

DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O TRATO DA CULTURA EM SALA DE AULA

CULTURAL DIVERSITY IN EDUCATION:
THEORETICAL REFLECTIONS ON THE TREATMENT
OF CULTURE IN THE CLASSROOM

Diego da Costa VITORINO

Doutorando em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – divitorino@yahoo.com.br.

RESUMO: Pense num Cursinho Pré-Vestibular. Apesar dos Cursinhos serem algo tão corriqueiro na vida dos estudantes brasileiros que pretendem ingressar nas universidades públicas e privadas, a análise demonstrou que eles são o palco da disputa política da população afrobrasileira para alcançar os bancos universitários. O trabalho apresenta a proposta político-pedagógica do “Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes” elaborada por professores e coordenadores da ONG FONTE, cuja principal meta é a inserção dessa população no ensino superior. A pesquisa desvela que a capacitação dos educadores para o trabalho com a questão do combate ao racismo, acaba criando uma pedagogia anti-racista, muito atenta aos atos de discriminação e preconceito em sala de aula. A pesquisa tem como relevância o fato de ressaltar a associação entre o poder público e a sociedade civil no desenvolvimento de políticas de ações afirmativas locais com o objetivo de implementar a lei 10.639/03 dentro de seus projetos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afrobrasileira. Racismo. Cursinhos pré-vestibulares.

ABSTRACT: *Think of a pre-university courses. Despite being cram something so commonplace in the lives of Brazilian students who intend to enter into public and private universities, the analysis showed that they are the stage of the race read less population policy to achieve the university seats. The paper presents the political-pedagogical proposal of*

“pre-university courses for Blacks and Needy” drawn up by teachers and coordinators of the ONG FONTE, whose main goal is the inclusion of this population in higher education. The research reveals that the training of educators to work with the issue of combating racism, ends up creating an anti-racist pedagogy, paying close attention to discrimination and prejudice in the classroom. The research is important to emphasize the fact that the association between government and civil society in developing local policies of affirmative action in order to implement the law 10.639/03 within their educational projects.

KEYWORDS: *Afro-Brazilian culture. Racism. Preparatory courses.*

1 Introdução

Este trabalho procura orientar a análise de pesquisadores e a prática de educadores preocupados com a implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que instituiu no Brasil o ensino da História Afrobrasileira e da Cultura Africana em nossos sistemas de ensino. Tal lei recebeu, mais recentemente, alterações que culminou na lei nº 11.465/08 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório também o estudo da História dos Povos Indígenas e sua cultura. Toda essa legislação, portanto, corrobora com a necessidade da educação escolar em lidar com o tema da diversidade cultural no Brasil. Tal assunto, entretanto, parece ser um grande problema teórico para sociólogos, antropólogos e pedagogos devido suas implicações para o processo educativo e o currículo escolar. Apesar da existência das leis há alguns anos, é possível afirmar que a omissão do sistema educativo, ainda hoje, permite a reprodução de comportamentos racistas em nossas instituições escolares, tais como os que iremos explicitar mais adiante.

Por ser uma pesquisa que parte do prisma da Sociologia da Educação, é fundamental esclarecer que a escola é compreendida aqui como o espaço central dos arranjos sociais e culturais e, por isso, deve ter sua prática investigada para a compreensão de como os problemas ditos raciais aparecem no ambiente escolar. A noção de escola enquanto espaço das relações sociais e das trocas simbólicas, bem como espaço de acumulação de capital cultural, é principalmente encontrada na obra de Bourdieu (2009) e norteia este trabalho. Para iniciar, apresentarei alguns dados coletados em minha pesquisa de mestrado defendida em dezembro de 2009¹. Num segundo momento, os dados serão discutidos à luz das reflexões teóricas acerca da cultura negra com a finalidade de contribuir

¹ Vitorino (2009).

para aquilo que Gomes (2001) afirmou ser a responsabilidade da escola, o **trato pedagógico da cultura**.

A pesquisa se estruturou metodologicamente em torno da etnografia, a fim de produzir uma **descrição densa**, nos termos de Geertz (1989), sobre um Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes. O estudo do fenômeno, contudo, aproximava o mundo das representações sociais e da cultura ao mundo da educação, o que me levou a debater questões como o racismo e a cultura negra. Além disso, estas questões também tratavam da intervenção dos movimentos sociais na luta por direitos no mundo contemporâneo².

Este artigo parte de uma concepção que rompe com a idéia de cultura como “modo de vida”, ou seja, como um modo “total” de viver dos grupos sociais que compõem nossa sociedade. É fundamental compreender o fenômeno da cultura como um reflexo da “consciência” e das “condições materiais” que definem e arranjam as tramas sociais estabelecidas no cotidiano. Analiso o fenômeno do racismo e da cultura negra, a partir da concepção crítica de cultura dos Estudos Culturais, encontrada na obra de Gilroy (2001) e que se complementa com o conceito antropológico de subcultura descrito pela antropóloga Ruth Cardoso (1975).

Tal reflexão teórica permitirá romper com a ideia, ainda hoje presente no Brasil, de que é possível dividir facilmente nossa população em grupos raciais. Os dados coletados nas entrevistas evidenciam que a diferenciação cultural serve principalmente para estabelecer disputas simbólicas que têm implicações no plano político e, no caso dos cursinhos, essa disputa se refere à luta entre os pré-vestibulandos para alcançar os bancos universitários do país. Fica claro que o objetivo material do racismo é desumanizar o negro até o ponto de fazê-lo desistir da disputa pelos melhores níveis educacionais.

2 O combate ao racismo em sala de aula

A pesquisa focou o trabalho de um Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes, na cidade de Araraquara, que durante anos foi mantido através de parcerias com o setor público, porém gerenciado por entidades não-governamentais³. Nacionalmente, o projeto ficou conhecido como PIC –

² Sobre a educação para a população negra, ver o artigo de Gonçalves e Silva (2000).

³ As parcerias na maioria das vezes expandem a atuação das ONG's na sociedade, em contrapartida, acabam também minimizando sua autonomia político-pedagógica.

Projetos Inovadores de Curso, ligado ao Programa Diversidade na Universidade da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, que esteve vigente de 2003 até o ano de 2008.

Na ocasião da pesquisa foram coletados dados a partir de entrevistas semi-diretivas com nove professores e coordenadores capacitados nos anos de 2006 e 2007, a fim de incorporarem ações pedagógicas anti-racistas no Cursinho Pré-Vestibular da ONG FONTE⁴. Até o ano de 2009, a entidade atuava com um total de 30 professores e cinco coordenadores no projeto. Todo esse montante de atores fizeram parte da coleta de dados de forma indireta. É importante citar que as reuniões pedagógicas foram fontes de dados fundamentais para a pesquisa etnográfica e a reflexão sociológica, quando se analisa a proposta pedagógica de um projeto educacional.

Uma das principais metas do cursinho da entidade é inserir jovens estudantes de Araraquara nas universidades do Estado de São Paulo. O ponto de vista expresso pela coordenadora geral do projeto elucida prontamente o objetivo do cursinho da ONG FONTE:

A gente trabalha muito com a idéia da universidade como um caminho, principalmente para o afro-descendente, para o negro, que é minoria dentro da universidade [...] Só a universidade que vai fazer ele [o negro] ter uma melhora pensando na condição social. Quanto maior a sua escolarização, melhor a sua posição social. Mas esse é um lugar estratégico que a elite, a classe alta quer. Sabe que é local de construção de poder, de conhecimento. É o lugar onde a **gente** tem que estar. (Entrevista realizada em Maio/2009, grifo nosso).

A observação do cotidiano de um cursinho pré-vestibular pelo viés treinado da etnografia é capaz de captar importantes questões sobre o fenômeno dos cursinhos. Neste trecho da entrevista fica clara a noção de que os Pré-Vestibulares se tornaram, nos últimos anos, o palco da luta dos negros pela disputa pelos bancos universitários no país. Ou seja, os cursinhos foram uma saída para a reversão da lógica da “seleção dos eleitos” que vão para as melhores universidades do país⁵.

⁴ A sede da ONG FONTE – “Frente Organizada para a Temática Étnica” fica num bairro periférico da cidade Araraquara- SP. Atualmente a cidade possui mais de 208 mil habitantes. (IBGE, 2011).

⁵ É importante analisar como a crítica à teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron colaborou para a análise de que as classes subalternas se apropriam dos mecanismos da elite dominante a fim de alcançar melhores níveis educacionais. Sobre o assunto ver a obra de D. C. Whitaker (1981).

O combate ao racismo em sala de aula está intimamente ligado à questão do trato da cultura e a luta por poder em nossa sociedade. Só se extermina o racismo quando se valoriza a cultura até então depreciada ou negativamente hierarquizada. A importância de se discutir teoricamente a diversidade cultural em nossa sociedade, está no fato de que o problema da diferença, tão bem caracterizado pelo multiculturalismo atual, implica em luta por poder e, conseqüentemente, por disputa educacional entre os grupos que formam nossa população.

O professor de matemática do Cursinho Pré-Vestibular dá um exemplo de como o tema do racismo pode aparecer em exercícios, que além de trabalhar com algumas habilidades específicas da disciplina, discute e propõe o debate entre os seus alunos sobre a desigualdade salarial e social presente no país. Na ocasião o professor relata como integrou o tema a um exercício de matemática. Ele explica:

A mulher negra pra ela entrar na universidade, ela tem uma porcentagem de sucesso ao nascer. Aí eu perguntava para os alunos: 'Qual a probabilidade de uma mulher negra que nasceu hoje, entrar na universidade daqui a certo tempo?' Era um exercício baseado nisso.

Tinha outra questão que eu também trabalhei bastante. Foi a questão do salário. Por exemplo, na mesma função uma mulher ou um negro ganha 27% a menos. Se duas pessoas, um homem branco e uma mulher negra, são contratados para um mesmo emprego e o homem branco vai ganhar 10.000 reais. Quanto a mulher negra vai ganhar? (Entrevista realizada em Maio/2009).

Nesta passagem, o professor deixa claro que há grande preconceito com a área das disciplinas exatas e demonstra que é possível trabalhar com o tema nelas. Mas é de fato nas disciplinas da área das ciências humanas que o trabalho tem maior repercussão. Veja como o outro professor de gramática e redação do Cursinho Pré-Vestibular da ONG FONTE aborda o tema do racismo em sua aula:

Se, por exemplo, nós estamos com uma coletânea de textos para falar sobre padrão de beleza, nessa discussão a gente discute o padrão de beleza do negro. Não é só o tema da beleza. Por exemplo, é inevitável falar sobre desigualdade social e não falar porque determinadas camadas da população tem dificuldades de reverter uma situação como essa e, outras, não. (Entrevista realizada em Novembro/2008).

O que se pode observar é que os professores, quando capacitados para o trabalho com o tema, constroem estratégias pedagógicas anti-racistas diferenciadas para combater a discriminação e fazer seus alunos refletirem sobre o assunto. Outro professor relata uma experiência de racismo ocorrida numa escola particular onde ele lecionava e demonstra um olhar atento para o imaginário criado sobre os africanos. O professor conta que foi indagado por um aluno:

Professor na África não tem comida?. Eu falei: Tem, tem pessoas que comem e tem problemas de fome também. Por quê?. Por causa do cartaz que eu vi” [...] Mas o urubu come a criança? [...] “Aconteceu mesmo isso? É verdade?.

E eu disse você tem que tomar cuidado porque isso ai é o que a televisão mostra pra vocês, estereotipando a África. Lá também tem cidades que estão se desenvolvendo muito, países como a África do Sul. (Entrevista realizada em Maio/2009).

Os professores acabam captando melhor o preconceito e as ideologias racistas quando tomam consciência de como o racismo opera – o que implica diretamente na prática em sala de aula. Neste trecho da entrevista é possível observar o impacto causado pelas imagens, que se referiam ao continente africano de forma enviesada nos cartazes afixados na parede do colégio.

Apesar de todo esse trabalho desenvolvido pelo corpo docente que coordena e leciona no Cursinho Pré-Vestibular da entidade, o preconceito e as ideologias ainda estão presentes nas relações entre os alunos. No trecho selecionado da entrevista da professora de literatura, é possível observar como as atitudes racistas aparecem em sala de aula. Ela diz, “O racismo aparece porque continuam dizendo **cabelo ruim**”. (Entrevista realizada em Abril/2009, grifo nosso). Esta forma de tratamento no ambiente escolar parece refletir o motivo porque afirmamos na sociologia que o negro e o trato de sua cultura estão numa posição negativa com relação à dinâmica dos arranjos sociais e das trocas simbólicas. São nessas ocasiões, portanto, em que o assunto aparece quase que espontaneamente na sala de aula, que o professor deve agir, debatendo assuntos que tentem mudar os valores estéticos dos seus estudantes.

É importante uma postura vigilante e até mesmo “agressiva” contra o racismo. Essa postura, entretanto, deve ser estabelecida pelo diálogo e embasada pela real história da população negra no país. Em quase todas as entrevistas realizadas, os professores assumem que o racismo existe na sala de aula e ele é combatido eficazmente em muitos casos.

A principal conseqüência do preconceito é o processo de discriminação sofrido por negros e a negação do elemento afro na história de nossa sociedade. A discriminação é uma face do racismo. É o ato de desumanizar outro grupo social, a partir de uma suposta hierarquia racial, utilizando para isso a falsa negatividade de alguns traços fenotípicos ditos “raciais” – por isso o termo “cabelo ruim”, tão corriqueiro no Brasil. Segundo A. Sergio A. Guimarães (1990), o racismo sugere de modo geral que a natureza possa determinar aspectos individuais ou sócio-culturais. Ou seja, racismo é uma forma de naturalizar a vida social e explicar as “diferenças pessoais” (sociais e culturais) como naturais. É pensar que as pessoas devam “[...] reagir a condições climáticas ou sociais de certa maneira ‘predita’ por uma identidade social, independentemente de uma história de vida e da competição física e orgânica dos dois indivíduos.” (GUIMARÃES, 1990, p.10).

No Brasil, portanto, há que se insistir na ideia em que não existe uma linha divisória que marque ou defina quem são os negros ou os brancos. Por isso também a necessidade de se pensar como se construiu nossa diversidade cultural. A identificação ou classificação sociológica dos indivíduos é fruto de uma decisão política de cada um que deve ser amparada pela história de vida. Segundo Fonseca (2004), a mestiçagem acabou criando “linhas de cor”, que operam a partir da lógica do *dégradé* e dificultam o desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade brasileira sobre quem são os negros. Para o autor, essa noção acaba fragmentando a luta política da população negra em torno de suas demandas sociais, uma vez que as linhas de cor têm como finalidade embranquecer a população (por isso a utilização corrente de termos genéricos que se referem ao negro, por exemplo, “marrom-bombom”). Neste caso, é preciso muito mais que combater o racismo introjetado, torna-se necessária uma prática pedagógica pautada na constante reflexão da questão racial brasileira dentro da sala de aula, a fim de que os estudantes possam fazer uma escolha consciente e não alienada de sua identidade cultural. No caso dos professores do cursinho da ONG FONTE, foi possível perceber o efeito positivo causado pelas capacitações. Neste processo de reflexão-ação, muitos se descobrem negros e passam a compreender a lógica da luta racial no Brasil.

A educação anti-racista é, portanto, fundamental para a reversão do preconceito e inibição da discriminação em sala de aula. Ao mesmo tempo em que surge no seio do movimento social enquanto proposta educativa, se firmar enquanto proposta político-pedagógica dentro do sistema escolar. Todos nós precisamos de uma educação anti-racista para enfim acabarmos com as tensões

“raciais” de nossa sociedade. Para isso, há que se discutir também sobre a noção de cultura negra no Brasil.

3 Reflexões teóricas sobre a diversidade cultural no Brasil

Quando se utiliza o conceito antropológico de cultura é preciso, sobretudo, compreender que as culturas se fundem. Não há como pensar em culturas autônomas, puras ou “essencializadas”. A cultura é produto da disputa política, resultante das imbricações culturais que revestem os grupos sociais em nossa sociedade, demarcando graus de diferenciação entre nossa população. Diferença esta que é determinada pelos distintos processos históricos percorridos em território brasileiro.

A metáfora criada por Gilroy em sua obra *O Atlântico Negro* é importante, porque é refratária do conceito de cultura dos Estudos Culturais e apresenta uma sofisticada análise sobre a questão da cultura negra. Para o autor, essa cultura está baseada historicamente na resistência, uma vez que ela é produto da diáspora negra decorrente do sistema colonial e neocolonial dos séculos XV ao XX. O colonialismo, afirma o autor, foi o responsável por criar aquilo que ele chamou de “contracultura” da modernidade. Para Gilroy (2001), o Atlântico Negro possibilitou a criação de uma identidade cultural descentrada e *desterritorializada*, que produziu identidades culturais formadas na trans-nacionalidade. Ou seja, nos navios negreiros que transitaram por todo o Atlântico, no Novo Mundo e na Europa. A preocupação do autor é mostrar que a identidade cultural negra é produto das imbricações culturais decorrentes da diáspora. Logo, a idéia de atlântico negro repudia a obsessão pela pureza das raças. Afinal, afirma Gilroy, a obra é um ensaio da “inevitável hibridez e mistura de idéias”.

A metáfora do atlântico negro reforça as lições quanto à instabilidade e à mutação de identidades, sempre inacabadas e constantemente refeitas. Por isso, quando se discute a cultura negra em sala de aula é fundamental esclarecer que, no Brasil, ela reflete um processo de contínua resistência e sincretismos. Ou melhor, um produto da miscigenação da população, não podendo ser entendida sem a compreensão da formação da identidade nacional.

Para Darcy Ribeiro (2006), as variadas matrizes formadoras do povo brasileiro poderiam ter gerado uma sociedade dilacerada pela “oposição dos componentes diferenciados e imicíveis”. Segundo o autor, ocorreu justamente o contrário. Apesar da múltipla ancestralidade, os grupos sociais

não se diferenciaram em “antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias”. Entretanto, o autor ressalta que a unidade do povo brasileiro não se refere a nenhuma uniformidade, mesmo porque, aponta que para entender a questão da diversidade sócio-cultural de nosso povo é necessário observar três forças: a ecológica, a econômica e a imigração. Para Ribeiro (2006), quando se fala em diversidade sociocultural procura-se destacar as forças funcionais e regionais de diferentes modos de vida de ser brasileiro.

Tal interpretação do processo de miscigenação não exclui o fato de que a uniformidade cultural brasileira esconde, na realidade, uma **profunda distância social** entre os grupos que a compõem. Também é verdade que as distâncias sociais se produzem a partir da suposta ideia de “superioridade” cultural, que em último caso, é utilizada para fundamentar as singularidades entre as camadas populares e as classes mais abastadas demarcando a “diferença” entre os grupos sociais. Por isso, quanto mais privatizada a cultura nacional dominante se tornava, menos fácil era para negros, indígenas e outros grupos regionais se integrarem no mundo da cultura no Brasil.

Foi impossível construir uma identidade “enraizada” no caso da história dos negros, já que para eles, a identidade cultural possuía características transnacionais, como afirma Gilroy (2001). Neste sentido, pode-se dizer que a herança africana teve um papel secundário na história da privatização e da burocratização da cultura nacional (as leis mencionadas no início do artigo são uma tentativa de reversão desse processo). Esta reflexão teórica de como o elemento negro foi introduzido no mundo colonial brasileiro nos permite entender a cultura negra através do conceito de subcultura.

A definição do conceito de subcultura sugere que o pesquisador observe os diferentes “padrões culturais” ou “manifestações populares” enquanto produto da relação e dependência das diferentes subculturas com relação à cultura dominante, afirma Whitaker (1982). “Talvez o primeiro ponto a lembrar seja o fato de que no Brasil não exista uma cultura integrada [...] as diversas subculturas brasileiras formam um conglomerado submisso à cultura dominante – esta cada vez mais administrada” (WHITAKER, 1982, p.11). Tanto a cultura negra, a cultura caipira, assim como a cultura da classe dominante e indígena, são subculturas que formam o caleidoscópio da cultura no Brasil. Todas elas buscam sua integração na cultura legítima, através de disputas político-ideológicas. Segundo Cardoso (1975, p.04):

A subcultura indica a particularidade de um grupo, porém sem uma oposição radical com seus vizinhos imediatos que, frequentemente, falam a mesma língua e têm muitas coisas em comum. Seria, então, apenas uma distância de grau, em que o isolamento de uma cultura em relação à outra é maior do que o existente entre sub-culturas de uma mesma sociedade? Em geral, é com este sentido que se emprega o termo, porém creio que é preciso acrescentar algo a esta distinção. O imigrante alemão, o negro americano, ou o judeu do Guetto podem sentir grande orgulho ao distinguir-se dos outros e, com empenho, enfatizar os aspectos positivos que caracterizam o seu grupo; entretanto, estas diferenças não impedem a comunicação deste grupo com a sociedade e seu modo de vida não se reproduz senão no contexto de que são parte.

As subculturas são, portanto, produto da relação entre as culturas dominadas e a cultura dominante. O conceito de subcultura e a noção de contracultura, encontrada na obra de Gilroy (2001), acabam por fundamentar a crítica que se deve fazer à noção de “cultura negra” enquanto modo de vida “singular”, cujo seu maior expoente é Muniz Sodré.

A forma como Sodré (1988) constrói sua concepção de cultura negra na obra “Verdade Seduzida”, trata do fenômeno como algo autônomo e singular. Para o autor, a formação social brasileira apresenta uma heterogeneidade marcante, que chega a refletir dois modos distintos de relacionamento com o real: a cultura judaico-cristã e a cultura negro-brasileira. Para o autor, a cultura negra parece se constituir num diferente mercado de bens simbólicos. Essa interpretação, portanto, choca-se com a ideia de contracultura descrita por Gilroy (2001) e com as reflexões teóricas de Ruth Cardoso (1975) sobre a cultura no Brasil.

Muniz Sodré (1988) endossa uma noção dualista de cultura. Traços culturais que, para o autor, seriam exclusivamente encontrados na cultura negra como a família extensiva e a reciprocidade, não se referem a algo particular do negro. A reciprocidade está presente em toda cultura tradicional, pois ela é condição de sobrevivência da coletividade e, geralmente, é destruída pelas imposições do sistema capitalista. Entretanto, para Sodré, os negôs conseguiram instaurar aqui os elementos básicos de sua “organização simbólica de origem”. Ou seja, o autor quer demonstrar que existe uma *arkhé* negra, ou melhor, uma ordem cosmológica cujas representações no mercado simbólico demonstram as singularidades de sua constituição e se diferenciam substancialmente da cultura “branca”. Para Sodré, as trocas simbólicas na cultura ocidental moderna são sempre dominadas por um excedente econômico-social que se acumula segundo

a lógica capitalista. Apesar disso, segundo o autor, na cultura nagô ou negra, o rito religioso do sacrifício “[...] implica no extermínio simbólico da acumulação e num movimento de redistribuição. Princípio, portanto, visceralmente antitético ao princípio do capital.” (SODRÉ, 1988, p.127). Nesta perspectiva, trata-se o negro enquanto indivíduo desintegrado da vida nacional e de nossa cultura (tal como as análises frequentes sobre os povos indígenas), o que não corresponde à realidade de negros e indígenas no país.

A forma como o autor constrói sua noção de cultura negra, reflete a máxima daquilo que pode ser interpretado como a essencialização ou as leis gerais da cultura negra. Sodré, no entanto, deve ser criticado. No capitalismo, não há espaço para outra ética senão a da acumulação e da competição. Ou seja, não existe uma ética para o homem branco e outra para o homem negro, pois ambos estão sob a lógica do capital. Por isso, não há como cultivar outra ética nem mesmo dentro do âmbito religioso, muito embora o sacrifício seja demonstrado como um princípio antitético ao do capital. Eis aqui o motivo que levou a produção deste trabalho. O negro no Brasil está submetido à lógica das trocas simbólicas e da disputa material imposta pelo capitalismo e, sua luta, não se define exclusivamente por ter um modo de vida particular, mas sim pela disputa por poder estabelecida entre as diferentes subculturas que formam o arbitrário cultural dominante no país.

4 Considerações finais

A crítica à obra de Sodré é necessária para reafirmar que a cosmogonia negra ou nagô não se transplantou para o Brasil tal qual descreve o autor, singular e autônoma. Isso não significa que não haja criação cultural autônoma dos homens negros, porém não se pode confirmar que essa autonomia de criação foi substancial, tão particular, que poderia romper com a cultura dominante. No máximo, pode-se dizer que há no interior da formação social brasileira um *continuum afro* que demonstra dependência com relação à cultura nacional. Sodré (1988), entretanto, entende que as confrarias negras no Brasil serviram para estabelecer circuitos sociais paralelos, que vão dos mais diferentes tipos de reuniões até a constituição de caixas de poupança para fins de alforriamento, entre outros, no período do século XIX e XX.

Porém, analisando as entidades negras na atualidade como as ONG’s, as agremiações culturais e outras organizações como a fundações – que também se

fundamentam por serem as instituições divulgadoras e criadoras (privatizadoras) da cultura negra –, não há como afirmar que elas estabelecem um circuito paralelo em nossa sociedade.

Neste sentido, refiro-me a cultura negra mais na intenção de compreender as relações de dependência desta subcultura em relação à cultura dominante. Ao que pese, a particularidade da história do negro no Brasil é melhor explicada pela lógica do sistema capitalista que impulsionou a escravidão a fim de aumentar os privilégios econômicos e culturais da classe dominante, demarcando por fim as diferenças sociais.

No momento em que se espalham pelo país, modelos de propostas de combate ao racismo e o recorrente uso do tema da diversidade cultural na escola, há que se pensar como pesquisadores e professores concebem o racismo e a cultura no Brasil. Se seguirmos o modelo da política multiculturalista estadunidense e as reflexões teóricas de Sodré, corremos o risco de estabelecer absolutismos étnicos. Podendo, inclusive, endossar o *apartheid*. As conclusões de Sodré devem ser questionadas, porque quando se afirma que a cultura negra é substancialmente diferente de outras, pode-se “levar a água para o moinho da dominação”.

As situações de racismo e preconceito expostas pelos professores do Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes da ONG FONTE devem ser consideradas, sobretudo, como um reflexo da disputa ideológica por poder e nunca como uma singularidade da cultura branca com relação à cultura negra ou vice e versa. Vale lembrar que as linhas de cor operam a partir de um fundo político, ideológico e econ mico, para lembrar Fonseca (2004). Para os negros, elas desmobilizaram a luta política por direitos. No caso das classes dominantes, as linhas de cor justificaram a existência de uma cultura que se quer hierarquicamente melhor valorizada no mercado de bens simbólicos.

Contudo, nas escolas   inevitável que se cultive a ideia da diversidade cultural de forma que seja capaz de dar conta dos grupos sociais e suas histórias. Quando tratamos da diversidade em sala de aula, é fundamental que negros e indígenas continuem sendo personagens centrais da nossa identidade cultural. Porém, devem ser deixados de vir revestidos de mitos e ideologias e não podem ser considerados como os “diferentes”.

O trato da cultura na sala de aula deve reverter essa situação hierárquica em que tais subculturas são classificadas negativamente. Para isso, é necessário esclarecer de uma vez que as raízes negra e indígena, de tão profundas que estão

na nossa formação enquanto povo, já fazem parte do modo de ser de todo o brasileiro, inclusive o mais branco deles.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

CARDOSO, R. L. C. Sub-cultura: uma terminologia adequada? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.14, p.3-5, set. 1975.

FONSECA, D. J. A (re)invenção do cidadão de cor e da cidadania. **Cadernos CEAS**, Salvador, n.210, p.65-83, mar./abr. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Cidades@**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILROY, P. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1990.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.83-96.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Educação e movimento social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.15, p.134-158, set.-dez. 2000.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

VITORINO, D. da C. **O Cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes da ONG FONTE (ARARAQUARA-SP) à luz dos debates sobre o Racismo e a Cultura Negra**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

WHITAKER, D. C. A. Ideologia e cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural, à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v.5, p.5-14, 1982.

_____. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Semente, 1981.