elaboradas e descumpridas. Também sabemos das antigas formas de relação que ainda interessam à organização social e econômica brasileira, que, na perspectiva mais elitista, estão na escola e permanecem ativas na prática pedagógica, embora muitas vezes se encontrem camufladas com algumas antigas denominações: regras, disciplinas e currículo,

aprovação ou retenção etc.

Essa prática tradicional de retaliação do aluno traz como referência uma cultura de dominação eurocêntrica e cristã-católica, ainda mantida no ambiente escolar. Essa prática não permanece na escola como finalidade em si, algo estritamente pedagógico, mas principalmente por ser um eficaz instrumento de repasse ideológico e de seletividade, contribuindo diretamente para o controle da vitória e do fracasso, indo da escola para a sociedade. Por isso concordamos com Braga (2006, p.26), que a escola brasileira, mais especificamente no tocante às relações étnico-raciais, além de ainda não se encontrar à altura dos desafios postos pela luta contra o racismo [...] tem se revelado um pólo de expulsão de crianças e jovens negros/as.

O racismo na escola pode estar embutido no padrão de beleza branco, largamente aplaudido nos concursos, exibido nas rainhas representadas nas festividades tradicionais; pode estar no referencial de “criança educada”, com “bons modos” e “interessada” nos estudos, geralmente contraposta à criança que adquire os hábitos vulgares das suas comunidades, e fala alto, gesticula, incomoda e não se concentra nas atividades orientadas, e pode estar até mesmo na receptividade dos funcionários e professores ao traje usado pelo aluno que pode indicar não apenas a sua capacidade de consumo, mas também como se veste o seu grupo de referência, possivelmente contrastando com os gostos da burguesia. Seguimos com McLaren (1992, p.57) quando este afirma que muito se tem escrito sobre a educação como transmissão do conhecimento cultural; no entanto, a maneira pela qual a cultura como ação ritual constitui e patrocina ideologias e comportamentos permanece inexplorada no contexto de ambientes escolares.

Chegando a um dado ponto de discussão, surge uma fronteira entre múltiplas opções de cunho político, passando a exigir dos envolvidos no debate étnico-cultural, maturidade e clareza de ação, para durante o processo de reconstrução paradigmática “não apontar um dedo inquisidor para qualquer grupo específico de pessoas, mas sim para as ideologias, estruturas e mitos que ajudam a reproduzir nossa cultura.” (MCLAREN, 1997, p.182) Revendo toda idéia de guetificação da causa negra no ambiente escolar ou em qualquer outro, enquanto ressalta a promoção do movimento de condução política, firmado na alteridade e no enriquecimento da história pela dinâmica da diversidade. A proposta não é dividir, mas democratizar os acessos aos diferentes. Entretanto, para iniciar esse processo será necessário ver e considerar os valores da diferença.

Apesar do silêncio sobre o tema por parte das unidades escolares, comprova-se, na prática, o menor sucesso dos negros e a maior representação dessa pseudo-verdade está no baixo desempenho intelectual desses alunos, negros e mestiços, confirmados, inclusive, na evasão escolar e repetência. Por essa razão, eles estão também em maior número nas estatísticas da miséria, analfabetismo, subemprego, criminalidade etc. como resultado direto do pouco ou nenhum acesso à escolaridade.

No cotidiano escolar, a racialização das relações não é potencialmente genética, mas acima de tudo uma herança histórica instigada pela memória social a vincular o negro e afrodescendentes, ao estereótipo do escravizado, destituído de direitos civis e maiores conquistas na perspectiva da civilização ocidental.

Racializar os espaços simbólicos, numa contra-proposta de valorização da cultura negra também pode ser uma forma de reforçar os valores contra-hegemônicos que supostamente igualam a todos.

Alguns grupos, definidos no interior de algumas escolas, percebem essa dinâmica, contudo, ainda não conquistaram suficiente expressividade na sociedade. Que forças emperram esse processo de expansão do pensamento aberto à diversidade?

Nessa história onde o racismo é tão implacável quanto sutil, para os brancos, ficou a normalidade da ocupação dos melhores espaços, e o percurso histórico os manteve na posição de grupo social e culturalmente dominante; para os negros, restaram os morros, as grotas, o desemprego e o subemprego, analfabetismo, marginalidade e os diversos rótulos depreciativos que são disseminados em muitas falas. Será essa história de negação, que compromete a mobilidade sócio-cultural do presente?

Historicamente, essa aparência de imutabilidade das relações tem facilitado o domínio de povos em nosso país, e acomodado, a subordinação de quem convive desde o nascimento com privações e desconfortos, muitas vezes de maneira passiva, a esperar os benefícios prometidos pelo tutor universal, no caso, o próprio Estado.

Com efeito, apesar da sagacidade dos sistemas de dominação, há sempre um despertar da resistência no seio das contradições sociais geralmente alimentadas pela incoerência das divisões e desigualdades severamente aplicadas a determinados segmentos populacionais no convívio societário. Em nossa história também encontramos muitos casos de levantes reivindicatórios da parte de grupos que se reconhecem injustiçados, e acumulam força para fazer ecoar a resistência. O Movimento Negro no Brasil já tem vasta história de persistência, luta e conquistas sociais, políticas

e culturais.

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro (BRASIL, 2006, p.19).

Essa luta do Movimento Negro está conseguindo expandir institucionalmente o debate e a luta anti-racista no Brasil. Contudo, para a afirmação de mudanças desse porte, que passam pelas complexas teias da subjetividade humana, prescindem de tempo histórico e ações revolucionárias.

A conservação dos costumes também pode servir de obstáculo às propostas de convívio plural. Como herança histórica, paralela às resistências e saberes tem muitas mazelas sócio-econômicas e culturais a combater. Interligada à raiz histórica do coronelato, a cultura da nossa escola pública contemporânea, em Alagoas, revela, a cada momento, como age quem tem poder de mando, através dos símbolos que em seu interior representam as hierarquias, contempladas na figura da autoridade.

Esses personagens revestidos de pseudo-poderes também firmaram dentro da escola a marca da religiosidade legítima, fomentando a descrença e a discriminação contra outras expressões religiosas, particularmente, contra as Comunidades Tradicionais de Terreiros, que não podem se assumir no ambiente escolar sem provocar indignação e balbúrdias.

Atravessada por referências religiosas materiais e simbólicas, a escola alagoana co-habita com altares, imagens de santos católicos, mensagens cristãs afixadas nas paredes; mas também com idéias e valores sobre o que seja a religião e, particularmente, o que seja a religião ‘dos outros’ (BRAGA, 2006, p. 162).

As frases que estão escritas nos cartazes espalhados pelas paredes, com forte sentido moral, atuam reavivando sempre a lembrança do dever de cada um, passando pela obediência ao “maior” como garantia de bem estar. Elas não foram escritas para as autoridades da escola lerem mas ao contrário, foram escritas por elas, para alunos e de certa forma também para os professores e demais funcionários da escola compreenderem, mesmo que subliminarmente, quais tradições e interesses são bem recebidos naquele espaço, que em discurso se proclama eclético.

Assim sendo, que tipos de cultura poderiam identificar nesse farto banquete de signos? A banalização do termo cultura em nosso tempo, inclusive pela mídia massificante, parece ofuscar seu significado, porém um olhar analítico bem direcionado pode compreender como somos todos produtores de cultura, nos mais simples quanto

nos complexos aspectos de nossas vidas em sociedade, e isso ocorre de acordo com os parâmetros recebidos do grupo e pelo aprimoramento dos valores, que o hábito de vida em comunidades provoca. Cultura é mais que um conceito, é uma vivência.

Pelo excessivo valor que a cultura dominante confere à manutenção do próprio *status* de elite, suas ações tendem a emperrar os avanços e investimentos na causa comum, impedindo maior proporcionalidade de mobilização social. Como suposta herdeira da riqueza do mundo, a classe dominante tenta retardar o crescimento da consciência coletiva e a emancipação do diferente ou divergente, e esse reconhecimento do outro seria fundamental para a valorização da diversidade.

As subculturas oferecem uma crítica simbólica da ordem social e são freqüentemente organizadas em torno de relações de classe, gênero, estilo e raça (MCLAREN, 1997, p.205), revelando onde estão os segmentos e grupos sociais mais atingidos pelas práticas discriminatórias e excludentes mantidas pelo sistema sócio-cultural que rege o modelo da sociedade homogeneizante da qual fazemos parte.

A grandiosa força da cultura não é apenas algo subjetivo a ser modelado pelos interesses das elites. Nas entrelinhas da história também ganha o cheiro do populacho. No caso em questão, ganha ares de negritude, de vibrações guerreiras, que são resistências. E na escola encontramos suas expressões; as aceitas e também aquelas condenadas. Nos artefatos, acessórios, gingados e toques, lá está o referencial cultural de cada aluno ou aluna, resistindo às pressões do sistema unificador, em sua estreita relação de raça *versus* classe social a reproduzir a ditadura do capitalismo que descaracteriza o eu.

É da diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece. No Brasil, entretanto, a diferença do afrodescendente foi negada, porque ele foi negado em sua integridade. Afirmar a diferença cultural do negro é ao mesmo tempo um projeto político e social de restituição da dignidade negra negada pela sociedade (OLIVEIRA, 2006, p.85).

A imposição de um padrão ocidental, europeu, ao nosso jeito misto de fazer acontecer nossa vida no Brasil e de forma destacada, em Alagoas, atropela o reconhecimento da multiculturalidade que legitimamente nos caracteriza. Na escola isto foi sedimentado na meticulosidade da repetição, na sublimação do saber raciocinado e na desvalorização das vozes corporais, dos ruídos, dos gingados e expressões livres. A pluralidade, no entanto, se manifesta até nas singularidades das reações e relações que se estabelecem nos variados contextos, sendo estes, inclusive, muitas vezes adversos ao

próprio movimento de participação.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder.[...] Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 2005, p.48).

As amarras da disciplina escolar combatem desde épocas antiqüíssimas as relações espontâneas para as trocas de conhecimento e experiências, quebrando o círculo da socialização para enfileirar os alunos. Colocando-os todos nessas fileiras de cadeiras, uns após outros, sem espaço para a comunicação, o questionamento, a troca, a escola coloca o professor à frente, como portador do saber legítimo, com raras aberturas a outros saberes.

Cultivando o conhecimento linear que perpassa as grades curriculares criadas para atender uniformemente aos interesses de todos, também vai cuidando esmeradamente de controlar os inquietos, afastar os diferentes, evitando o ecoar de suas vozes, manifestadas em outras expressões culturais.

Deixando as reminiscências grupais, individuais, no genérico da humanidade panteísta já que o outro é o que nos fere pela diferença. Tem sido diante do outro que, no ambiente escolar, deixamos seja denunciado em atitudes, classificações e seleções, o teor paradigmático daquilo que aceitamos e elegemos como parâmetro de pertença ou estranhamento à nossa ação no mundo, nosso patrimônio cultural. Mas como reagimos diante do patrimônio cultural do outro?

A legitimidade daquilo que a elite brasileira divulga está vinculada a sua adequação aos padrões instituídos para a sustentação do prestígio dos grupos os quais dominam os setores de influência na sociedade, conseqüentemente tendo mais acesso à cultura e boa qualidade de vida. Esses são elevados ao *status* de legítimo, tornando-se referência. Nesse caso, é feito um contraponto tendencioso com a produção cultural do outro como diferente, estranho ou marginal.

Para cada ator social é criado, pela cultura da seletividade e classificação, na sociedade capitalista, um papel correspondente levando em conta classe, gênero e raça, que geralmente foi criado muito antes do seu nascimento. Não tratamos de determinismos, mas de análise da solidificação das divisões históricas, ministradas pela classe dominante em nosso país desde sua formação colonial, como forma de controle.

Porém, mesmo o que foi instituído nos espaços estratégicos de afirmação

das identidades, não esteve sempre como está, nem está posto e acabado; em verdade, assim como foi construído e adquiriu materialidade, movimenta-se para se manter, buscando adaptar-se à dinâmica de cada período histórico.

Como afirma Braga (2006, p.48), “a noção de identidade étnica implica uma ampliação do próprio conceito de identidade, superando-se a etapa da descoberta do eu e passando-se à fase da identificação social.” É quando o indivíduo percebe no outro uma extensão da história do seu grupo, passando a identificar-se com os demais pelas similitudes das situações vivenciadas, sejam negações ou conquistas, expande, a partir dessa percepção da diversidade, o referencial de humanidade, o que fortalece a disposição de luta e mobiliza maiores energias para as causas coletivas.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria L. S. **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.** Brasília. 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. Ministério da Educação. 2005.

FREIRE, Ana M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista.** São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GENTILI, Pablo.et.al. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo. Cortez. 2002.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2.ed. Porto Alegre. Artmed. 1997..

_____. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Vozes. 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global. 2004.

OLIVEIRA, David E. de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente.** 3. ed. Curitiba: Popular. 2006.