

Educação das relações étnico-raciais: identidade entre identidades em ambiente escolar

*Marta Mariano Alves**

Resumo: O texto apresenta uma reflexão sobre educação para as relações étnico-raciais, considerando o referencial de identidade como um elemento que necessita de estudos e pesquisa que permitam responder questões que despontam no ambiente escolar com a proposta da educação das Relações Étnico-raciais. Para essa reflexão inicialmente apresentam-se as propostas de construção de uma identidade brasileira presentes no século XIX e as influências dessas teorias, no contexto curricular atual. Na sequência, tendo como referência autores voltados para a análise da identidade na psicologia e na sociologia, busca-se apresentar um cenário de indagações para as quais a instituição escolar precisa demonstrar uma especial atenção a fim de garantir que, no contexto da pluralidade, a qualidade educacional associada à realização de uma ampla justiça social possa ser construída.

Palavras-chave: Educação; Relações étnico-raciais; Identidade brasileira; Justiça social; Qualidade da educação.

Abstract: The text presents a reflection on education for the ethnic-racial relations, considering the referential identity as an element that requires study and research for addressing issues that stand in the school environment with the purpose of education for Ethnic-Racial Relations. For this reflection first

* Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. E-mail: malves.marta@gmail.com

presents the proposed construction of a Brazilian identity in the nineteenth century and the influences of these theories, in the context of current curriculum. In the sequel, with reference to authors focused on the analysis of identity in the psychology and sociology, seeks to present the scenario questions from which the school must demonstrate a special attention to ensure that in the context of plurality, the quality of education associated with the implementation of a broad social justice can be built.

Keywords: Education; Ethnic-racial relations; Brazilian identity; Social justice; Quality of education.

Início da construção teórica da identidade nacional: a força do olhar estrangeiro

No mês de fevereiro do ano de dois mil e dez em uma das salas do Colégio Estadual do Paraná, um professor da disciplina de História, dirigindo-se a sua turma composta majoritariamente por estudantes brancos e apenas uma estudante afrodescendente, afirma que “[...] os negros se fazem de vítima”. E dando continuidade a sua fala declara: “no interior dos navios negreiros os portugueses sofreram mais do que os africanos escravizados”. A estudante afrodescendente indignada com a afirmação questiona a versão da “História” apresentada pelo professor. Enquanto o professor, diante do questionamento, solicita à estudante que avise ao seu pai, nascido na África, para, caso queira mais informações a respeito das afirmações feitas em sala de aula, procurar um professor da Universidade Federal do Paraná. E dando continuidade ao seu discurso o professor sustenta: “[...] houve trabalhadores na Revolução Industrial que sofreram mais do que muitos escravos”.

A postura do professor diante da turma, a atitude da estudante, a influência do diálogo entre os dois no referencial identitário dos estudantes presentes naquele momento e o próprio

referencial identitário do professor e da estudante são questões que levam a reflexões necessárias e uma série de indagações, não somente para implementação de uma educação das Relações Étnico-raciais, mas também para a garantia de direitos constitucionais e a defesa da cidadania.

O professor mencionado, situado fisicamente no século XXI, estava reproduzindo em sala de aula as marcas de uma visão histórica estruturada no século XIX, em que o “herói”, “civilizador”, branco, português e europeu é o centro da narrativa.

No século XIX, no ano de 1839, foi fundado com o apoio financeiro do monarca D. Pedro II o Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB), com o objetivo, conforme definido em seu estatuto de fundação no artigo 1º, de “[...] coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil...”.

Em 1840, no concurso promovido pelo Instituto Histórico Geográfico do Brasil, que tinha como perspectiva a apresentação de normas para a escrita da história brasileira, a obra intitulada *Como se deve escrever a História do Brasil*, de autoria de Carl Friedrich Philipp Von Martius, recebeu o prêmio de melhor trabalho. O alemão pesquisador, médico, antropólogo e botânico, Von Martius, esteve no Brasil como pesquisador da Academia de Ciências da *Baviera* durante o período de 1817 a 1820, em uma expedição com o objetivo de descrever a fauna e a flora brasileira que resultou na obra *Reise in Brasilien*.

O prêmio recebido por Martius agregou a sua obra o potencial de exercer influência na escrita da história nacional brasileira que o sucedeu. A respeito desta influência Reis (2007) escreve que:

Na sua monografia intitulada “Como se deve escrever a história do Brasil”, publicada na revista do IHGB, em 1845, Von Martius definiu as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir uma identidade ao Brasil. Surgiu do seu projeto a interpretação do Brasil, do primeiro Brasil-nação, que se entranhou profundamente nas elites e na população brasileira. Von Martius lançou o alicerce do *mito da democracia racial brasileira* (REIS, 2007, p. 26).

A obra de Von Martius indicava a necessidade do estudo das populações indígenas, considerava o português um desbravador e o centro da história nacional; o indígena foi focado a partir da sua vida espiritual e o negro (afrodescendente e africano) interpretado a partir das considerações a respeito da influência do tráfico de escravos sobre o caráter do colonizador português. Com relação a isso, Reis (2007) afirma:

Von Martius dará alguma ênfase à história dos indígenas. Quanto ao negro, ele será breve, oferecendo poucos dados e propondo algumas poucas questões. A questão principal, quanto ao negro, segundo ele, seria esta: o Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos? Ao historiador, de responder se teria sido para melhor ou pior... Essa pergunta atormentará os historiadores brasileiros, que darão a ela uma resposta negativa, isto é, “foi pior” (REIS, 2007, p. 27).

No mesmo ano da premiação, o IHGB consulta Martius a respeito da possibilidade de escrever a “História do Brasil”, porém, a obra não será realizada pelo pesquisador alemão.

Entre os anos de 1810 e 1819 foi publicada em Londres uma versão da história do Brasil de autoria de Robert Southey. O autor nunca tinha vindo ao Brasil e a sua interpretação da história brasileira representava um olhar estruturado a partir de outros olhares. Sua obra foi escrita tendo como referência relato de viajantes, jornais e livros que tinham como tema o Brasil. Em 1862 a obra do inglês Robert Southey, *História do Brasil*, foi editada pela primeira vez no território brasileiro. E a partir dessa primeira edição várias outras foram realizadas no território nacional, sendo uma das mais recentes a publicada pela editora do Senado Federal no ano de 2010. A obra apresenta informações sobre a população indígena dando relevância a sua participação no processo histórico e considerando-a equivalente aos portugueses no que se refere à crueldade; atribui aos portugueses a responsabilidade no processo civilizatório e na construção do Estado. Na obra, a miscigenação entre afrodescendentes, africanos, indígenas e portugueses é indicada como a referência para a constituição de um povo brasileiro.

Os princípios defendidos por Friedriche Von Martius para a escrita da história do Brasil e o diálogo com a obra de Robert Southey estarão presentes na obra de Francisco Adolfo de Varnhagen. Filho de pai alemão e mãe portuguesa, Varnhagen nasceu em São Paulo, foi educado em Portugal desde a infância (desde os seis anos de idade) e permaneceu morando no exterior na fase adulta, tendo adotado a nacionalidade brasileira apenas em 1841 aos 38 anos de idade. Varnhagen teve sua obra financiada pelo imperador e era considerado um defensor da família real, de um Brasil português comandado por um imperador português. Sua obra publicada em 1854, em Madri, mantém um diálogo em alguns momentos harmonioso com Robert Southey e em outros momentos de altercação e contestação, apresenta poucos comentários a respeito do afrodescendente e africano, porém, segundo Reis (2007), Varnhagen responde a questão principal apresentada por Martius com relação ao negro.

À pergunta de Von Martius: O Brasil teria tido um *desenvolvimento diferente* (isto é, para melhor) sem a introdução dos negros escravos? Varnhagen responde afirmativamente: sim, sem os negros, o Brasil teria sido muito melhor! Foi um erro a colonização africana do Brasil. Perpetuou-se no Brasil um trabalho servil que ele se abstinha de qualificar, mas que não se pode mais dispensar sem grandes males para o país. Para ele o índio é que deveria ser usado para o trabalho. E ataca os Jesuítas e defende os bandeirantes (REIS, 2007, p. 43).

Varnhagen apresenta uma posição desfavorável com relação aos indígenas descrevendo-os como nômades, com expressão melancólica, portadores de vários vícios como, por exemplo, a hostilidade, a antropofagia, a sodomia e ainda indica como característica serem selvagens e violentos. O colonizador europeu é exaltado e apresentado como um herói.

O olhar de Varnhagen sobre a história do Brasil é, portanto, o olhar do colonizador português. Ele inicia a corrente de interpretação do Brasil que articulará os sentimentos e interesses dos “descobridores do Brasil”. Ele reconstrói o Brasil, sintetiza os seus diversos ritmos temporais, submentendo-os à lógica do descobridor e conquistador. O vencedor tem todos os direitos. Vencedor, o português impôs a sua

superioridade étnica, cultural e religiosa. Aliás, se o português venceu militarmente os seus adversários, se conquistou, é porque é superior. Eis o seu silogismo (ou sofisma?) básico! A vitória confirma uma superioridade presumida. E, se na luta colonial os brancos venceram, a jovem nação quer ser também vencedora e se identifica étnica, social e culturalmente com o branco (REIS, 2007, p. 33-34).

As obras historiográficas e autores mencionados até aqui apresentam como vestígio a presença de uma visão europeia que assinala a percepção a respeito da colônia e representa as primeiras propostas de construção de uma identidade nacional, uma história brasileira, uma imagem de população brasileira, ainda em construção. Um referencial para ser apresentado ao Brasil, aos brasileiros e a outras nações. Isso marca o início da organização para construção da identidade nacional, ou das identidades da nação, porém é estruturada a partir da perspectiva do colonizador, do europeu, bem como financiada e escrita por esses.

Essa perspectiva histórica permanecerá influenciando a historiografia brasileira não apenas durante o século XIX, mas também nos séculos seguintes, mantendo ainda vestígios no imaginário social na atualidade. Como exemplo dessa influência, Reis (2007) declara que a obra *Casa Grande & Senzala*, produzida pelo escritor brasileiro Gilberto Freyre (1933), também buscará responder a questão principal apresentada por Martius: “[...] o Brasil teria tido um desenvolvimento diferente sem a introdução dos negros escravos?”. E Freyre apresenta também as marcas da perspectiva histórica de Varnhagen.

Gilberto Freyre responderá à pergunta de Von Martius de forma diferente dos historiadores que o antecederam. Mas será uma resposta ainda ligada a Von Martius e aos historiadores do IHGB. [...] Entretanto, Casa grande & senzala é uma obra neovarnhageniana: é um relogio da colonização portuguesa, é uma justificação da conquista e ocupação portuguesa do Brasil. O Brasil é visto como uma sociedade original e multirracial nos trópicos, obra do gênio português (Skidmore, 1994). Na sua história patriarcal, cujo palco é a casa grande, “onde se exprimiu melhor o caráter brasileiro”, ele enfatizará também a continuidade da colônia à nação. O livro genial de Freyre renovou a visão do Brasil das elites em crise. Ele revigorou o mundo que as elites luso-brasileiras

criaram no passado e confirmou o elogio e a legitimação que lhe havia feito Varnhagen nos anos de 1850 (REIS, 2007, p. 27, p. 55).

Silva (2010) e André (2008) afirmam a partir de suas pesquisas, que no Brasil do século XIX começa a ser construída pela elite brasileira uma ideologia pautada na existência de três raças distintas identificadas como o negro, o indígena e o europeu. E dando continuidade, focando a análise de Silva (2010), a autora indica a obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, como responsável pela construção do “negro eugênico”, a construção de um estereótipo identitário racial.

A historiografia tem um papel importante na construção identitária em um contexto nacional. A partir dos referenciais historiográficos legitimados em um grupo social, o sistema educacional se organiza e passa a reproduzi-lo para as novas gerações, petrificando com isso um imaginário, alimentando uma memória coletiva social. Nesse contexto de disseminação de uma versão histórica, a rede de ensino escolar é a responsável por aceder à população a versão predominante e, com isso, pode assumir o favorecimento de um processo identitário em detrimento de outros.

A respeito do papel da historiografia brasileira na estruturação de um referencial identitário, Reis (2006), ressalta o seguinte:

A historiografia brasileira construiu os paradigmas teóricos-metodológicos e as teses, enfim, os discursos mais racionais que permitem discutir as identidades do Brasil. A história é o discurso que representa as identidades de indivíduos, de grupos nacionais, e a crítica historiográfica é a própria “vida do espírito” de uma nação (REIS, 2006, p. 20).

E Rüsen (2001) reafirma esse papel da historiografia ao manifestar que a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana.

Toda a narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. A experiência do tempo é sempre uma experiência da perda iminente

da identidade do homem [...] A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo... (RÛSEN, 2001, p. 66).

Identidade nacional na Constituição Federal Brasileira de 1988: a força da cidadania

A Constituição Federal Brasileira de 1988 declara em seu artigo primeiro a cidadania como um dos fundamentos da nação. E em consequência da incorporação e da garantia do exercício de vários direitos fundamentais essa constituição passou a ser conhecida como a “Constituição Cidadã”. Essa mesma Constituição Federal no Título VIII, artigo 215, parágrafo 1º define como obrigação do Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. No desdobrar do previsto na Constituição Federal, impulsionada por reivindicações de organizações sociais nacionais e internacionais e outras leis de amparo à diversidade social a nação brasileira passa a movimentar-se em direção ao reconhecimento da pluralidade social e a uma igualdade de direito a dignidade.

Na sequência, em 1995 (Decreto de 20 de novembro) o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra. O Grupo de Trabalho era composto, entre outros, por um representante do Ministério da Educação e do Desporto e tinha, entre outras atribuições: “[...] examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando promover a cidadania da População Negra”. No ano de 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB 9394/96) que apresenta em seu texto (Título VIII, artigo 78 e 79; Título V, artigo 26,

parágrafo 4º) referência à recuperação da memória histórica da cultura indígena e a reafirmação de suas identidades étnicas e no ensino de História do Brasil a prioridade para três referenciais: as matrizes indígenas, africanas e europeias.

No ano de 2003 entrou em vigor a Lei Federal 10.639 que alterou a LDB e passou a cobrar a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar. Em 2004 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A Resolução nº 1 de 17 de julho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (artigo 1º, parágrafo 1º) passou a orientar as instituições de Ensino Superior a incluir conteúdos e atividades curriculares voltados para o tema “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Em 2008 a Lei Federal 11.645 atribuiu obrigatoriedade de incluir também no currículo escolar do ensino fundamental e médio, públicos e privados, a temática história e cultura indígena, com isso, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essas referências da legislação educacional foram instituídas a partir de referenciais presentes na LDB 9394/96 e na Constituição de 1988.

Diante dos direitos teóricos garantidos pela legislação brasileira, o grande desafio a partir do marco legal é a estruturação de uma prática concreta que espelhe a cidadania e a dignidade. E no contexto escolar a contenda é a busca de condições que garantam as próximas gerações uma memória coletiva tendo como referência a justiça social, a cidadania e o direito à dignidade, que representam princípios constitucionais.

Identidade nacional no espaço escolar: identidade entre identidades

O arcabouço de legislação nacional diretamente voltada para o sistema educacional, ou não, resultado de um consenso

mínimo possível entre uma diversidade de interesses que permeiam o contexto da nação, influencia no espaço escolar, no projeto político-pedagógico, na proposta curricular, na formação continuada do profissional da educação e no conteúdo do material didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Conclui-se com isso que vários fatores influenciarão a definição do conteúdo curricular de uma instituição escolar, entre eles, por meio da legislação, as ideologias latentes no contexto histórico. Portanto, podemos considerar o currículo escolar como um espaço de possibilidades para a construção e desconstrução de identidades coletivas e individuais, bem como um espaço que poderá, ou não, ser utilizado para reafirmar, naturalizar e justificar injustiças sociais.

Na legislação atual, representada pela LDB 9394/96, o parecer n.º 03/04 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DE, a Resolução n.º 1, de 17/06/2004 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DE, a Lei n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Lei 12.288/2010-Estatuto da Igualdade Racial, o reconhecimento da pluralidade passa a ser conteúdo curricular que deve estar presente na proposta de formação escolar. Esse conteúdo, no processo de formação das atuais e novas gerações, transforma-se em garantia do respeito às identidades que compõe historicamente o tecido social brasileiro. Essa legislação, originária de um processo de embates e debates ideológicos no seu processo de formulação, reflete um modelo de formação para o cidadão brasileiro, enquanto aponta para uma identificação de uma identidade nacional construída a partir de um reconhecimento da pluralidade étnico-racial. Portanto, é uma legislação que indica um rompimento com uma visão pautada no etnocentrismo europeu até então presente na história e nas propostas de formação escolar da nossa nação brasileira.

Porém, da lei à teoria pedagógica e dessa à prática cotidiana, existe um caminho a ser trilhado que exige, entre outros, planejamento e estudo, formação continuada, investimento em

recurso humano e didático. Um caminho de grandes desafios, do qual podemos ver a dimensão dos obstáculos no relato do fato envolvendo o professor da disciplina de História apresentado no início deste texto.

Quando a instituição de ensino assume como meta buscar o aperfeiçoamento e a qualidade do processo pedagógico escolar público, necessariamente terá de ponderar como ponto de partida o espaço escolar como lugar de diversidade e pluralidade. Isto é, considerar que a representação social dos indivíduos presentes no ambiente escolar e a sua identidade proveniente de um processo histórico estruturado a partir de diversas influências, quando em contexto de uma proposta pedagógica que tenha como foco uma educação para as relações étnico-raciais e o reconhecimento da pluralidade social, exige investigação com o objetivo de identificar o sentimento de pertencimento social, de identidade, que crianças, adolescentes e adultos trazem como herança social ou são produzidos em ambiente mediático ou escolar. Para então, transformar o resultado dessa investigação em instrumento para pensar e repensar o processo de ensino-aprendizagem. Pois que o obstáculo mais contundente na implementação de uma proposta educacional de respeito à diversidade e às relações étnico-raciais são exatamente as marcas culturais que cada indivíduo traz de seu contexto social, que podem estar impregnadas pelo preconceito, a discriminação e o racismo, fruto na maioria das vezes não de uma vontade intencional de não reconhecimento ao direito à dignidade do outro, mas sim, de um processo histórico cultural e educacional que provoca a invisibilidade do outro e rompe com a possibilidade de solidariedade e de sensibilidade com a realidade e o sofrimento alheio.

Silva (2009, p. 31) reputa a educação como uma instituição mantida pelo Estado-Nação e responsável pelo processo da construção narrativa da nação, politização da memória e do tempo pedagógico. As atribuições da educação definidas na obra de Silva (2009) colocando o processo educacional como responsável pela construção narrativa da nação, permite pensá-lo

como responsável pelo reforço, ou construção de uma identidade nacional. Ao observar as solicitações da legislação atual, o ambiente escolar cria as condições para reflexão a respeito de novas possibilidades de organização social que superem o conflito, o desrespeito, estabelecendo o diálogo no território da pluralidade e contribuindo para identificação do que é ser brasileiro, de qual é a identidade nacional e a multiplicidade de contribuições culturais que estruturaram o alicerce desta nação.

Porém, em um processo educacional de respeito à diversidade e as relações étnico-raciais a postura investigativa deve permear toda a proposta pedagógica e estar atento a questões como: Que identidade está sendo construída? Quais os desafios na implantação dessa proposta? Que interesses estão sendo contemplados, ou contrariados? Qual é a identidade dos indivíduos (crianças, adolescentes, adultos) presentes no ambiente escolar? Que identidade é construída dentro do ambiente escolar? Como esse referencial de identidade interage com a mídia e as identidades coletivas produzidas pelos meios de comunicação? Que estereótipos étnico-raciais a escola tem reforçado, ou destruído? Quais as consequências dessa proposta para a nação e os cidadãos brasileiros? Esses são questionamentos que refletem o nosso atual contexto social e educacional, onde a identidade será estruturada a partir de um contexto envolto em identidades. Contexto no qual o direito a uma educação qualitativa conciliada a efetivação de uma ampla justiça social deve ser direito de todos os brasileiros.

Ao voltar o foco para a questão da identidade no espaço do processo educacional escolar associado ao rompimento com o etnocentrismo europeu e o reconhecimento histórico da contribuição de grupos sociais até então relegados à invisibilidade na construção da nação brasileira, é importante no enriquecimento da reflexão considerar Bourdieu (2010) e a sua visão que centra a identidade como instrumento de disputa de forças pelo Poder Simbólico no campo da batalha política.

Só se pode compreender esta forma particular de luta das classificações que é a luta pela definição da identidade “regional” ou “étnica” com

a condição de se passar para além da oposição que a ciência deve primeiro operar, para romper com as pré-noções da sociologia espontânea, entre a representação e a realidade, e com a condição de se incluir no real a representação do real ou, mais exactamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais (e até mesmo no sentido de delegações encarregadas de organizar as representações como manifestações capazes de modificar as representações mentais) (BOURDIEU, 2010, p. 113).

Assim, ao considerarmos a contribuição de Bourdieu (2010), a questão da identidade no contexto escolar assume a importância de permitir reflexões que poderão conduzir a modificações de representações mentais e consequentemente a superação de conflitos, a construção de laços de solidariedade e o fortalecimento de um sentimento de pertencimento nacional. E segundo Hofbauer (2006), mesmo em espaço de multiplicidade cultural a coesão identitária pode coexistir:

Foi somente a partir da década de 1960 que alguns antropólogos passaram a recorrer ao conceito de identidade, pois sentiam que a noção de cultura já não dava conta de analisar todo o dinamismo que se observavam no mundo empírico.. Ou seja, descobriu-se ser perfeitamente possível dois grupos compartilharem os mesmos “valores culturais” (que tem a mesma língua, mesma religião etc.), e, no entanto, “sentirem-se” diferentes um do outro. Como é possível também existir uma diferença “real” em termos de “produção cultural” sem que isso cause a formação de “identidades” diferentes. (HOFBAUER, 2006, p. 232-233)

Quando olhamos para o referencial identitário ponderando o contexto escolar partimos do entendimento que este referencial identitário é resultado de um contexto cultural, econômico, social, religioso, permeado por relações de poder; herdado a cada geração pela memória coletiva ou impressões individuais que fortaleceram o sentimento de pertencimento e a sobrevivência de um indivíduo e de um coletivo no seio de um grupo social, sendo este grupo social mergulhado em características culturais. E com relação à cultura o antropólogo Laraia (2009) lembra algo muito

importante, primeiro que ela não é permanente e segundo que ela não é pura, mas sim resultado de trocas de padrões culturais:

Não resta dúvida que grande parte dos padrões culturais de um determinado sistema não foram criados por processo autóctone, foram copiados de outros sistemas culturais. A esses empréstimos culturais a antropologia denomina difusão. Os antropólogos estão convencidos de que, sem a difusão, não seria possível o grande desenvolvimento atual da humanidade. (LARAIA, 2009, p. 105)

Para ilustrar difusão cultural, ou seja, o quanto as trocas de padrões culturais são comuns entre sistemas culturais, Laraia (2009) apresenta o seguinte texto:

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos estes materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos “mocassins” que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções europeias e norte-americanas, mistas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestuário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito. Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xalés usados aos ombros pelos croatas do século XVII. Antes de ir tomar o seu breakfast, ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas. De caminho para o breakfast, pára para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é

de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu breakfast com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta abissínia, com nata e açúcar. A domesticação do gado bovino e a ideia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm waffles, os quais são bolinhos fabricados segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria-prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de maple, inventado pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de uma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no Norte da Europa. Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser cem por cento americano. (LARAIA, 2009, p. 106-108)

Para o teórico cultural Hall (2003) a própria solidez da identidade é questionável na pós-modernidade. Ele afirma que a pós-modernidade produziu uma fragmentação e um deslocamento de identidades. E esta “pluralização de identidades” levaria a consequências políticas e sociais. Quanto a esta fragmentação e deslocamento o sociólogo Bauman (2005) declarou que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Os pesquisadores apresentados indicam que o referencial identitário é fruto de um contexto sociocultural e como tal, influenciado por um processo constante de trocas entre padrões culturais. Na história do Brasil o referencial identitário, o sentimento de pertencimento, a diferença cultural foi fonte de justificativa para conflitos, confrontos, submeter ao jugo indivíduos e grupos sociais, no entanto, em um novo contexto sociocultural onde cidadania, dignidade e justiça social passam a ser referência na formação de atuais e novas gerações, o referencial identitário de cada indivíduo e grupo social passa a ser apresentado como uma entre tantas outras células que compõe um corpo denominado nação brasileira, como memória dos alicerces de um país. E desta forma a interação entre estes referenciais identitários são apresentados como as faces de uma identidade nacional.

Lindgren (1982) expressa que todos os grupos sociais influenciam os seus membros e conseqüentemente suas ações.

A associação com os outros produz vários efeitos no comportamento do indivíduo – excitação é apenas um deles. Qualquer grupo, independente de seu tamanho, influencia seus membros, representando padrões de comportamento, de pensamento e de sentimento considerados “normais” para aquele grupo e, dessa forma, caracterizando-o e definindo-o. (LINDGREN, 1982, p. 177)

Por isso, permitir a estruturação de um novo tecido social pautado no respeito à diversidade, exige que todos os grupos sociais que compõe a nossa nação consigam reconhecer mutuamente a participação de todos estes grupos na construção do que chamamos de Brasil.

Por meio da legislação educacional, a escola brasileira assume um papel imprescindível na formação para a convivência em espaço de pluralidade e na reflexão a respeito da identidade nacional referenciada a partir da diversidade étnico-racial.

Portanto, no contexto educacional, onde uma diversidade de teorias e concepções são adotadas como guia dos trabalhos pedagógicos no processo de ensino, também precisamos refletir a respeito de como essas influenciam, favorecem ou dificultam

o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. E esta é uma, entre tantas questões apresentadas neste texto e outras que surgirão a partir de novas reflexões, que exigirão estudos na busca pelo aperfeiçoamento do processo de ensino e pela qualidade educacional alicerçada a uma ampla justiça social. Perspectiva que somente poderá ser concretizada pela ação de educadores que apresentem como característica além de um espírito investigativo voltado a pesquisa, também uma mentalidade dirigida para novas possibilidades de organização social que superem o conflito, o desrespeito e estabeleça o diálogo no território da pluralidade.

Referências

ANDRÉ, Maria da Consolação. *O Ser Negro – A construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUIMARÃES, Manoel L. S. *História e Natureza em Von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação*. História, Ciência, Saúde – Manguinhos, v. VII, n. 2, p. 389-410, jul./out. Rio de Janeiro: Fundação OswaldoCruz, 2000. ISSN 0104-5970. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000300008>. Acesso em: 13 abr. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEIGHTON, Alexander H. Relação da integração e da desintegração sócio-cultural com a saúde mental. In: MILLON, Theodore. *Teorias da psicopatologia e personalidade*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

LINDGREN, Henry Clay. *Psicologia: personalidade e comportamento social*. Tradução de Ary Band. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. *As identidades do Brasil 2: de Calmón a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação intercultural e hibridismo identitário no Brasil: limites do Multiculturalismo. In: *Estudos Culturais, educação e alteridade*. SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Betina; OLIVEIRA, Claudio José de (Orgs.). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SILVA, Silvia Cortez. *Tempos de Casa-Grande: (1930-1940)*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da Educação*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Arte Médica, 2000.