UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

IOLANDA BARROS DE OLIVEIRA

"Diversidade" na educação básica

Um olhar antropológico sobre a construção de determinadas premissas legais e institucionais

São Paulo

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

"Diversidade" na educação básica

Um olhar antropológico sobre a construção de determinadas premissas legais e institucionais

Iolanda Barros de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora:

Profa. Dra. Laura Moutinho

São Paulo

2012

Iolanda Barros de Oliveira

"DIVERSIDADE" NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar antropológico sobre a construção de determinadas premissas legais e institucionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora:

Profa. Dra. Laura Moutinho

Aprovada em:_____

Banca examinadora

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Resumo

A partir da articulação entre dois campos de conhecimento distintos, a Antropologia e a Educação, esse trabalho teve como objetivo problematizar as construções de categorias e significados relativos à temática da *diversidade* em discursos e práticas educacionais. Buscou-se, também, compreender de que maneira essas categorias são mobilizadas em diferentes instâncias: nos discursos institucionais e acadêmicos e naqueles produzidos no cotidiano escolar. Muito se produz nas ciências sociais a respeito dessas questões, embora seja mais ou menos recente a tentativa de articular diversas categorias (raça, gênero, classe, sexualidade, idade etc.) com vistas a compreender como a diversidade é construída e manipulada em toda sua complexidade. A presente pesquisa pretendeu contribuir para essa reflexão.

Palavras-chave: educação, relações raciais, diversidade, sistema educacional, nação brasileira.

Abstract

Starting from the articulation between two distinct fields of knowledge, Anthropology and Education, this dissertation had as its main objective to problematize the way categories and meanings towards the theme “diversity” are constructed in educational discourses and practices. Another objective was to understand the way those categories are used in different fields, such as institutional and academic discourses, as well as discourses produced in the school everyday life. Quite a lot has been produced about this subject, although the attempt to articulate different categories (race, gender, class, sexuality, age etc.) in order to understand the complex construction of diversity may be recent. This dissertation intended to contribute to this reflection.

Key words: education, racial relations, diversity, educational system, Brazilian nation.

Será que precisamos começar sempre um estudo de diferentes sistemas de interpretação, por exemplo, com os atores – ou intérpretes – bem definidos em termos daquela incessante litania de raça, classe gênero e etnicidade? Talvez seja mais proveitoso começar de modo mais impessoal, com compromissos e confrontações interpretativas no intuito de determinar as condições pragmáticas por meio das quais essas próprias categorias são definidas e aplicadas. Ou seja: descobrir a maneira como 'raça', 'classe', 'gênero' e 'etnicidade' emergem dessas confrontações interpretativas e como funcionam retórica e politicamente.

(CRAPANZANO, 2001, p. 447).

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Laura Moutinho e aos professores participantes da banca de qualificação, Profa. Márcia Lima e Prof. Paulo Neves, pela atenção e pelas dicas valiosas para a realização dessa pesquisa.

À Selma Amaral, pela parceria preciosa na revisão do texto.

Ao SESI-SP pela autorização para a utilização de dados de seu processo de avaliação institucional. Em especial, ao diretor da Divisão de Educação, Prof. Fernando Carvalho, à gerente da Gerência de Avaliação Educacional, Rosângela de Souza B. Lara e à supervisora Paula Helena Querido, pelo apoio fundamental para a conclusão desse trabalho.

À minha família: Maria do Socorro, minha mãe, Carlos Alberto, meu pai, Thierry e Carlinhos, meus irmãos, por todo o amor e doçura, sempre. Ao Djalma e à Andresa, por ampliarem meu conceito de família.

Às, minhas amigas, amigos, “irmãs”, “irmãos”, comadres e compadres – em especial, Mariana, Maíra, Cauê, Bárbara, Lívia, Ju Parini, Bastos, Ju Farias, Bubu Angotti, Vinícius, Léo, Carol Farias, Tereza, Bruna, Tha, Amanda e Rubinho – pela presença que dá sentido a tudo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**

CAPÍTULO 1

JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO **13**

1.1 Interfaces entre discursos educacionais e os estudos sobre relações raciais 13

1.2 Políticas educacionais no Brasil: entre a democracia racial e o multiculturalismo..... 18

CAPÍTULO 2

RAÇA E RACISMO NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO **25**

2.1 A categoria "raça" 26

2.2 Pensamento racial brasileiro, diversidade e identidade nacional..... 29

Gilberto Freyre e a "democracia racial" 36

Desmonte da ideia de "democracia racial" com o Projeto UNESCO 41

Guerreiro Ramos – o que faz do negro um "problema"? 45

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva – renovação dos estudos sobre relações raciais no Brasil..... 49

CAPÍTULO 3

ALGUMAS HIPÓTESES, DADOS E ANÁLISES **54**

3.1 Considerações metodológicas 55

3.2 Hipóteses 57

3.3 Algumas falas institucionais 59

Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais 62

Educação das Relações Étnico-raciais e ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira 69

Os pareceres sobre Caçadas de Pedrinho..... 74

Educação em Direitos Humanos 78

Noções sobre raça, cultura e nação nos documentos..... 81

3.4 Algumas falas docentes sobre o "respeito à diversidade"..... 84

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS 103

4.1 Igualdade, diferenças, diversidade 103

4.2 Conclusão 110

REFERÊNCIAS..... 114

APRESENTAÇÃO

A escolha por realizar uma pesquisa em antropologia, tomando o campo da educação como tema central, partiu da premissa de que há muito em comum entre esses dois campos do saber. Em ambos, inevitavelmente, a partir do contato, do confronto e do estabelecimento de vínculos com o *outro* (que é múltiplo e plural) obriga-se à revisão de pressupostos (teóricos ou pedagógicos) já constituídos e legitimados, assim como das práticas presentes e futuras.

Para tanto, pretendi construir um objeto de pesquisa que articulasse os dois campos de conhecimento, problematizando uma questão que a meu ver se apresenta como central: construções de categorias e significados relativos à temática da *diversidade* em discursos e práticas educacionais. Já, que, segundo Nilma Lino Gomes:

> Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e etnicorraciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades. (GOMES, 2006, p. 25).

Muito se publica no campo da Educação sobre a temática do preconceito e da discriminação em seus múltiplos aspectos (racial, de gênero, sexual, contra pessoas com deficiência etc.)[1] e assistimos a um movimento cada vez mais intenso de incorporação dessa discussão no campo das políticas públicas educacionais – discussão que costuma gravitar em torno de noções acerca da "diversidade" ou "pluralidade cultural". Independentemente do termo que se mobilize, a ideia de cultura, cara à constituição da

1 Em 2009, por exemplo, foram divulgados os resultados da pesquisa que integra o "Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com as áreas temáticas, a saber, etnicorracial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual", realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), por encomenda do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O relatório analítico final encontra-se disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4652.pdf.>Acesso em 30 de maio de 2011.

antropologia como disciplina, assim como certas noções sobre identidade, diversidade e diferença, estão presentes no debate. Daí a inspiração: a partir de uma abordagem antropológica, investigar a problemática da construção de discursos acerca da *diversidade* e os significados atribuídos a essa ideia, suas construções múltiplas e mobilizações diversas.

A noção de discurso para Foucault, na analítica que constrói sobre o poder, é importante para fundamentar essa proposta de análise. De acordo com Veiga-Neto (2005), segundo Foucault, o discurso é o ponto em que se articulam poder e saber – referindo-se, portanto, a "estratégias", "agenciamentos práticos", "dispositivos de enunciados e de visibilidades", "construções históricas" que produzem "regimes de verdade". Em *História da sexualidade*, Foucault argumenta:

> A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de luta e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2005, p. 89).

Essas ideias conformam uma concepção positiva do poder, um poder que é produtivo e não meramente repressivo – compreendido enquanto tecnologia e em termos de eficácia. Ao invés de um poder soberano e centralizado, Foucault defende a existência do micropoder, um poder molecular, com distribuição capilar. Sempre localizado e instável, se produz a cada instante, em todos os pontos, nas relações entre um ponto e outro, provindo de todos os lugares. Logo, deve ser analisado no campo das correlações de força, de maneira a que se compreendam as instâncias de produção discursiva, de produção de poder e de produção de saber (FOUCAULT, 2005, p. 17).

Logo, para o que interessa a essa pesquisa, é importante considerar que temas como *diversidade* e *pluralidade cultural* vêm sendo colocados em discurso no campo da

educação e o fato de que se fale desses assuntos já é digno de nota. Ainda aproveitando a inspiração de Foucault (2005, p.16), interessa problematizar "quem fala", "os lugares e pontos de vista de quem fala", "as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem" aquilo que é dito. Pretende-se, assim, compreender esses discursos nos campos de correlação de força a que pertencem.

Busca-se, ainda, investigar que categorias são utilizadas e de que maneira elas se relacionam em diferentes instâncias: nos discursos institucional e acadêmico e naqueles produzidos no cotidiano escolar. Muito se produz nas ciências sociais a respeito dessas questões, embora seja mais ou menos recente a tentativa de articular diversas categorias (raça, gênero, classe, sexualidade, idade etc.) com vistas a compreender como as diferenças são construídas e manipuladas em toda sua complexidade. A presente pesquisa pretende contribuir para essa discussão a partir de uma abordagem interseccional, enquadrando-se na linha teórica dos marcadores sociais da diferença. Por isso, discussões sobre as construções de categorias sociais são tomadas como suportes fundamentais à reflexão.

Segundo Vincent Crapanzano (2001), deve-se sempre considerar a existência de duas dimensões de toda classificação, a semântica e a pragmática, que compreendem tanto o caráter literal, quanto o caráter retórico que a classificação pode assumir, cada uma dessas dimensões prevalecendo em contextos específicos. Pretende-se que a presente pesquisa possa contribuir para a compreensão dos aspectos semânticos e, principalmente, pragmáticos envolvidos na construção da ideia de diversidade em práticas discursivas no campo da educação básica brasileira.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, são apresentadas uma justificativa e uma contextualização sobre a temática da pesquisa. Inicialmente, a partir de uma reflexão sobre as interfaces entre os discursos e as instituições educacionais e os estudos sobre relações raciais no Brasil; e, depois, com uma reflexão sobre os paradigmas que fornecem as premissas para os discursos institucionais no campo da educação básica.

O segundo capítulo apresenta algumas considerações teóricas sobre o uso da categoria "raça" nas ciências sociais e sobre o pensamento racial brasileiro, em sua relação com a

construção de uma identidade nacional. Propõe-se, nesse capítulo, problematizar as maneiras diversas como as ciências sociais trataram a temática da diversidade humana e quais foram as configurações desses debates no Brasil.

No terceiro capítulo, são apresentados os principais dados da pesquisa, a partir das hipóteses levantadas. Trata-se de uma análise de documentos institucionais publicados no Brasil, em diversos momentos, comparados a falas de alguns membros da equipe escolar de uma rede de educação básica do estado de São Paulo.

O último capítulo da dissertação retoma algumas das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, com o objetivo de refletir sobre o lugar da discussão acerca da diversidade no currículo da educação básica e nas práticas pedagógicas. Ele se inicia com uma discussão sobre igualdade, noção cara para se pensar as identidades e as políticas de reconhecimento – nas quais é possível inserir aquelas que tratam da diversidade. Segue com o levantamento de alguns questionamentos para refletir sobre o que é (e o que deveria ser) o tratamento da temática da diversidade pelo currículo da educação básica no Brasil.

CAPÍTULO 1
JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste primeiro capítulo, procura-se justificar a importância desta pesquisa, que privilegia as intersecções entre os discursos produzidos no campo da educação básica e aqueles produzidos no campo dos estudos das relações raciais no Brasil. Propõe-se uma reflexão que leve à problematização da maneira como certas concepções sobre "raça" influenciaram a construção da identidade nacional brasileira e, consequentemente, também os projetos de educação pensados para a nação.

Assim, interessa compreender que discursos científicos e políticos embasaram, em momentos específicos, a construção de certos discursos educacionais sobre o que se optou denominar aqui, de maneira genérica, como "diversidade".

1.1 Interfaces entre discursos educacionais e os estudos sobre relações raciais

> Por que estudar as relações raciais brasileiras por meio da educação? O sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocavam suas ideias e hipóteses em prática. (...) Assim, não apenas a educação pública fornece os recursos históricos para estudar padrões de desigualdade racial no Brasil, como também fornece a fonte para um tipo diferente de leitura que exemplifica alguns dos aspectos mais importantes – e contudo analiticamente ardilosos – das relações de raça na nação: sua ambivalência (o fato de que raça era significativa e ainda assim esse significado era difuso em um discurso médico e científico mais amplo sobre

> a degeneração); sua elasticidade (que o significado de raça e da raça social de alguém poderia mudar e, como uma fonte de prestígio social, a educação mediava essa elasticidade) e, especialmente, sua ambiguidade (que os sistemas escolares em geral tratavam da raça apenas indiretamente, utilizando uma linguagem codificada médica e científico-social). (DÁVILA, 2006, p. 36).

A citação com que se inicia esse capítulo é parte da introdução ao livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945,* de autoria do brasilianista Jerry Dávila. Trata-se de um estudo sobre as políticas públicas educacionais no Brasil na primeira metade do século XX, momento em que se formaram as instituições educacionais que existem até hoje. O autor argumenta que o pensamento racial foi um dos principais fatores a orientar as políticas públicas da época – não só, mas especialmente nas áreas da saúde e da educação (DÁVILA, 2006, p.36) – e que a educação pública era vista como um instrumento privilegiado de aperfeiçoamento da "raça" e de criação de uma "raça brasileira": "saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista" (DÁVILA, 2006, p.21) .

As escolas foram então definidas como "clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados" (DÁVILA, 2006, p.22), em um contexto em que a raça, mais do que um fato biológico, era compreendida como uma metáfora para descrever passado, presente e futuro da nação brasileira – que, segundo o autor, caminharia em direção ao ideal do homem branco e moderno. Não por acaso, é nesse momento que se iniciam as discussões sobre a instituição do Ministério da Educação e Saúde, com base na ideia de que era possível embranquecer a população brasileira, não apenas por meio da imigração europeia e da miscigenação, mas também por meio de mudanças comportamentais e de condições sociais:

> A começar do movimento pela saúde e higiene pública da segunda década do século XX, políticas visando a embranquecer a composição da população por meio da imigração europeia começaram a dividir espaço com novas políticas objetivando embranquecer o comportamento e as condições sociais. O consenso entre os formuladores de políticas era o de que as escolas eram linhas de frente da batalha contra a "degeneração". Os educadores transformaram escolas em laboratórios eugênicos – lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças (DÁVILA, 2006, p.55-56).

A partir da perspectiva trazida pelo estudo de Dávila, é possível considerar, então, que pensar a articulação entre discursos raciais e políticas públicas na área da educação, é pensar a construção de discursos sobre a nação – discursos nos quais a ideologia racial aparece como "metanarrativa": "um complexo de valores e categorias conceituais que dirigiu as formas pelas quais os educadores projetavam as instituições e as práticas" (DÁVILA, 2006,p. 38).

No prefácio à edição brasileira, Dávila se diz impressionado com a dimensão que o debate racial atinge atualmente nas discussões sobre o ensino no Brasil – fenômeno que ele atribui essencialmente à ação da militância negra e aos estudos acadêmicos na área da desigualdade racial. Argumenta que o que marca o debate na passagem do século XX ao XXI, é a existência de diferentes opiniões acerca da "natureza da desigualdade racial e social no Brasil, e de seus remédios" (DÁVILA, 2006, p. 12).

Outro ponto central da argumentação do pesquisador, e fundamental para a discussão que se pretende desenvolver aqui, é a ideia de que os conceitos de "raça", "classe", "gênero", "sexualidade" e "nação" influenciam-se e reforçam-se mutuamente na construção dos discursos educacionais. Há, portanto, que se considerar a interseccionalidade existente entre essas categorias como um fator relevante na maneira como os discursos e as próprias categorias são construídos. Como alertam Moutinho e Carrara (2010), estudos nos campos de gênero, sexualidade e raça envolvem posicionamentos não apenas de cunho político, mas também moral e muitas vezes dogmático, e é preciso compreender a construção das próprias categorias e dos sistemas classificatórios que elas organizam e nos quais estão inseridas, construção essa sempre articulada aos contextos históricos e culturais de sua produção.

> Não se trata de compreendê-los [os sistemas classificatórios] apenas como contingentes em contraposição à fixidez de seus enunciados, mas de entender seu caráter performativo, que não só articula contingencialmente gênero, raça, sexualidade e classe, mas opera igualmente a partir de um processo metonímico na (des)construção de autoridades sociais. (MOUTINHO e CARRARA, 2010, p. 25).

A historiadora estadunidense Gail Bederman, na obra *Manliness and Civilization: a cultural history of gender and race in the United Sattes 1880-1917*, propõe mais um caminho de análise interessante, ao discutir a maneira como discursos sobre

masculinidade e civilização, na passagem do século XIX ao século XX nos Estados Unidos, inevitavelmente articulavam gênero, raça e classe na construção dos discursos sobre a nação. De acordo com a autora, toda sociedade é conhecida pelas ficções que mantém – e a questão, portanto, não é "se" determinada sociedade conta ficções para si ou para outrem, mas "quais" ficções são tomadas como verdadeiras, falsas, arte ou entretenimento.

Sendo assim, seu objetivo era revelar a gênese e o crescimento de uma ficção bastante influente nos EUA durante o Período compreendido entre o final da Guerra Civil (1865) e a entrada do país na I Guerra Mundial. Tal ficção tinha o propósito de construir e legitimar uma visão sobre o melhor homem possível – o ideal masculino. Bederman demonstra constantemente que as categorias de raça e gênero foram sendo construídas juntas, referindo-se mutuamente, o que revela a conexão histórica profunda entre a dominação masculina e a supremacia branca naquele contexto.

Particularmente interessante é o capítulo 3, intitulado *Teaching our sons to do what we have been teaching the savages to avoid: G. Stanley Hall, racial recapitulation, and the neurastenic paradox* (que traduzido para o português seria algo como "ensinando nossos filhos a fazer aquilo que temos ensinado os selvagens a evitar: G. Sanley Hall, recapitulação racial e o paradoxo da neurastenia"), título denso e impregnado de ideias importantes. Comecemos pelo paradoxo da neurastenia.

A autora apresenta duas concepções de masculinidade (*manhood*) que vigoravam na sociedade estadunidense no período estudado: uma delas (*masculinity*) associada à noção de virilidade e macheza, e a outra (*manliness*) mais vinculada a certa ideia sobre cavalheirismo, definida por caráter, autocontrole, contenção dos instintos e negação das tentações e prazeres momentâneos. A segunda ideia (*manliness*) foi ganhando força sobre a primeira, especialmente entre as classes média e alta, estando frequentemente articulada à noção de civilização, contenção de estímulos selvagens, autocontrole e incentivo às atividades intelectuais. No entanto – e é por isso que a autora fala em paradoxo – acreditava-se que esse tipo de masculinidade poderia resultar em fraqueza cultural (por ser uma força "feminilizante" sobre os corpos masculinos e sobre uma sociedade que estava, conforme se acreditava, vivendo um processo crescente de civilização). Por isso, uma das maneiras de lidar com a suposta fraqueza cultural

causada pela masculinidade enquanto *manliness* foi interpretá-la como uma doença física e tratá-la medicamente sob o nome "neurastenia", doença, causada pela ausência de força nervosa em consequência da civilização moderna.

Os neurastênicos seriam homens altamente desenvolvidos que haviam sobrecarregado suas energias vitais, não através do estímulo físico ou sexual, mas da civilização. E, já que sua causa era a civilização, a neurastenia era uma doença essencialmente racial e masculina – atingindo apenas os homens brancos, os únicos considerados capazes de tornarem-se verdadeiramente civilizados. Daí o paradoxo: apenas corpos brancos e masculinos tinham a capacidade de tornarem-se verdadeiramente civilizados e, no entanto, a civilização poderia destruir esses corpos e suas mentes. A solução: reverter essa tendência evolucionária e construir uma masculinidade suficientemente poderosa para suportar a tendência civilizatória feminilizante.

Nesse processo, a educação tinha um papel decisivo a desempenhar. Amparado na teoria da recapitulação racial – que mescla o evolucionismo darwiniano com a teoria de transmissão dos caracteres adquiridos de Lamarck, considerando que o indivíduo é capaz de herdar os caracteres adquiridos por seus pais porque a ontogenia (desenvolvimento individual) recapitula a filogenia (desenvolvimento da espécie) – G. Stanley Hall, um professor de pedagogia e psicologia, propõe uma solução. Em uma palestra proferida em 1899, ele causou polêmica ao declarar que se deveria encorajar os meninos a agir como selvagens, já que o excesso de civilização colocava em perigo a masculinidade estadunidense. "*Man could be made*" era seu lema contra a ameaça da fraqueza e da neurastenia. E o papel da educação era justamente o de transformar meninos em homens.

Não se tratava de que os meninos fossem de fato selvagens, mas da necessidade de que se encorajasse a selvageria na infância para que dela decorresse a virilidade adulta capaz de barrar a tendência civilizatória à feminilização. Assim, havia duas abordagens pedagógicas possíveis. A primeira afirmava que, durante a infância, as crianças revivem a evolução da espécie; logo, isso deveria ser aproveitado de maneira que os meninos fossem incentivados a viver a selvageria plenamente, incorporando sua força emocional, pois quando adultos, poderiam seguramente tornar-se civilizados, refinados e cultos sem correr o risco da neurastenia (vivenciar a selvageria funcionaria como um processo de

vacinação). De acordo com a segunda abordagem, durante a adolescência seria necessário canalizar a energia sexual do rapaz para fins não sexuais, permitindo-se, assim, um acesso renovado a essa poderosa vitalidade masculina, ao se aproveitar a enxurrada de traços e estímulos primitivos para construir um super-homem.

Dessas duas abordagens sobre a educação dos meninos brancos estadunidenses, decorre mais uma, voltada à educação das populações não-brancas. A lógica da educação de crianças e adolescentes brancos (mutáveis) poderia ser aplicada à educação de "raças" não brancas (também consideradas crianças e/ou adolescentes e mutáveis), por meio do que ficou conhecido como "*racial pedagogy*": era dever dos brancos civilizados proteger as raças primitivas, assim como os educadores protegiam os adolescentes, pois essas "raças adolescentes" poderiam, no futuro, trazer contribuições importantes para a construção do super-homem, já que ainda não haviam sido tocadas pela decadência e falso desenvolvimento da civilização moderna.

1.2 Políticas educacionais no Brasil: entre a democracia racial e o multiculturalismo

No Brasil, a ideia de democracia racial foi fundamental para a invenção de uma identidade nacional e de um "povo" brasileiro e, como tal, para a constituição da política e para a formulação de políticas públicas. Conforme argumenta Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2001):

> Ainda que a nação brasileira tenha-se formado a partir da mesma matriz colonial americana, ou seja, do transplante de povos europeus para as Américas em situação de domínio sobre as populações indígenas aqui encontradas e sobre o também grande contingente de africanos escravizados, ainda assim, digo, acredita-se, em geral, numa certa excepcionalidade brasileira, que teria superado as diferenças raciais originais. Isso porque a solução brasileira ao problema da integração dos ex-escravos negros e de descendentes dos povos indígenas à sociedade nacional passou, primeiro, por negar a existência de diferenças biológicas (capacidades inatas), políticas (direitos), culturais (etnicidade) e sociais (segregação ou preconceito) entre esses e

> os descendentes de europeus, com ou sem misturas, e, em segundo lugar, por incorporar todas essas diferenças originais numa única matriz sincrética e híbrida, tanto em termos biológicos, quanto culturais, sociais e políticos. É o que se convencionou chamar democracia racial (GUIMARÃES, 2001, p. 122).

De acordo com Paulo Neves (2005), nas últimas décadas, as temáticas do multiculturalismo, direitos culturais e políticas afirmativas têm se tornado o eixo do debate público em alguns países e, nesse contexto, o conceito de reconhecimento vem adquirindo cada vez mais importância, apesar de sua ambiguidade e falta de unidade (RICOEUR, 2004[2], apud NEVES, 2005, p.81). O reconhecimento tem como premissa básica a ideia de que ele "é fundamental para o processo de formação da identidade pessoal e que, por isso, deve ser considerado um importante critério de justiça em uma sociedade" (NEVES, 2005, p.82). Assim, o autor defende uma perspectiva de reconhecimento que o considere como constitutivo da cidadania, ao invés de meramente uma estratégia de construção de identidades e de fronteiras de diferenças (NEVES, 2005, p.91), para que seja capaz de combater a exclusão de grupos discriminados.

Como parte dessa tendência, Lívio Sansone (2003) observa que em muitos países, o termo "étnico" foi incorporado pela linguagem comum e várias sociedades passaram a definir-se como "multiétnicas". Ao realizar essa constatação, o autor questiona quais seriam as implicações desses fatos na prática: eles significam uma mudança real na maneira de lidar com as diferenças? Significam que as relações raciais mudaram nesses países? Propõe então analisar discursos sobre multiculturalismo em contextos diferentes, com vistas a compreender a distância entre a linguagem formulada em torno da etnicidade e a realidade das relações raciais em alguns países (SANSONE, 2003, p.535).

O autor toma o Brasil com um exemplo de distância entre discurso e prática social, diferentemente da Alemanha, França, Bélgica e Inglaterra, países em que, de acordo com ele "se verifica uma relação orgânica entre discurso, lei e práticas multiculturais" (SANSONE, 2003, p.536), ainda que cada um deles com suas especificidades características. Nas palavras do autor:

---

[2] RICOEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris, Éditions Stock, 2004.

> Não se pode falar em um multiculturalismo global, porque seu sentido depende do contexto da forma pela qual é percebido pelo sujeito, da maneira como ele é empunhado pelas instituições. Não acredito que exista um discurso universal sobre a diferença cultural, menos ainda que se possa falar de universalidade nas tentativas de colocar em prática tais discursos em contextos diferentes (SANSONE, 2003, p.548).

Sansone vê com desconfiança a entrada do discurso multiculturalista no Brasil, identificando-o como uma "importação de ideias e soluções" (SANSONE, 2003, p. 548) e questiona a eficácia de medidas multiculturais na educação básica, por exemplo, frente ao colapso da educação pública. Sua principal preocupação, no entanto, é com a tomada do multiculturalismo como um fenômeno geral e unívoco. Por isso, defende uma análise comparativa sobre os discursos diversos do multiculturalismo em diferentes países e regiões.

> Minha posição não é, a princípio, às ideias que vêm de fora, porque todas as ideias acerca das noções de diversidade e diferença encontravam-se fora de lugar ou chegaram de fora em algum momento do seu percurso. Trata-se, mais do que tudo, de uma insatisfação com a pouca metodologia e sistemática da perspectiva comparativa que deveria estar na base da análise de sistemas de relações raciais e/ou interétnicas de países ou regiões diferentes. Haveria que se levar mais em conta que cada um desses sistemas reflete algum gênero de "localismo" ou até de idiossincrasia, mesmo quando seus símbolos viajam pelas ondas da globalização (SANSONE, 2003, p.552).

A análise comparativa defendida por Sansone é também defendida por Boaventura de Souza Santos no artigo *Uma concepção multicultural de direitos humanos*, ainda que em uma perspectiva um pouco diferente. Nesse artigo, o autor observa com perplexidade o fenômeno de que os direitos humanos estão se transformando na linguagem atual da política progressista, e afirma que eles apenas poderiam colocar-se a serviço de uma política progressista e emancipatória condicionalmente, e que isso dependeria de que fôssemos capazes de reconceitualizá-los como multiculturais, por meio de uma hermenêutica diatópica. Nas palavras do autor:

> O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo (SANTOS, 1997: 112).

A hermenêutica diatópica proposta por Santos (1997) pressupõe um diálogo intercultural – entre diferentes saberes, diferentes culturas e, por isso, diferentes universos de sentido – em que aquelas premissas argumentativas comumente indiscutíveis dentro de cada um desses universos de sentido (os *topoi*) possam ser consideradas meros argumentos, passíveis de discussão como todos os outros. O discurso dos direitos humanos, por exemplo, é pautado por premissas ocidentais, que o autor propõe problematizar à luz de uma hermenêutica diatópica, com vistas a inseri-lo em um projeto cosmopolita e contra-hegemônico, de maneira que sua abrangência global não seja obtida às custas de sua legitimidade local.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006) atribui a construção do paradigma multiculturalista no Brasil ao processo de reforma constitucional pelo qual toda a América Latina passou no período compreendido entre 1980 e 1990, durante o período de redemocratização, após décadas de regimes autoritários. O autor argumenta que o "ideário democrático e liberal" dos anos 1980 diferia muito daquele dos anos 1940, em que a concepção de nação estava vinculada a uma comunidade homogênea de pertencimento linguístico, racial e cultural e a democracia era caracterizada como igualdade formal entre os cidadãos e garantia das liberdades individuais. Na década de 1980, passaram a prevalecer outros valores sobre nação e democracia, baseados naquilo que o autor denomina como "os paradigmas do multiculturalismo e do multirracialismo" (GUIMARÃES, 2006, p.272). De acordo com esse novo paradigma:

> [O] Estado deve preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos. (...) Nos dias atuais, ideias como as de direitos coletivos, a de que há grupos sociais e coletividades que devem ter garantida a igualdade de oportunidades, assim como a ideia de que tal igualdade deve se refletir em termos de resultados, são correntemente aceitas internacionalmente. (GUIMARÃES, 2006, p. 273).
>
> O multiculturalismo e as políticas de identidade eram práticas ideológicas que estavam disponíveis no mercado internacional de ideias no momento mesmo em que as novas democracias latino-americanas escreviam as suas constituições. É nesse sentido que Christian Gros (2000)[3] afirma que o multiculturalismo está para o neoliberalismo assim como a

[3] GROS, Christian. , **Políticas de la etnicidad. Identidad, estado y modernidad**. Bogotá, ICANH, 2000.

> democracia racial esteve para o nacional-desenvolvimentismo (GUIMARÃES, 2006, p. 276).

Paulo Neves (2005) associa a emergência internacional do discurso do multiculturalismo, na década de 1980, não apenas à ação dos movimentos sociais que se mobilizavam em torno das noções de identidade e reconhecimento a partir da década de 1960, mas também ao enfraquecimento dos regimes de inspiração marxista no período – "pode-se afirmar que as discussões sobre o reconhecimento e o multiculturalismo passaram a ocupar o espaço teórico deixado vago pela crise do pensamento marxista" (NEVES, 2005, p. 82). Logo, faz-se relevante considerar que os discursos contemporâneos gestados no campo da legislação educacional brasileira são herdeiros desse momento histórico, sofrem influências internas e externas e incorporam – ainda que de maneira não consensual – valores e princípios associados ao paradigma do multiculturalismo.

Especificamente a partir de 2003, a relação entre as várias organizações do Movimento Negro e o Estado se transforma com o envolvimento do primeiro na formulação de políticas públicas, ocupando cargos em espaços de controle social instituídos pelo governo. É o que argumenta Márcia Lima, em artigo sobre as ações afirmativas no governo Lula. Esse envolvimento faz parte do que a autora denomina como o "esforço de institucionalizar a questão racial por meio do recurso de programas, leis e decretos" (LIMA, 2010, p.83). A autora realiza um levantamento sobre os atos legais e institucionais envolvidos nesse esforço de institucionalização da questão racial e um ponto particularmente relevante para a presente pesquisa, apresentado em seu levantamento, é o de que no campo da educação básica, há prioridade de "políticas de reconhecimento de caráter antidiscriminatório e valorativo"[4]. Diagnóstico similar foi realizado por Sabrina Moehlecke em um mapeamento sobre as políticas de diversidade no campo da educação no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Moehlecke identifica, na educação básica, um predomínio de ações e programas de governo que

[4] Por exemplo, programas e projetos desenvolvidos pela antiga SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, atual SECADI, sigla em que o I se refere à "inclusão") em parceria com a SEPPIR (Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial) voltados para a formação de professores e revisão de conteúdos de livros didáticos, como parte da implementação da lei 10.639/03.

priorizam trabalhos de formação, debate e produção de conhecimento sobre a temática da diversidade cultural na educação.

Ambos os levantamentos citados nos permitem problematizar, uma vez mais, sobre o que está em questão nos projetos de institucionalização da questão racial voltados à educação básica. Trata-se de significados de nação e das relações raciais no Brasil? Essa hipótese, conforme já foi dito anteriormente, está presente não só na obra de Dávila, mas também na de Guimarães.

Moehlecke identifica, ainda, a polissemia como uma característica dos debates oficiais sobre diversidade – reflexo de disputas internas e externas ao governo quanto à definição de projetos educacionais – e apreende pelo menos três sentidos distintos, e às vezes contraditórios, referidos à temática: a ideia de inclusão social, a ideia de ação afirmativa e a de políticas da diferença. Na educação básica são o primeiro e o último sentidos que prevalecem, de acordo com a autora:

> A SESU [Secretaria de Educação Superior], por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa. Já a SEB [Secretaria de Educação Básica], que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural. (MOEHLECKE, 2009, p. 482).
>
> Indo além, é preciso observar que a variedade de significados associados ao termo "diversidade" expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades. (MOEHLECKE, 2009, p. 484).

A partir dos autores aqui citados, pode-se levantar os seguintes questionamentos: no campo da educação básica, o debate sobre diversidade refere-se prioritariamente às noções de "reconhecimento", "diferença" e "identidade" – tocando de maneira significativa na questão da identidade nacional?

****

Essas reflexões ajudam a localizar os interesses da presente pesquisa. Os dois estudos citados na primeira parte (item 1.2) revelam, ainda que em contextos e momentos históricos diferentes, a maneira como discursos e instituições educacionais foram moldados a partir de fortes influências de concepções acerca das categorias de raça, gênero, sexualidade, classe, civilização e nação, categorias que foram construídas umas em relação às outras a partir do momento em que foram colocadas em movimento pelas práticas discursivas acadêmicas e governamentais responsáveis por legitimá-las.

Não é possível ignorar a influência dessas categorias e desses discursos sobre as instituições educacionais atuais. Embora seja possível afirmar com certa segurança que o discurso científico da eugenia está ultrapassado e já não compõe os discursos (oficiais) no campo da educação brasileira, não se pode considerar que a discussão sobre a questão racial tenha saído de cena nesse campo – esse aspecto é, aliás, bem óbvio e acirrado quando o que está em jogo é o acesso ao ensino superior por meio das cotas raciais.

Nota-se, também, ao se considerar os debates atuais sobre "diversidade" na educação básica, que estamos ainda a tratar de discursos sobre a nação e sobre a categoria raça, principalmente – hoje não mais fundamentados nos preceitos do eugenismo, mas numa certa noção sobre multiculturalismo (ou em noções diversas sobre multiculturalismo), paradigma que dá o tom do debate contemporâneo. Por isso, a presente pesquisa pretende compreender as maneiras como esses discursos são construídos atualmente, quem são os principais atores envolvidos, quais são as categorias mobilizadas e os significados (sempre múltiplos) a elas atribuídos.

CAPÍTULO 2
RAÇA E RACISMO NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Esse capítulo tem o objetivo de levantar algumas discussões teóricas sobre "raça" enquanto categoria do pensamento social, bem como ressaltar o lugar fundamental que a discussão sobre a diversidade ocupou e ocupa nas diversas tentativas de construção de uma identidade nacional brasileira. Na construção desses discursos, a categoria raça é mobilizada e articulada a outras, tais quais sexo, gênero e classe, com vistas a se pensar e construir a nação.

Mais do que apresentar um panorama sobre o pensamento racial brasileiro nos séculos XIX e XX, optou-se por problematizar algumas questões centrais para a pesquisa à luz de autores fundamentais para o debate em questão: Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva. A multiplicidade de atores e discursos em jogo é uma das questões que me interessam. Outra questão fundamental refere-se à construção de categorias e sujeitos em cada um dos discursos e à interseccionalidade existente entre as diversas categorias mobilizadas (raça, classe, sexo e gênero, por exemplo). Por fim, a multiplicidade de significados atribuídos a termos como "diversidade" e "raça" também é ponto fundamental da discussão.

Objetiva-se que essas discussões possam fornecer ferramentas para pensar a respeito dos debates sobre diversidade na educação básica produzidos no final do século XX e início do XXI, conforme o recorte dessa pesquisa.

2.1 A categoria "raça"

> "Raça" é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de "raça" permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

Para definir raça e racismo no Brasil, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2005)[5] distingue duas concepções de ciência: a concepção realista e a nominalista. Segundo o autor, de acordo com o realismo científico, supõe-se que os conceitos científicos sejam a reprodução de entidades que realmente existem, "numa suposta realidade concreta, exterior e objetiva, seja aos valores, seja à observação científica" (GUIMARÃES, 2005, p. 21 – nota de rodapé nº 2). Já para o nominalismo científico, "os conceitos têm existência apenas enquanto tais, ainda que se refiram a fenômenos e fatos reais" (*id.*, *ibid.*).

De acordo com Guimarães, tanto nos contextos em que a raça é evidenciada (nos EUA, por exemplo), quanto em contextos em que ela é invisibilizada, essas atitudes baseiam-se numa concepção realista de ciência e numa repulsa ao racismo – ao menos no campo discursivo (GUIMARÃES, 2005, p. 21). Sendo assim, o autor faz a defesa do uso do conceito de raça pelas ciências sociais, a partir de uma concepção nominalista.

> Isto porque acredito que seja possível construir um conceito de "raça" propriamente sociológico, que prescinda de qualquer fundamentação natural, objetiva ou biológica. Acredito, ademais, que somente uma definição nominalista de "raça" seja capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo critico

[5] Refiro-me ao primeiro capítulo do livro *Racismo e anti-racismo no Brasil*, Ed. 34, 2005, intitulado "Raça e racismo no Brasil".

> (científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica). (GUIMARÃES, 2005, p. 21).
>
> Os cientistas sociais que acreditam na especificidade do conhecimento dos fatos culturais – considerados, antes de tudo, construções mentais, intelectuais e ideológicas, com impactos reais sobre o mundo físico – tenderam, ao contrario, a definir "raça" de um modo nominalista, como um conjunto taxonômico muito utilizado pelas pessoas no mundo real com propósitos e consequências diversos. (GUIMARÃES, 2005, p. 26).

Guimarães, ainda nesse capítulo, reconstrói a trajetória do conceito de raça, que, no século XVI, aparecia em muitas linguagens europeias com o sentido de "um grupo de pessoas conectadas por uma origem comum" (BANTON[6], 1994: 264, *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 23). As teorias biológicas sobre raça são mais recentes e datam do século XIX, sob a influência do poligenismo. A ideia de raça assume, então, o sentido de "tipo", designando espécies distintas (inclusive de seres humanos). Com o tempo, o termo perdeu esse sentido e passou a significar que a espécie humana poderia ser subdividida, devido ao isolamento dos diversos grupos humanos.

É no pós-guerra, segundo Guimarães, que o conceito biológico de raça passa a ser recusado pelas ciências biológicas, momento em que a UNESCO[7] reuniu biólogos, geneticistas e cientistas sociais para realizar uma série de pesquisas no campo das relações raciais. Os resultados desses estudos tiveram, entre as ciências sociais, o impacto de trazer à tona a historicidade do conceito de raça, ao considerarem que

> diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais, morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construções socioculturais e a condicionamentos ambientais. (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

A partir desse momento, passou-se a definir raça como:

> "um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, é socialmente definido como diferente de outros grupos em virtude de certas diferenças reais ou putativas" (BERGHE, 1970:10[8]). Ou seja, os

[6] BANTON, Michael. "Race". In CASHMORE, Ellis. *Dictionary of race and ethnic relations*. Londres: Routledge (3ª ed.), 1994.
[7] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
[8] BERGHE, Pierre van den. *Race and ethnicity*. Nova York: Basic Books, 1970.

> fenótipos seriam uma espécie de matéria-prima física e ganhariam sentido social apenas por meio de crenças, valores e atitudes. (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

E o conceito de etnia emergiu – fazendo referência a situações em que não havia marcas físicas operando as diferenciações entre os grupos – servindo, para alguns autores, como substituto para o conceito de raça.

> Outros sociólogos, entretanto por considerarem o conceito de "raça" muito carregado de ideologia, rejeitaram até mesmo essa distinção entre "raça" e "etnia", preferindo falar apenas de "etnia". Tal conceituação, entretanto, ao diminuir a possibilidade de distinções analíticas, é mais um meio de contornar as dificuldades do que de resolvê-las. (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

A definição de "raça" apresentada por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães traz o pressuposto básico para que se possa operar com essa noção no campo das ciências humanas. Raça é algo que não tem valor enquanto realidade natural (não existem raças humanas do ponto de vista biológico), mas tem validade enquanto categoria que opera socialmente engendrando formas de classificação social.

De acordo com Guimarães, as ciências sociais não podem prescindir da categoria raça em suas análises porque é necessário nomear a realidade social para que seja possível reconhecê-la como tal. O autor não ignora, entretanto, a dimensão moral do debate e reconhece que o conceito de raça pode ter consequências repugnantes ("fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos"). Essa dimensão moral está presente tanto nas argumentações favoráveis quanto naquelas contrárias ao uso de raça enquanto categoria. A seguir, analisar-se-á a maneira como a noção de raça esteve presente no pensamento social brasileiro, intrinsecamente relacionada à construção da identidade nacional.

2.2 Pensamento racial brasileiro, diversidade e identidade nacional

> Da constatação da hibridação em Von Martius à afirmação darwinista em Romero, para se chegar ao elogio à democracia racial com Gilberto Freyre, percebe-se como é arraigado o argumento de que o "Brasil se define pela raça" (SCHWARCZ, 2007, p. 247).

Ao apresentar um panorama sobre o pensamento racial brasileiro na passagem do século XIX ao XX, Lilia Schwarcz propõe, no livro *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*, um balanço das diferentes teorias raciais produzidas durante o século XIX[9]. O ponto central da discussão é considerar que as interpretações sobre a nação, construídas no período, foram todas pautadas por noções sobre a diversidade humana centradas na categoria raça.

A autora cita, então, diversos marcos históricos importantes para o debate. O primeiro deles é o período das Grandes Navegações, "quando a percepção da diferença entre os homens torna-se tema constante de debate e reflexão" (SCHWARCZ, 2007, p. 44), a partir da chave bíblica de compreensão da realidade (edenização *versus* detração). Posteriormente, a partir do século XVIII, ganha destaque a noção que associa os então chamados "povos selvagens" à primitividade, considerando "primitivos" aqueles tidos como os primeiros representantes da espécie. E, a partir dos legados da Revolução Francesa e do pensamento iluminista, a humanidade passa a ser pensada enquanto totalidade, tomando-se como fundamental a ideia de Rousseau sobre a igualdade: universal, pois que imposta pela natureza. Segundo a visão iluminista, portanto, a igualdade é natural, e a diversidade é social e cultural.

Embora possa parecer paradoxal, de acordo com Dumont (2008), o racismo é consequência do pensamento iluminista. Nas sociedades modernas, o indivíduo faz parte de uma configuração de valores específica, que toma o ser humano como

[9] Essa discussão é parte do segundo capítulo do livro, intitulado *Uma história de "diferenças e desigualdades": As doutrinas raciais do século XIX.*

elementar e indivisível – "cada homem em particular, encarna, num certo sentido, a humanidade inteira" (DUMONT, 2008, p. 57). Da concepção de homem como indivíduo, decorrem os ideais de igualdade e liberdade, afirma o autor. Ou seja, se cada homem representa a humanidade como um todo, cada um deve ser livre e todos devem ser iguais. Dumont atenta para a possibilidade de que o racismo ocupe, na sociedade moderna, uma função antiga de distinção. A partir dessa reflexão, compreende o racismo como consequência do igualitarismo. Essa ideia está explícita no trecho transcrito a seguir.

> (...) É evidente, por um lado, que a sociedade nunca deixou de ser sociedade enquanto totalidade hierarquizada, no dia em que ela se quis uma simples coleção de indivíduos. Em particular, sempre se tendeu a fazer distinções hierárquicas. Por outro lado, o racismo é, tal como se reconhece amiúde, um fenômeno moderno. (Às vezes se procuraram causas econômicas em sua emergência, sem considerar ligações ideológicas muito mais próximas e prováveis.) A hipótese mais simples consiste, então, em supor que o racismo corresponde, sob uma forma nova, a uma função antiga. Tudo se passa como se ele representasse, na sociedade igualitária, um ressurgimento daquilo que se exprimia diferentemente, mais direta e naturalmente, na sociedade hierárquica. Tornem a distinção ilegítima e terão a discriminação, suprimam os modos antigos de distinção e terão a ideologia racista. (Dumont, 2008, p. 313).

É no século XIX que o conceito de raça associa-se à noção de "heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos", na literatura de Georges Curvier (STOCKING[10], 1968, p. 29, *apud* SCHWARCZ, 2007, p. 47). Trata-se, nesse momento, do que Lilia Schwarcz identifica como uma reorientação intelectual – no sentido de "naturalização das diferenças". Para ela, esse debate "faz parte, no entanto, de um problema mais remoto, sobre as origens da humanidade" (SCHWARCZ, 2007, p. 47) em que se opunham visões monogenistas e poligenistas.

De acordo com Schwarcz (2007), é com a publicação de *A origem das espécies* de Charles Darwin, em 1859, que a noção de evolução torna-se um paradigma para pensar a diversidade humana, dando origem ao social darwinismo. As consequências desse paradigma são descritas a seguir:

[10] STOCKING JR., George W. *Race, culture and evolution. Essays in the history of anthropology*. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

> Em oposição à noção humanista e às conclusões das escolas etnológicas, partiam os teóricos da raça de três proposições básicas, respaldadas nos ensinamentos de uma antropologia de modelo biológico. A primeira tese afirmava a realidade das raças, estabelecendo que existiria entre as raças humanas a mesma distância encontrada entre o cavalo e o asno, o que pressupunha também uma condenação ao cruzamento racial. A segunda máxima instituía uma continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas. Um terceiro aspecto desse mesmo pensamento determinista aponta para a preponderância do grupo "racio-cultural" ou étnico no comportamento do sujeito, conformando-se enquanto uma doutrina de psicologia coletiva, hostil à ideia do arbítrio do indivíduo (SCHWARCZ, 2007, p. 58-60).

As noções de "realidade das raças", "continuidade entre caracteres físicos e morais" e "preponderância do grupo 'racio-cultural´ ou étnico no comportamento do sujeito" dão origem à eugenia (cujo significado é "boa geração"), enquanto ideal político de submissão ou possível eliminação das raças inferiores, tendo como pressuposto a ideia de que a capacidade humana é função da hereditariedade e não da educação (SCHWARCZ, 2007, p. 60).

Se por um lado, a concepção iluminista considerava a igualdade como algo natural e a origem humana como una, sendo a evolução a grande responsável pela diversidade cultural (os grupos humanos encontrar-se-iam em estágios evolutivos diferentes) – a desigualdade aqui tomada como algo transitório, remediável, contingente e modificável, por outro lado, as concepções herdeiras do evolucionismo social consideravam a igualdade como ilusória, já que a origem da humanidade seria múltipla – a diferença (ontológica) considerada como algo definitivo e irreparável. A partir dessa oposição, a autora problematiza os significados de "desigualdade" e "diferença" no contexto em questão, associando o primeiro termo (desigualdade) à tradição humanista, e o segundo (diferença) ao evolucionismo social.

> Outros conceitos são nesse momento redefinidos. *Desigualdade* e *diferença* – termos que o senso comum pode tomar como sinônimos – passam a representar posturas e princípios diversos de análise. A noção de desigualdade implicaria a continuidade da concepção humanista de uma unidade humana indivisível, somente marcada por dissimilitudes acidentais e contingentes. As diversidades existentes entre os homens seriam apenas

> transitórias e remediáveis pela ação do tempo ou modificáveis mediante o contato cultural. Já o conceito de diferença levaria à sugestão de que existiriam espécies humanas ontologicamente diversas, as quais não compartilhariam de uma única linha de desenvolvimento. As diferenças observadas na humanidade seriam, portanto, definitivas e irreparáveis, transformando-se a igualdade em um problema ilusório (SCHWARCZ, 2007, p. 61-62, destaques no original).

Esses debates entre concepções diversas sobre a humanidade e o que caracteriza sua diversidade tiveram impactos profundos no pensamento racial brasileiro. Ao analisar a questão racial no Brasil entre 1870 e 1930, Schwarcz (2007) afirma que desde o final do século XIX, nosso país já era visto por viajantes internacionais e por intelectuais nacionais como um "caso único e singular de extremada miscigenação racial" (SCHWARCZ, 2007, p. 11). A autora cita alguns exemplos. Silvio Romero caracterizava o Brasil como um país mestiço "senão no sangue, ao menos na alma" (*id. ibid.*); João Batista Lacerda, em apresentação preparada para o I Congresso Internacional das Raças (1911) afirmou: "O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento, em um século, sua perspectiva, saída e solução" (LACERDA, 1911, *apud* SCHWARCZ, 2007, p. 11). Nota-se, portanto, que a concepção sobre a diversidade da população brasileira, pensada em termos de miscigenação e cruzamento racial, estava presente em ambos os autores: para Romero, como uma característica intrínseca de todos os brasileiros, para Lacerda, como algo temporário e característico de uma nação em transição, uma passagem necessária para que se atingisse o ideal de branqueamento da população.

Outras concepções sobre a diversidade da população brasileira conviviam com aquelas citadas anteriormente. Gobineau, por exemplo, considerava a miscigenação a explicação para a o atraso e inviabilidade da nação – "trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia (RAEDERS[11], 1988, *apud* SCHWARCZ, 2007, p. 13). Seu postulado, de acordo com Laura Moutinho (2004), era de que as raças haviam se distanciado a partir de um tronco (ou diversos troncos, a questão da origem não é importante para esse autor) e diferiam entre si pelas formas exteriores, proporção dos membros e estrutura óssea, de maneira que a questão da unidade ou multiplicidade da origem humana seria irrelevante, já que, na atualidade, a

[11] RAEDERS, Georges. *O conde Gobineau no Brasil*. 2ª Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1988.

separação entre as raças e seu valor relativo diferenciado estariam garantidos. Assim, a igualdade seria meramente "uma tentativa estratégica de 'cidadãos mestiços' de transformar em verdade universal aquilo que somente era 'real' para eles" (MOUTINHO, 2004, pp. 57-58). Ao definir seus três tipos raciais – negros, amarelos e brancos – Gobineau associa características fenotípicas a aspectos morais e comportamentais, hierarquizando esses grupos.

De acordo com Schwarcz (2007), a "representação mestiça" do país deu origem a teorias diversas, que foram manipuladas de formas variadas. Um ponto fundamental de seu argumento é a consideração de que a compreensão das ideias que corporificaram o racismo como um modelo teórico é fundamental para explicar o Brasil a partir de 1870, tanto quanto as ideias que corporificaram o liberalismo. Raça, portanto, deve ser entendida como categoria central para a construção da nação, articulada ao sexo (MOUTINHO, 2004), responsável pela "mistura", "mestiçagem", "cruzamento" entre as raças.

> Assim, interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito *raça*, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social. O termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise" (SCHWARCZ, 2007, p. 17, destaques no original).

Ocorreu, no Brasil, uma adaptação de teorias importadas da Europa – teorias que condenavam o cruzamento racial – para uma população já amplamente miscigenada, com o objetivo de encontrar saídas para a nação, de acordo com Schwarcz (2007). Essa adaptação foi realizada a partir de certo "ideário cientificista difuso", pautado no positivismo, no evolucionismo e no darwinismo, caracterizando um processo singular de apropriação e adaptação das ideias para o contexto brasileiro. Singular, em primeiro lugar, porque resultado de uma "apropriação tardia", posto que essas ideias chegaram aqui em um momento em que o social darwinismo já estava desacreditado na Europa. Em segundo lugar, porque se opera, no contexto brasileiro, uma "seleção de textos", ao invés de uma tradução aleatória de pensadores estrangeiros. Como consequência,

embora no exterior predominasse uma visão pessimista sobre a nação brasileira, a interpretação local foi capaz de construir outras versões.

Giralda Seyferth (2006) reforça a ideia de que as teorias racistas do século XIX tinham em comum o fato de creditar a diversidade humana à desigualdade entre as raças, produzindo hierarquias em que o branco europeu ocupava o topo, indígenas[12] e negros se revezavam na base e todos os outros se distribuíam no meio do caminho (SEYFERTH, 2006, p. 43). Reforça também a intrínseca associação entre a temática da miscigenação e o discurso nacionalista a partir de 1850 – miscigenação compreendida como um mecanismo de formação da nação e base para uma futura raça brasileira, resultado de um processo seletivo orientado para o embranquecimento da população. Daí a imigração europeia vir a ser considerada um instrumento de civilização, com a consequente desqualificação de negros e mestiços para o trabalho livre e a omissão quanto ao lugar destes no novo sistema econômico, ao considerar que a agricultura moderna seria algo exclusivo para "civilizados brancos" (SEYFERTH, 2006, p. 47). Nas palavras da autora:

> ... [Q]uando não há uma desqualificação explícita, o modo como o "trabalho livre" é discutido omite a questão posta pelo fim da escravidão: é como se os descendentes de africanos estivessem simplesmente destinados ao desaparecimento no contexto de uma civilização não escravista. (Seyferth, 2006, p. 46).

Reforçando o argumento de que a ideia de raça foi fundamental para a construção da identidade nacional brasileira, a autora ainda destaca a similaridade entre as concepções de comunidade nacional e comunidade étnica (ou racial), ambas amparadas na crença de uma origem comum e de um processo histórico compartilhado, citando uma frase

[12] Especificamente sobre o lugar das populações indígenas nesse debate, é interessante o texto de João Manuel Monteiro (2006) em que se analisa a penetração das doutrinas raciais no Brasil durante o Império com base em três eixos principais: 1) a construção de uma identidade nacional a partir da contraposição entre índios antigos (o "índio histórico" romantizado) e índios contemporâneos; 2) uma política indigenista marcada pela tensão entre políticas assimilacionistas e repressivas; 3) a defesa, de alguns, da substituição da mão de obra negra pela indígena, com a abolição do tráfico negreiro, apesar do lugar comum na historiografia de que os indígenas pouco tenham contribuído para a formação econômica do Brasil.

emblemática de Mauss[13] segundo o qual "uma nação moderna acredita em sua raça" (SEYFERTH, 2006, p 43).

Ainda sobre a temática da imigração, é interessante citar o texto de Jair de Souza Ramos, em que o autor argumenta que havia um "cálculo racial" com vistas à construção de um tipo brasileiro a partir do ideal do embranquecimento e esse cálculo determinou a representação do imigrante desejável – branco, assimilável, miscigenável e que não oferecesse ameaças à ordem estabelecida. Tratava-se de estabelecer o "ponto de mistura" ideal. Concebia-se a unidade nacional, portanto, como "problema relativo à produção de um povo brasileiro, à produção de uma unidade racial em meio à diversidade de populações que ocupavam o território" RAMOS, 2006: 80) e para construção do povo brasileiro, conforme argumento do autor, combinava-se miscigenação e desigualdade racial, mistura e hierarquia entre as raças.

A partir das obras citadas (SCHWARCZ, 2007; MOUTINHO, 2004; SEYFERTH, 2006; RAMOS, 2006; entre outros), é possível compreender alguns aspectos cruciais sobre o pensamento racial no Brasil e sobre o Brasil. Em primeiro lugar, observa-se que estão em jogo concepções variadas sobre o que significa a diversidade e sobre como deve ser tratada. Fica explícita, também, a centralidade da questão racial nas interpretações sobre o Brasil e sua inevitável articulação com sexo – dada a importância que têm a miscigenação e o cruzamento racial – com vistas a prever os destinos da nação. Por isso, a importância de compreender a construção política e histórica do argumento racial e do conceito de raça (e as possíveis interfaces com outras categorias) no pensamento social brasileiro. Para tal, prosseguimos agora com a análise dessas questões com base nas obras de alguns autores que representam verdadeiros marcos para o pensamento racial brasileiro: Gilberto Freyre, com a publicação de *Casa-Grande e Senzala*, O Projeto UNESCO e a obra de Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos e sua produção intelectual militante e por fim, os estudos sobre desigualdades a partir da variável cor/raça nas décadas de 1980 e 1990.

[13] MAUSS, Marcel. "La nation". In *Oeuvres*, v. 3. Paris: Minuit, p. 595.

Gilberto Freyre e a "democracia racial"

A obra de Gilberto Freyre, ao introduzir uma perspectiva culturalista de análise, representa uma mudança de paradigma para o pensamento racial brasileiro, ao procurar reconhecer a importância das diversas contribuições das populações indígenas e africanas na construção da cultura brasileira e enxergar na mestiçagem o grande valor dessa nova identidade nacional. O olhar a partir do qual Freyre (2005) trata da diversidade humana não é, portanto, o mesmo dos autores citados até agora. Seu projeto, orientado pelas perspectivas de Franz Boas, era compreender essa diversidade em seus aspectos culturais e não raciais (biológicos). Como destaca Laura Moutinho (2004), ao citar Ricardo Benzaquén de Araújo, "sua intenção era a de se consagrar como aquele que recuperou de forma positiva a contribuição das culturas 'não-brancas', construindo uma imagem singular e otimista da nação brasileira" (MOUTINHO, 2004, p. 87). Nas palavras de Araújo:

> [D]istinguindo raça de cultura e por isto valorizando em pé de igualdade as contribuições do negro, do português e – em menor escala – do índio, nosso autor ganha forças não só para superar o racismo que vinha ordenando significativamente a produção intelectual brasileira mas também para tentar construir uma outra versão da identidade nacional, em que a obsessão com o progresso e com a razão, com a integração do país na marcha da civilização, fosse até certo ponto substituída por uma interpretação que desse alguma atenção à híbrida e singular articulação de tradições que aqui se verificou. (ARAÚJO, 2005, p. 28).

Ainda de acordo com a Moutinho (2004) e Araújo (2005), sua concepção de raça é inspirada pelo pensamento neolamarckiano – o que o faz pensar em "raças artificiais ou históricas" (MOUTINHO, 2004, p. 87), em que o "meio ambiente" ocupa uma posição intermediária entre "raça" e "cultura", "relativizando-os, modificando o seu sentido mais frequente e tornando-os relativamente *compatíveis* entre si" (ARAÚJO, 2005, p. 37, destaque no original).

Outro aspecto relevante é que Freyre continua a operar certa hierarquização entre os diferentes grupos, utilizando agora outros critérios para tal. Ou seja, ele não abre mão do uso da noção de raça, embora procure ressignificá-la. Araújo (2005) também destaca, em sua análise, essa permanência na obra de Gilberto Freyre, apontando a presença "particularmente dramática" da ideia de raça no prefácio à primeira edição de *Casa Grande e Senzala*, quando Freyre faz um relato pessoal: vivendo há três anos fora do Brasil, ele se surpreende ao presenciar a chegada de marinheiros brasileiros (cafuzos e mulatos) no Brooklin – "Deram-me a impressão de caricaturas de homens", de aspecto vira-lata (*mongrel*, no original)[14]. Araújo afirma, ainda, que a noção de raça não aparece isoladamente na obra. Pelo contrário, distribui-se pelo texto todo, atingindo indistintamente os diferentes grupos sociais tratados (ARAÚJO, 2005, p. 29).

O primeiro capítulo de *Casa-Grande e Senzala* intitulado "Características gerais da colonização: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida", já traz os aspectos que Freyre considera fundamentais para a caracterização da sociedade colonial brasileira: a organização agrária, as relações de trabalho marcadas pela escravidão e a hibridez da composição populacional. A compreensão dessa caracterização, especialmente quanto ao aspecto da hibridez, revela as concepções do autor sobre a noção de diversidade. A hibridez, de acordo com o argumento de Freyre, não é característica exclusiva da sociedade brasileira e nem nasce aqui. Tem a ver com a formação do português "cosmopolita e plástico", vivendo em um "bambo equilíbrio de antagonismos" (FREYRE, 2005, p. 65 e 67).

> A indecisão étnica e cultural entre a Europa e a África parece ter sido sempre a mesma em Portugal como em outros trechos da Península. Espécie de bicontinentalidade que correspondesse em população assim vaga e incerta à bissexualidade do indivíduo. E gente mais flutuante que a portuguesa, dificilmente se imagina; o bambo equilíbrio de antagonismos reflete-se em tudo o que é seu, dando-lhe ao comportamento uma fácil e frouxa flexibilidade, às vezes perturbadora por dolorosas hesitações, e ao caráter uma especial riqueza de aptidões, ainda que não raro incoerentes e difíceis de se conciliarem para a expressão útil ou para a iniciativa prática (FREYRE, 2005, p. 67-68).

[14] Citação de *Casa Grande e Senzala*, 1933, p. XII, contida na p. 25 da obra de Araújo.

Os portugueses são caracterizados por Freyre como seres ambíguos, flexíveis, plásticos e indecisos. Divididos entre a África e a Europa, "bicontinentais", "bissexuais". A analogia dessa condição híbrida com a "bissexualidade" não é por acaso, já que na obra de Freyre é explícita a centralidade do sexo no contato cultural. Vivem um "dualismo de cultura e de raça" (FREYRE, 2005, p. 69). O português é caracterizado como mais civilizado do que africanos e indígenas, mas está entre os menos civilizados dentre os povos europeus. Nas palavras do autor:

> Do século XVI até hoje só tem feito aguçar-se no português a simulação de qualidades europeias e imperiais, que possuiu ou encarnou por tão curto período. É um povo que vive a fazer de conta que é poderoso e importante. Que é supercivilizado à europeia. Que é grande potência colonial. (FREYRE, 2005, p. 268).

Apesar de considerá-los os mais baixos entre os europeus, as características do português, citadas anteriormente (plasticidade, ambiguidade e flexibilidade), revelaram-se aspectos positivos para o processo de colonização do Brasil, por permitirem sua aclimatabilidade, mobilidade e miscibilidade. De acordo com Freyre (2005), os colonizadores não tinham qualquer preocupação relacionada à pureza racial e esse foi um fator fundamental para que se tornasse possível o modelo de colonização aqui desenvolvido, pautado pela moral católica, pela família patriarcal e pela íntima (e sexual) relação entre a casa-grande e a senzala, como se pode notar no trecho transcrito abaixo:

> Na falta de sentimento ou da consciência da superioridade da raça, tão salientes nos colonizadores ingleses, o colonizador do Brasil apoiou-se no critério da pureza da fé. Em vez de ser o sangue foi a fé que se defendeu a todo transe da infecção ou contaminação com os hereges. Fez-se da ortodoxia uma condição de unidade política. Mas não se deve confundir esse critério de profilaxia e de seleção, tão legítimo à luz das ideias do tempo com o eugênico dos povos modernos, com a pura xenofobia. (FREYRE, 2005, p. 272).

Ao caracterizar os indígenas, Freyre deixa clara uma noção altamente hierarquizante sobre a diversidade. Refere-se a eles como "atrasados", "rasteiros", "crianças":

> Com a intrusão europeia, desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica [...] Principia a degradação da raça atrasada ao contato da adiantada.
>
> [...]
>
> Os portugueses [...] vieram defrontar-se na América, não com nenhum povo articulado em Império ou em sistema já vigoroso de cultura moral ou material [...] mas, ao contrário, com uma das populações mais rasteiras do continente.
>
> [...]
>
> De modo que não é o encontro de uma cultua exuberante de maturidade com outra já adolescente que aqui se verifica; a colonização europeia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente; ainda na primeira dentição; sem os ossos nem o desenvolvimento nem a tendência das grandes semicivilizações americanas (FREYRE, 2005, pp. 157-158).

Quanto aos grupos africanos escravizados, a caracterização de Freyre é surpreendente. São tidos como superiores aos indígenas e, em muitos momentos, como elementos centrais para a formação da cultura brasileira – mais centrais até do que os portugueses – por operarem um tipo de mediação entre as culturas indígena e portuguesa (MOUTINHO, 2004: 91). A condição de escravo é diferente da condição de negro: é o desenraizamento do negro que justifica seu comportamento imoral (FREYRE, 2005: 398). Essa concepção fica explícita nos trechos destacados a seguir:

> O estudos de Martius, de Karl von den Steinen sobre as tribos do Brasil central, de Paul Ehrenreich acerca das de Mato Grosso, Goiás e Amazonas; as pesquisas de Whiffen, Roquette-Pinto, Koch-Grünberg, Schmidt, Krause, E. Nordenskiöld, as observações deixadas por visitantes e missionários que surpreenderam a vida dos caboclos ainda virgem do contato europeu, autorizam-nos a generalização de ter sido a cultura indígena, mesmo a menos rasteira, encontrada na América pelos portugueses – e da qual restam ainda pedaços em estado bruto – inferior à da maior parte das áreas de cultura africana de onde mais tarde se importariam negros puros ou já mestiços para as plantações coloniais de açúcar. (FREYRE, 2005, p. 164).
>
> Ideia extravagante para os meios ortodoxos e oficiais do Brasil, essa do negro superior ao indígena e até ao português, em vários aspectos de cultura material e moral. Superior em capacidade técnica e artística. (FREYRE, 2005, p. 368).

Outro aspecto relevante na obra de Freyre é que, apesar de reconhecer a diversidade entre as populações indígenas e também entre as populações africanas, ele não abre mão da comparação em termos de superioridade e inferioridade.

> Nem da cultura nativa da América pode-se falar sem muita e rigorosa discriminação – tal a desigualdade de relevo cultural – nem da África basta excluir o Egito, com a sua opulência inconfundível de civilização, para falar-se então à vontade da cultura africana, chata e uma só. Esta se apresenta com notáveis diferenças de relevo, variando seus valores na quantidade e na elaboração.
>
> [...]
>
> Porque nada mais anticientífico que falar-se da inferioridade do negro africano em relação ao ameríndio sem discriminar-se antes que ameríndio; sem distinguir-se que negro. (FREYRE, 2005, p. 369-370).
>
> Não se negam diferenças mentais entre brancos e negros. Mas até que ponto essas diferenças representam aptidões inatas ou especializações devidas ao ambiente ou às circunstâncias econômicas de cultura é problema dificílimo de apurar. (FREYRE, 2005, p. 380)

Como consequência, a nação brasileira seria formada de elementos diversos, mas ainda assim, confraternizantes. E essa característica seria responsável por conferir a singularidade e o valor da nação e da identidade brasileira.

> Não que no brasileiro subsistam, como no anglo-americano, duas metades inimigas: a branca e a preta; o ex-senhor e o ex-escravo. De modo nenhum, somos duas metades confraternizantes que se vêm mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas; quando nos completarmos em um todo, não será com o sacrifício de um elemento ao outro. (FREYRE, 2005, p. 418).

A mestiçagem, para Freyre, tinha um significado especial. Não se trata de uma síntese – em que A e B se fundem formando C, um elemento totalmente distinto – ao contrario, o mestiço guarda em si características originais daqueles que o formaram. Ou seja,

> (...) A “mistura” entre as “raças” sempre guardará em alguma medida algo dos elementos originais posto que nunca será uma “mescla” entre elementos equitativos e equidistantes – seja qual

> for a concepção de "raça"que oriente a análise. (Moutinho, 2004, p. 90).
>
> Essa concepção envolve, a meu juízo, uma compreensão da mestiçagem como um processo no qual as propriedades singulares de cada um dos povos *não* se dissolveriam para dar lugar a uma nova figura, dotada de perfil próprio, síntese das diversas características que teriam se fundido em sua composição. Desta maneira, ao contrário do que sucederia em uma percepção cromática da miscigenação, na qual, por exemplo, a mistura do azul com o amarelo sempre resulta no verde, temos a afirmação do mestiço como alguém que guarda a indelével lembrança das *diferenças* presentes na sua gestação. (ARAÚJO, 2005, p. 41, destaque no original).

Desmonte da ideia de "democracia racial" com o Projeto UNESCO

A interpretação de Freyre sobre o Brasil, consagrada posteriormente sob a expressão "democracia racial", tornou-se hegemônica na década de 1930, repercutindo nacional e internacionalmente e tendo forte influência sobre as elaborações intelectuais e do senso comum a partir de então. O Brasil construiu sua identidade nacional dessa forma, projetando-se e sendo enxergado como um modelo para o desenvolvimento de relações raciais harmônicas, em um contexto em que outros países, como Alemanha, Estados Unidos e África do Sul, por exemplo, institucionalizavam a discriminação racial. Por essa razão, a UNESCO – através do Setor de Relações Raciais do Departamento de Ciências Sociais, então dirigido por Alfred Métraux e Ruy Coelho – patrocinou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil na década de 1950. Sobre esse contexto, relata Moutinho (2004):

> Inúmeros autores atribuem às trágicas consequências da Segunda Guerra Mundial o início da derrocada do conceito de "raça". A percepção de como o pensamento "racista" poderia ser nefasto para a humanidade representou o início de um enorme esforço para relativizá-lo. Como assinala Hannah Arendt (1989),

> o “racismo” ganhou status e foi promovido à doutrina estatal na Alemanha, mas é fato que refletia a opinião pública mundial naquele momento. (MOUTINHO, 2004, p. 57).

Participaram das investigações da UNESCO diversos pesquisadores brasileiros e estrangeiros, como Thales de Azevedo, Charles Wagley, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Roger Bastide e Florestan Fernandes (MAIO, 1999, p. 141). Esse ciclo de pesquisas partia do pressuposto de que o Brasil seria um exemplo de relações raciais harmoniosas – um “laboratório de civilização” – e procurava compreender as razões dessa singularidade brasileira, frente ao holocausto recente e a persistência de regimes legais de segregação racial nos EUA e na África do Sul (MAIO, 1999, p. 142). De acordo com Maio, a preocupação da UNESCO estava afinada com a agenda das ciências sociais brasileiras, sintetizada em 1948 por Arthur Ramos[15], que propôs associar a formação profissional em Antropologia e Sociologia a pesquisas relacionadas com a temática racial:

> (...) pesquisas que pudessem decifrar o que o antropólogo considerava ser a singularidade brasileira, o “laboratório de civilização”. Para Arthur Ramos, o tema das relações raciais assumia um lugar privilegiado para a percepção e análise dos desafios da transição do tradicional para o moderno, do cenário de significativas desigualdades sociais e raciais, da diversidade regional e da busca em conformar, em definitivo, uma identidade nacional. (MAIO, 1999, p. 142).

O objetivo inicial do ciclo de pesquisas da UNESCO, de “oferecer uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças” (MAIO, 1999, p. 143) não se concretizou como seus idealizadores imaginaram ser possível. Várias das pesquisas realizadas apontavam para a existência de conflitos raciais no Brasil e de obstáculos à efetivação da tão proclamada democracia racial. Dentre elas, pode-se destacar a pesquisa de Florestan Fernandes – que integra os estudos da Escola Paulista, decorrentes do ciclo de pesquisas da UNESCO –, que provoca uma discussão sobre a integração da população negra na sociedade de classes.

[15] Ramos tornou-se diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO a partir de outubro de 1949 e sinalizou a importância de que a instituição realizasse pesquisas sobre a integração das populações negra e indígena no contexto de modernização do Brasil. Mesmo tendo falecido antes de definir exatamente o estudo que propunha, suas ideias foram levadas adiante, quando, em 1950, a ONU aprovou o ciclo de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil.

A apresentação da segunda edição revista de *O negro no mundo dos brancos* , de Florestan Fernandes, publicada em 2007 – que reúne diversos ensaios escritos na época do Projeto UNESCO –, é de autoria de Lilia Schwarcz. Nesse texto, ela destaca a mudança de posição analítica do autor com relação à visão culturalista vigente até então, opondo-se, especialmente, à ideia de democracia racial e tomando como ponto de partida a discriminação e a desigualdade, com vistas a compreender processos de exclusão na ordem social capitalista e competitiva , considerados como entraves à efetivação da democracia (racial) no Brasil (SCHWARCZ, *apud* FERNANDES, 2007, p. 15).

Referindo-se ao título da obra, Fernandes justifica por que analisar a situação do negro em relação ao "mundo dos brancos":

> O Brasil que resultou da longa elaboração da sociedade colonial não é um produto nem da atividade isolada nem da vontade exclusiva do branco privilegiado e dominante. O fato, porém, é que a sociedade colonial foi montada para esse branco. (...) O negro foi exposto a um mundo social que se organizou para os segmentos privilegiados da raça dominante. Ele não foi inerte a esse mundo. Doutro lado, esse mundo também não ficou imune ao negro. Todos que leram Gilberto Freyre sabem qual foi a dupla interação, que se estabeleceu nas duas direções. Todavia, em nenhum momento essas influências recíprocas mudaram o sentido do processo social. O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para trata-lo como ser humano e como "igual". (...) Para os analistas superficiais, esse imperialismo da branquitude é normal e necessário. Isso porque fomos levados a crer que a integração nacional do Brasil depende dessa forma unilateral de realizar a nossa unidade nacional. Nunca tentamos pensar numa direção diversa e imaginar como poderia ser essa mesma unidade se, em vez de integrar por exclusão, ela integrasse por multiplicação. (FERNANDES, 2007, p. 33-34).

O argumento principal desenvolvido por Fernandes é que os processos de mudanças que caracterizaram a modernização da sociedade brasileira não resultaram em uma ordem igualmente competitiva para brancos e negros. Algumas características do período escravocrata permaneceram, reatualizando o racismo e impedindo os negros de terem o mesmo acesso que brancos ao mercado de trabalho, por exemplo, e, portanto, de ocuparem os mesmos lugares sociais, afinal a sociedade colonial havia sido formatada para os brancos, configurando o que o autor denomina de "império da branquitude".

“Brancos” e “negros” são termos que aparecem frequentemente no texto de Fernandes, com o objetivo de caracterizar a sociedade brasileira. No entanto, de acordo com a proposta analítica do autor, significam mais posições em uma estrutura social hierarquizada do que identidades culturais. Esse ponto é importante para problematizarmos a construção de categorias e sujeitos ao longo desse breve panorama sobre o pensamento racial brasileiro.

A nação, segundo a concepção de Fernandes, opera a integração da população negra por meio de sua exclusão, enquanto deveria fazê-lo por multiplicação, para que de fato fosse uma democracia racial. Nota-se a articulação fundamental entre as categorias de raça e nação no pensamento do autor – diferentemente de Freyre, para quem era o sexo que transformava o negro em brasileiro (por meio da mestiçagem), para Fernandes, é na integração econômica que se dá o processo de inserção do negro na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que representa seu branqueamento (o contrário também pode ser considerado verdadeiro para o autor – é ao embranquecer fenotipicamente que se torna possível a inserção do negro no mercado de trabalho e sua ascensão econômica). Portanto, na sua perspectiva, da maneira como se configura a sociedade brasileira, a democracia racial é um mito:

> Antes de atingir a democracia – em termos parciais ou completos: um processo para o futuro –, o negro e o mulato têm de aceitar a padronização e a uniformização. Eles se perdem como *raça* e como *raça portadora de cultura*. As portas do mundo dos brancos não são intransponíveis. Para atravessá-las, porém, os negros e os mulatos passam por um abrasileiramento que é, inapelavelmente, um processo sistemático de branqueamento. “Unidade nacional”, “civilização moderna” e dominação dos setores privilegiados da “raça branca” estão tão intrinsecamente misturadas que a socialização predominante institucionaliza uma visão pobre e monolítica da dinâmica da economia, da sociedade e da cultura. (...) A brasilidade, que herdamos do passado escravocrata e das primeiras experiências de universalização do trabalho livre, é demasiado estreita e pobre para fazer face aos dilemas humanos e políticos de uma sociedade racial e culturalmente heterogênea. Temos de aprender a não expurgar os diferentes grupos raciais e culturais do que eles podem levar criadoramente ao processo de fusão e unificação, para que se atinja um padrão de brasilidade autenticamente pluralista, plástico e revolucionário. (FERNANDES, 2007, p. 35-36).

A obra de Florestan Fernandes coloca em discussão não apenas a condição do negro, mas também a branquitude e a estrutura da sociedade brasileira. Guerreiro Ramos, o próximo autor a ser analisado, radicalizou esses posicionamentos, problematizando a maneira como o que se convencionara chamar até então "o problema do negro" vinha sendo tratado pela intelectualidade brasileira e questionando porque o negro havia se tornado um "problema".

Guerreiro Ramos – o que faz do negro um "problema"?

Marcos Chor Maio (1997) apresenta a obra de Guerreiro Ramos, como mais um fruto importante das pesquisas do Projeto UNESCO no campo das relações raciais. Interessa, aqui, problematizar a produção desse autor nos pontos de vista que radicalizam a ruptura de Florestan Fernandes com a visão culturalista de Freyre.

Guerreiro Ramos era um intelectual negro e militante, preocupado com a modernização do país e com a construção de uma identidade nacional. Ao se propor a pensar o "problema do negro na sociedade brasileira", Guerreiro Ramos argumenta que, na verdade, o "problema" está na maneira como os intelectuais brasileiros tradicionalmente trataram do assunto. Nas palavras do autor:

> (...) é oportuno perguntar: que é que, no domínio de nossas ciências sociais, faz do negro um problema ou um assunto? A partir de que norma, de que padrão, de que valor, se define como problemático ou se considera tema o negro no Brasil? Na medida que se afirma a existência, no Brasil, do problema do negro, que se supõe devesse ser a sociedade nacional em que o dito problema estivesse erradicado? (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 190).

O autor realiza, então, uma retrospectiva sobre os estudos brasileiros acerca da temática e critica os principais autores (uns mais do que outros) e suas abordagens "importadas"

das ciências sociais europeia e estadunidense, procurando “desmascarar seus equívocos” e “denunciar sua alienação” (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 163).

Dentre as críticas de Guerreiro Ramos à produção sobre “a questão do negro no Brasil”, está a acusação de que a antropologia de então apenas se preocupava com os estudos de estrutura social e de comunidade, não atentando para os processos históricos e transformações sociais. Tratava-se, então, de enxergar as questões relacionadas à população negra como algo estático, sobrevivências de um passado africano ou colonial, sem considerá-la como parte dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que envolviam a população brasileira de maneira geral e isso representaria um fator de alienação.

Outra crítica refere-se ao conceito de aculturação. O autor afirma que, mesmo quando as ciências sociais brasileiras abandonam o conceito equivocado de raça para operar a partir da abordagem culturalista, permanece a suposição de que uma cultura vale mais do que a outra, o que reatualiza o argumento de que haveria entre as raças, relações de superioridade e inferioridade (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 166). “Os nossos grandes problemas “antropológicos” são indecifráveis à luz das categorias habituais daquela espécie de antropologia”, ele diz, defendendo que sejam tratados como aspectos do “problema nacional”, de caráter econômico e político (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 167).

Ao problematizar o fato das ciências sociais brasileiras tomarem o negro como assunto, Guerreiro Ramos procura desconstruir os argumentos de alguns autores – Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Viana e Nina Rodrigues – um a um. Romero, ao adotar a ideologia do branqueamento, inferiorizando indígenas e negros e exaltando os arianos, incorreu em “erros da ciência da época” e “estereótipos vigentes no momento em que viveu” (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 170). Euclides da Cunha teria sido vítima da antropologia racista de seu tempo, mas com a virtude de ter possuído uma “atitude crítico assimilativa em face da ciência estrangeira” e de ter sido capaz de superar os prognósticos negativos para o Brasil, ao considerar que, apesar da miscigenação, estaríamos “condenados à civilização” (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 170-174).

Oliveira Viana e Nina Rodrigues são considerados os mais equivocados, ambos baseando-se no pressuposto da inferioridade de mestiços e negros (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 179). Oliveira Viana, no entanto, via, na suposta inferioridade da população brasileira, uma condição passageira. Outra virtude de Viana, conforme argumenta Guerreiro Ramos é ter tratado o negro como um "brasileiro", e não como elemento "exótico" e "petrificado" (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 183). As críticas a Nina Rodrigues são bem mais severas. Guerreiro Ramos o apresenta como um "verdadeiro beato da ciência importada", "beato e copista" (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 184). E prossegue: "No dia em que se fizer um estudo da patologia da vida intelectual no Brasil, uma obra como a de Nina Rodrigues será excelente documentário" (GUERREIRO RAMOS, p. 1995: 184), afirmando que Nina Rodrigues teria sido "uma nulidade, mesmo considerando-se a época em que viveu. Não há exemplo, no seu tempo, de tamanha basbaquice e ingenuidade" (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 186).

Apesar das diferenças entre os autores citados, Guerreiro Ramos defende que há, entre eles, algo em comum – todos viram o negro a partir do mesmo ângulo, como elemento "estranho", "exótico", "problemático", "não-Brasil" (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 189). E defende um ponto de vista diferente a partir do qual não há nenhuma especificidade negra que justifique que se fale de um "problema negro". O que há, de acordo com Guerreiro Ramos, é um processo de europeização do mundo que promove manifestações patológicas e alienadas nas culturas não-europeias, resultando em uma adoção de padrões exógenos que não estão relacionados às circunstâncias vividas (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 194). É essa "patologia coletiva" que deveria ser estudada, para que a produção intelectual brasileira sobre relações raciais deixasse de ser meramente ilustrativa da ideologia da brancura (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 197). Tratar-se-ia, pois de uma tomada de consciência de brancos e negros sobre sua alienação. Na passagem a seguir, Guerreiro Ramos descreve o processo lógico dessa tomada de consciência:

> Sou negro, identifico como *meu* o corpo em que meu eu está inserido, atribuo à sua cor a suscetibilidade de ser valorizada esteticamente e considero a minha condição étnica como um dos suportes de meu orgulho pessoal – eis aí toda uma propedêutica sociológica, todo um ponto de partida para a elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil.

> Pois bem, a partir daí se tornam perceptíveis, de repente, as falácias estéticas da socioantropologia do negro no Brasil. Então, em primeiro lugar, percebo a suficiência postiça do socioantropólogo brasileiro, quando trata do problema do negro no Brasil. Então, enxergo o que há de ultrajante na atitude de quem trata o negro como um ser que vale enquanto "aculturado". Então, identifico o equívoco etnocentrismo do "branco" brasileiro ao sublinhar a presença do negro mesmo quando perifericamente identificado com ele pela cultura. Então, descortino a precariedade histórica da brancura como valor. Então, converto o "branco" brasileiro, sôfrego da identificação com o padrão estético europeu, num caso de patologia social. Então, passo a considerar o preto brasileiro, ávido de embranquecer se embaraçado com a sua própria pele, também como ser psicologicamente dividido. Então, descobre-se-me a legitimidade de elaborar uma estética social que seja um ingrediente positivo a cor negra. Então, afigura-se-me possível uma sociologia científica das relações étnicas. Então, compreendo que a solução do que , na sociologia brasileira, se chama o "problema do negro", seria uma sociedade em que todos fossem brancos. Então, capacito-me para negar validade a esta solução. (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 199, destaque no original).

A proposta apresentada por Guerreiro Ramos é, pois, uma proposta analítica que toma o negro como lugar – um lugar de onde descrever o Brasil, em oposição às produções anteriores que procuravam descrever o lugar do negro na sociedade brasileira, como afirma Joel Rufino em introdução à sua obra (RUFINO *apud* GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 28). O Teatro Experimental do Negro, abordado por Guerreiro Ramos no final do capítulo aqui explorado, aparece como exemplo dessa virada analítica, representando o momento em que, nas palavras de Guerreiro Ramos: "o negro se recusa a servir de mero tema de dissertações 'antropológicas' e passa a agir no sentido de desmascarar os preconceitos de cor" (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 205).

> O movimento em apreço representa uma reação de intelectuais negros e mulatos que, em resumo, têm três objetivos fundamentais: 1) formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil; 2) reeducar os "brancos" brasileiros, libertando-os de critérios exógenos de comportamento; 3) "descomplexificar" os negros e mulatos, adestrando-os em estilos superiores de comportamento, de modo que possam tirar vantagem das franquias democráticas, em funcionamento no país. (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 206).

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva – renovação dos estudos sobre relações raciais no Brasil

O final da década de 70 e início de 80 marca o início de estudos com um caráter renovado no campo das relações raciais no Brasil. Baseados em dados de pesquisas censitárias e amostrais, esses trabalhos passaram a preocupar-se em problematizar práticas racistas e discriminatórias responsáveis por perpetuar as desigualdades raciais (no mercado de trabalho, na educação, no acesso à saúde, na distribuição de renda etc.). As obras de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva são algumas das mais representativas desse momento, ao construírem um campo de estudos renovado, com base em novos critérios de análise, objetivando compreender "o escopo e a magnitude das diferenças raciais que permeiam nossa sociedade" e a "natureza cumulativa do processo de construção intergeracional dessas desigualdades" (SILVA, 2000, p. 48-49).

Nesse momento da produção sobre a temática, Hasenbalg, no texto *Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil*, assim como outros autores fizeram anteriormente, também propõe uma retomada crítica dos estudos sobre relações raciais produzidos no e sobre o Brasil, questionando aquela imagem tradicional de que aqui as relações entre brancos e negros teriam se dado de modo harmonioso e cordial, e de que seria essa a peculiaridade brasileira.

De acordo com o autor, essa interpretação sobre as relações raciais não é exclusividade nossa, repetindo-se em vários outros países americanos de colonização latina – há "um tipo latino de relações raciais" (HASENBALG, 2006, p. 235[16]), caracterizado por dois aspectos centrais: o ideal de branqueamento como um projeto nacional e o desenvolvimento da concepção, por parte das elites políticas e intelectuais, de que em

[16] A primeira edição do livro *Raça, ciência e Sociedade*, organizado por Maio e Santos, data de 1996, como resultado do seminário "Raça, Ciência e Sociedade no Brasil", (realizado no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro-RJ, em maio de 1995), seminário considerado um marco na década de 1990 para os estudos sobre relações raciais no Brasil.

seus países as relações raciais seriam caracterizadas pela harmonia e tolerância. O autor ainda aponta os estudos do Projeto UNESCO como produções fundamentais para desmontar, no Brasil, aquelas interpretações.

De acordo com Hasenbalg, entre 1965 e o final da década de 1970, os estudos sobre as relações raciais no Brasil enfrentaram dificuldades, até que tivesse início a abertura política e se tornasse possível o acesso aos dados oficiais. No período militar, os estudos sobre relações raciais foram definidos como assunto de "segurança nacional", o que teve como consequência a aposentadoria compulsória de alguns dos intelectuais mais destacados na área. Outra dificuldade enfrentada, no período, por quem se interessasse por essa área de estudos, era a ausência de dados, já que a pergunta sobre cor havia sido eliminada do censo em 1970, por motivos "técnicos" (HASENBALG, 2006, p. 239). O argumento central defendido por ele no texto aqui citado é o da centralidade da variável raça para a compreensão da distribuição das desigualdades sociais. Nas palavras do autor:

> Os resultados das pesquisas mais recentes são de estarrecer os que ainda acreditam na neutralidade do critério racial em matéria de apropriação das oportunidades sociais. Eles demonstram que negros e mestiços (pretos e pardos na denominação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou não-brancos, como serão chamados aqui alternativamente) estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo da vida individual, e que essas desvantagens são transmitidas de uma geração para outra. (HASENBALG, 2006, p. 239).

Suas análises sobre as relações raciais apontam um paradoxo: "A integração simbólica do negro, via cultura, pode caminhar e caminhou *pari passu* à sua subordinação e exclusão social" (HASENBALG, 2006, p. 243) e um dilema:

> É possível que o dilema racial brasileiro possa ser redefinido nesses termos: como legitimar a diversidade cultural e ao mesmo tempo assegurar a integração social igualitária dos grupos étnicos e raciais?
>
> Nos últimos 20 anos o movimento social dos negros e estudiosos das relações raciais têm posto ênfase tanto no particular e na diferença, recortados do plano cultural, quanto no universal, que aponta para a cidadania. Isto tendeu a ser feito predominantemente a partir de uma leitura externa do Brasil,

> inspirada nas experiências dos Estados Unidos e da descolonização dos países africanos. Talvez a nova agenda deva preservar o equilíbrio entre o particular e o universal, mas partindo de uma interpretação do Brasil nos seus próprios termos, e não de uma leitura a ele externa. (HASENBALG, 2006, p. 245-246).

Pensar o Brasil em seus próprios termos, buscando um equilíbrio entre o universal (cidadania) e o particular (respeito às diferenças) é o que propõe o autor, que utiliza como metodologia, a análise de dados, especialmente do IBGE, a partir da variável cor/raça, buscando indicadores (taxa de mortalidade infantil, expectativa de vida, anos de escolaridade, acesso ao mercado de trabalho, nível salarial etc.) que demonstrem como o preconceito e a discriminação atuam sobre a sociedade brasileira, resultando em situações de desigualdade que afetam a concretização da cidadania para alguns grupos mais do que para outros.

****

Esgotar um balanço sobre o pensamento racial produzido no e sobre o Brasil não teria sido possível e nem era a intenção. O objetivo era construir uma linha de raciocínio capaz de destacar alguns pontos fundamentais para a reflexão que proponho nessa pesquisa. O ponto principal relaciona-se à influência que a constância da temática racial nas interpretações sobre o Brasil e nas tentativas de construção de uma identidade nacional teve sobre a produção científica, sobre as práticas de Estado e também sobre o senso comum.

Nota-se, ao longo do debate, que há noções variadas sobre o que significa a diversidade (e a mistura) brasileira e sobre como se deve tratá-la. A diversidade foi compreendida por autores diversos como chave para a compreensão da condição humana. As diversas concepções sobre ela levantam algumas questões: diversidade significa, necessariamente, desigualdade? A desigualdade é ontológica ou contingente?

No caso do Brasil, especificamente, a diversidade populacional era vista como um desafio à construção de uma identidade nacional. Por isso, o lugar central da mestiçagem quando se toma como pergunta central: como construir a identidade nacional em meio à diversidade racial? É por meio do contato e da mistura que se poderia projetar uma identidade brasileira – raça, sexo e gênero como categorias que se articulam na construção da nação. Freyre (2005), ainda pensando na chave da mestiçagem, tem outro problema em perspectiva: qual é o valor da composição mestiça da população brasileira a partir das contribuições de culturas diversas?

Em outro momento, o foco dos estudos mudou para o reconhecimento dos conflitos e desigualdades raciais e a reflexão sobre o lugar do negro em uma sociedade que se modernizava, conforme vimos em Florestan Fernandes. A questão central que se pode levantar a partir desse autor é a seguinte: como garantir a integração da população negra num novo modelo de organização social que, embora se pretenda moderno, guarda características da sociedade escravocrata? Aqui, a categoria raça articula-se à de classe para pensar a nação.

Florestan Fernandes coloca em pauta não apenas a questão do negro (ou negritude), mas também a branquitude enquanto padrão de organização social excludente e discriminatório. Radicalizando esse argumento, Guerreiro Ramos propõe que, ao invés de pensar no lugar do negro, o negro seja tomado como um lugar de reflexão capaz de revelar e romper com a ideologia da branquitude. Talvez a questão central de sua obra possa ser traduzida assim: o que é exatamente o problema do negro? Como seria uma sociedade em que esse problema não existisse?

Por fim, desenvolvem-se, especialmente a partir da década de 1980, estudos sobre o escopo e a magnitude das desigualdades raciais no acesso às oportunidades sociais, a partir de dados censitários e amostrais oficiais (Censo e PNAD). E, conforme vimos com Carlos Hasenbalg, esses estudos levantam mais uma questão fundamental: como legitimar a diversidade cultural (o respeito à diferença) e ao mesmo tempo assegurar integração social igualitária (o princípio universal de cidadania)?

A trajetória da produção intelectual sobre as relações raciais no Brasil apresenta diversos problemas e dilemas. Compreender os significados que foram mobilizados a

cada momento e de que maneira cada um dos discursos produziu categorias e sujeitos pode lançar luz a alguns dos problemas e dilemas atuais sobre a temática racial, embutidos nos discursos que tematizam a diversidade na educação básica.

CAPÍTULO 3
ALGUMAS HIPÓTESES, DADOS E ANÁLISES

Este capítulo tem como objetivo sistematizar alguns dos problemas teóricos desenvolvidos até aqui, tomando-os como hipóteses para refletir sobre casos concretos em que o discurso sobre a diversidade é mobilizado no campo da educação básica.

A intenção é compreender quais são os principais argumentos a respeito da noção de diversidade, as categorias mobilizadas e os sujeitos construídos pelos discursos selecionados – compostos por alguns documentos produzidos por instituições governamentais e falas docentes.

Em primeiro lugar, são apresentados documentos institucionais normativos produzidos pelo Governo Federal em alguns momentos distintos: os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1997; o Parecer que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, (Parecer CNE/CP nº 3, de 2004); o Parecer que contém orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista (Parecer CNE/CEB nº 15/2010, reeditado pelo Parecer CNE/CEB 6/2011); e, por fim, o Parecer que institui *as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (Parecer CNE/CP nº 8, de 2012). São apresentadas, também, algumas falas docentes sobre a temática da diversidade na educação básica, colhidas durante um processo de avaliação institucional da rede escolar SESI-SP, em 2011[17].

A seguir, são apresentadas as hipóteses de trabalho, seguidas de alguns casos considerados relevantes para problematização. Cabe adiantar que, nos discursos aqui

[17] O acesso aos dados se fez possível devido à minha atuação como Analista Técnica Educacional na rede SESI-SP, desde novembro de 2010. Agradeço especialmente ao Professor Fernando Carvalho, diretor da Divisão de Educação, a Rosângela de Souza B. Lara, gerente da Gerência de Avaliação Educacional e Paula Helena Querido, supervisora nesta mesma gerência, pela autorização do uso dos dados do processo de avaliação educacional nessa pesquisa.

problematizados, raça, cultura e nação aparecem como ideias centrais para tematizar a diversidade, sendo categorias que ora se complementam, ora se contrapõem, mas cujas interfaces são inegáveis.

3.1 Considerações metodológicas

Com vistas à elaboração de uma *descrição densa*, realizou-se uma etnografia, ainda que principalmente baseada em uma investigação cujas fontes são documentos e outros registros escritos, para compreender os usos e construções de determinados conceitos, os significados que lhes são atribuídos e os contextos em que são mobilizados por diferentes discursos e atores no campo da educação básica.

No texto *Para além do "trabalho de campo": reflexões supostamente malinowskianas*, Emerson Giumbelli (2002) propõe reflexões interessantes sobre a prática antropológica e sua relação paradigmática com o trabalho de campo, levantando a seguinte questão: "existe antropologia sem trabalho de campo?" (GIUMBELLI, 2006, p. 48).

Para o autor, a resposta é positiva – a antropologia pode existir sem o trabalho de campo, e para além dele – de maneira que o que nos resta é encontrar argumentos para fundamentar essa possibilidade. Ele prossegue com alguns alertas metodológicos, como os que são apresentados no trecho a seguir:

> Em relação propriamente a questões metodológicas, a mesma operação [de considerar "trabalho de campo" como sinônimo de "antropologia"] pode ter implicações problemáticas. Uma possibilidade é que o "trabalho de campo" acabe, em vez de abrigar ou traduzir, subsumindo um conjunto geralmente plural de técnicas e abordagens. Essa subsunção tende a dispensar uma reflexão sobre as próprias técnicas e abordagens, várias delas não exclusivas à antropologia. Outra possibilidade é que, quando se trata de "antropologia das sociedades complexas" (ou qualquer de seus equivalentes), a metodologia acabe pensada como uma composição entre técnicas antropológicas (o "trabalho de campo") e técnicas *não* antropológicas (tudo que não implique um contato direto e intens(iv)o com os nativos) –

> como se esse pesquisador fosse "menos antropólogo" do que aqueles que se dedicaram integralmente ao "trabalho de campo" (GIUMBELLI, 2006, p. 94).

Assim como é o caso da presente pesquisa, Giumbelli notou que, em suas investigações, o material mais valioso poderia ser encontrado em registros textuais. Esses registros continham os dados que marcavam, para o autor, momentos de controvérsia relativos a seu tema de pesquisa (religião). Giumbelli faz uma analogia interessante entre observação participante e análise de registros textuais: enquanto na observação participante o antropólogo deve deixar o "nativo" falar, quando lida com fontes textuais, está lidando com aquilo que já foi dito (GIUMBELLI, 2006, p. 48).

Para além das reflexões metodológicas que o autor propõe nesse artigo, interessa também para a presente pesquisa a noção de "controvérsia" que ele apresenta:

> Quando se observa uma polêmica, na qual, acerca de um dado assunto, intervém uma série de agentes sociais, pode-se tratá-la apenas como uma convulsão efêmera, fadada a arrefecer tão logo outros assuntos ganhem o centro das atenções. De fato, é assim que se passa com a maioria das controvérsias. No entanto, sem negar sua ocorrência, passageira, pode-se considerá-las como um momento de expressão e redefinição de pontos e problemas, os quais permanecem importantes, às vezes até cruciais, na constituição de uma sociedade, mesmo quando não despertam interesse generalizado ou intenso. Se é apenas em determinadas ocasiões que se polemiza sobre "religião", isso não quer dizer que essa noção não seja essencial para entender traços constitutivos da sociedade de que fazem parte os personagens da controvérsia. A controvérsia é uma espécie de drama social, que revela, mas também reconfigura definições de realidade, explicitando o conflito que existe em torno dessas definições (GIUMBELLI, 2006, pp. 96-97).

Bem, a presente pesquisa seguiu dois caminhos distintos, mas paralelos. Um deles teve início a partir de uma curiosidade sobre o que o documento *Pluralidade Cultural* dos PCN entendia por "pluralidade" e por "cultura", noções caras à tradição antropológica. A partir da análise desse documento, notou-se que, em grande medida, a expressão "pluralidade cultural" refere-se, de fato, a aspectos relacionados às relações raciais no Brasil – o que me levou a procurar outros documentos que tematizassem a "pluralidade" ou a "diversidade" na educação básica, com vistas a confirmar essa hipótese.

Coincidentemente, durante esse período de realização da pesquisa, uma controvérsia aconteceu. Em 2010, um parecer publicado pelo Conselho Nacional de Educação (cujo objetivo era orientar as instituições de ensino para que os materiais utilizados por elas estivessem de acordo com uma política educacional antirracista) teve repercussões midiáticas diversas e sofreu duras críticas. Nesse momento, novamente estavam em jogo os significados de "diversidade" e sua intrínseca relação com a questão racial. Estavam em jogo também noções sobre a nação brasileira, sua história e tradição. Essa controvérsia forneceu os pontos centrais de análise dos outros registros documentais tratados aqui.

O segundo caminho de pesquisa procurou levar em consideração falas não institucionais sobre a temática. A partir de minha experiência profissional na área da educação básica (como docente por dois anos e como analista pedagógica por outros dois), pude notar que os debates sobre a temática da diversidade no cotidiano escolar são costumeiramente controversos. Por isso optei por considerar também discursos produzidos por Administradores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Docentes, presentes nos resultados do processo de avaliação institucional de uma rede de escolas em São Paulo (registrados na forma de textos curtos, que são respostas a um questionário mais amplo).

A seguir, apresento as hipóteses de trabalho para, em seguida, trazer à tona os dados e análises.

3.2 Hipóteses

Até o momento, algumas hipóteses foram suscitadas no decorrer do texto. Propõe-se agora sistematizá-las e problematizá-las à luz de alguns casos específicos.

A **primeira hipótese** toma emprestada a ideia de Moutinho e Aguião (2011) de que está sendo gestado um "novo campo semântico" em que reivindicações de diversos movimentos sociais assumem o status de premissas legislativas, programas sociais e políticas públicas. Soma-se à ação dos movimentos sociais a influência dos organismos internacionais e do discurso dos Direitos Humanos. A partir dessa hipótese, questiona-se: quem são esses atores?

A **segunda hipótese** relaciona-se ao caráter polissêmico do termo "diversidade", e à intercambialidade deste com outros frequentemente assumidos como seus sinônimos ou substitutos no discurso educacional. De acordo com Moehlecke (2009), essa característica é indicativa de disputas entre os diversos agentes envolvidos no debate. A partir da leitura da obra de Pierucci (1999), por sua vez, seria possível dizer se tratar de uma incompreensão dos termos do discurso acadêmico no campo da política, uma cilada decorrente da difícil tradução dos debates acadêmicos complexos sobre as diferenças para o campo institucional e político, mais imediatamente conflitivo. Questiona-se, então: quais são as concepções de diversidade presentes nos discursos aqui selecionados?

A **terceira hipótese**, inspirada pelas obras de Dávila (2006) e de Guimarães (2006), é de que se pode considerar que pensar a articulação entre discursos raciais e políticas públicas na área da educação, é pensar a construção de discursos sobre a nação, discursos, hoje, fundamentados numa certa noção sobre multiculturalismo (ou em noções diversas sobre multiculturalismo), paradigma que dá o tom do debate contemporâneo. Por isso, pergunta-se: que representações sobre a educação estão em jogo? E sobre nação?

A **quarta hipótese** reúne proposições de vários dos autores citados – especialmente Bederman (1995), Dávila (2006), Moutinho e Aguião (2011) – relacionadas às interfaces, ou interseccionalidades entre as categorias, ao se considerar que noções sobre "raça", "classe", "gênero", "sexualidade" e "nação" influenciam-se e reforçam-se mutuamente na construção dos discursos sobre diversidade, educação e identidade nacional. Os discursos estão a tratar de diversidade de quê? Que sujeitos e categorias são mobilizados e construídos?

Vejamos o que os casos tratados a seguir podem revelar sobre essas questões.

3.3 Algumas falas institucionais

As últimas décadas no Brasil foram marcadas por diversas ações legais e institucionais voltadas à questão racial (especialmente, mas não apenas) no campo da educação. Essas ações, ao mesmo tempo em que assumem caráter oficial ao serem encampadas pelo Estado, também revelam a ação e as demandas de diversos movimentos sociais, intelectuais e outros atores da sociedade civil. Revelam, ainda, os impactos da legislação internacional e do discurso dos direitos humanos na formulação de políticas públicas.

Segue uma breve cronologia, com a seleção de alguns marcos importantes que fornecem um panorama sobre as questões que interessam para a presente pesquisa[18]:

Ano	Marcos
1995	Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida: entrega ao Estado do documento "Programa de Superação do racismo e da Desigualdade Racial". Criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra.
1995	Visita do Relator Especial da ONU sobre as formas contemporâneas de racismo, discriminação racial e xenofobia ao Brasil.

[18] Fontes: sites do Ministério da Educação (www.mec.gov.br, acesso em 10/08/2012) e da ONU Brasil (www.onu.org.br, acesso em 10/08/2012), Moehlecke (2009) e Lima (2010) e Parecer CNE/CP 8/2012 – Apêndice 2 ("Cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil").

1997	**(MEC/SEF) Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e definição da "pluralidade cultural" como tema transversal.**
1998	Início do Programa Nacional do Livro Didático (SEB/MEC): a observação da possível veiculação de estereótipos Étnico-Raciais e de gênero incorpora os critérios de avaliação dos livros didáticos.
2001	Conferência de Durban (Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata): considerada o ponto de inflexão da temática racial na agenda governamental (a educação figura como um dos temas prioritários nas recomendações ao governo brasileiro).
2001	Lei 41.172/2001: institui o Plano Nacional de Educação.
2002	Decreto 4.229/2002: dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 2).
2003	Criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), transformada em ministério em fevereiro de 2008.
2003	Lei 10.639/03: torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
2003	Portaria 66/2003 (SEDH): cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
2003	Portaria 98/2003 (SEDH): cria o Comitê de Educação em Direitos Humanos.
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, atualmente SECADI, sigla na qual a letra I se refere à "Inclusão").
2004	**Parecer 3/2004, (CNE/CP): institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de regulamentar a lei 10.639/03.**
2004	Portaria 695/2004 (MEC): estabelecimento de nove câmaras temáticas no MEC, entre elas a denominada "Educação para a diversidade".
2004	Programa Gênero e Diversidade na Escola (SEPPIR, MEC, British Council e CLAM): formação de educadores com base nos temas gênero, relações raciais e orientação sexual.

2004	Projeto Educar na Diversidade (SEE/SP): formação de professores do ensino regular da rede estadual de São Paulo para o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas à temática da diversidade.
2005	Introdução do recorte racial no Censo Escolar (SEPPIR e INEP): as fichas de matrículas das escolas de educação básica passam a conter a indicação da cor do aluno (autodeclarada por maiores de 16 anos e declarada pelos pais, no caso de menores de 16 anos).
2005	Programa Educação para a Diversidade e a Cidadania (SECAD): apoio à qualificação de profissionais da educação com relação aos temas de orientação sexual e identidade de gênero.
2007	Parecer 2/2007 (CNE/CEB): parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.
2008	Lei 11.645/08: inclui a temática indígena nos currículos escolares, alterando a LDB.
2010	**Parecer CNE/CEB 15/2010: orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista (caso sobre o livro *Caçadas de Pedrinho,* de Monteiro Lobato).**
2010	Parecer CNE/CEB 16/2010: sobre denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS.
2011	**Parecer CNE/CEB 6/2011: reexame do Parecer CNE/CEB no 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.**
2012	**Parecer CNE/CP 8/2012: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.**

Dentre os marcos citados, optou-se por realizar uma análise de cinco documentos (destacados em negrito na tabela acima): o texto sobre Pluralidade Cultural que integra os PCN (1997); o parecer que institui *as Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de regulamentar a lei 10.639/03 (2004); os dois pareceres relativos à denúncia de conteúdo racista no livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista (2010 e 2011); e, por fim, o parecer que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (2012). A escolha dos materiais se deu pela relevância que possuem para a reflexão sobre a inserção da temática da diversidade no currículo da educação básica no país. Interessa agora compreender as maneiras como a ideia de diversidade é tematizada em cada um deles, à luz das hipóteses anteriormente levantadas.

Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais

No primeiro semestre de 2010, tive a oportunidade de cursar a disciplina "Pluralidade Cultural, Escola e Educação no Brasil", ministrada pela professora Roseli Fischmann[19],

[19] Roseli Fischmann é Livre Docente, professora no Departamento de Administração Escolar da USP. Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo (1989). Mestre em Educação, área Administração Escolar (1982), Universidade de São Paulo; aprovada para o título de Professor Titular, USP (1997). Na atuação internacional destaca-se: Visiting Scholar da Harvard University no período 2003-2005; Presidente e membro do Júri Internacional do Prêmio UNESCO de Educação para Paz, Paris (1999-2002). Assessora do Conselho Executivo da UNESCO, Paris, para Educação para Direitos Humanos como representante do GRULAC (1998-1999). Fellow, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation (1994-1997). Convidada a apresentar seu trabalho em diversos centros e instituições em diferentes continentes e países. Tem experiência na área de Políticas Públicas de Educação, em nível nacional e internacional; Formação de Professores; Cultura, Organização e Educação; Pluralidade Cultural; Filosofia, com ênfase em Ética e Educação. Coordenou a área Filosofia e Educação da Pós-Graduação em Educação, USP. Atua principalmente nos temas: políticas públicas de educação; pluralidade cultural; laicidade do Estado e educação; discriminação, preconceito, estigma; e defesa da liberdade de consciência e defesa/promoção dos direitos de minorias; ensino religioso nas escolas públicas e Estado laico; educação em direitos humanos; educação para a paz; formação de professores; ensino religioso em escolas públicas. Expert UNESCO para a Coalizão de Cidades contra Racismo, Discriminação e Xenofobia. Atualmente

oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Nessa disciplina, a professora abordou, entre outros conteúdos, o processo de elaboração do documento *Pluralidade Cultural* dos PCN, relativo ao 1º ciclo do ensino fundamental (1ª à 4ª série, atuais 1º ao 5º ano), redigido por ela. As falas aqui atribuídas à professora são fruto da interação em sala de aula e de anotações sistemáticas ao longo do semestre.

A escrita do documento *Pluralidade Cultural* dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997) partiu daquilo que Roseli Fischmann, sua relatora, identificou como "dois equívocos" presentes na discussão a respeito da pluralidade cultural no Brasil. O primeiro, relacionado à noção de que o país seria uma democracia racial e, portanto uma realidade em que a discriminação (racial) não existiria. O segundo, vinculado a uma noção caridosa a respeito da diferença, visão que poderia ser resumida pela pergunta "o que *nós* podemos fazer por *eles?"* – perigosa por poder incorrer em práticas excludentes e discriminatórias, baseadas na suposição de que a diferença e o diferente existem, de fato (enquanto essência, e não construção). A partir desses pressupostos, a professora argumentou que, além da necessidade de políticas públicas para lidar com a questão, discutia-se, também, naquele momento, a necessidade de propor mudanças subjetivas capazes de criar um novo olhar sobre a pluralidade cultural.

Sobre o contexto, Fischmann, ao traçar um panorama processual a respeito da construção do documento, elenca alguns marcos nacionais e internacionais importantes. Como ponto de partida, ela cita a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Gontien (Tailândia), em 1990, cuja realização foi simultânea ao processo de consolidação da Constituição Brasileira. Nesse período, a educação ganhou destaque dentro das políticas de Estado, com o Compromisso Nacional de Educação para Todos – programa com três parâmetros principais: a qualidade de ensino (garantida por bases curriculares mínimas compartilhadas e avaliações periódicas), formação de professores e regulamentação sobre a remuneração e condições de trabalho dos profissionais da educação. A primeira versão dos PCN começou a ser elaborada em 1995, contando com

---

é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Fonte: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4783302U1, acesso em 24/08/2012.

a participação intensa da sociedade civil, movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs), por meio de diversos encontros e conferências regionais, de acordo com Fischmann.

Além dos parâmetros curriculares estabelecidos para cada disciplina, os PCN também estabelecem temas transversais que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar. São os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, educação sexual e pluralidade cultural. Ainda de acordo com Fischmann, a inclusão do último tema refere-se, em grande medida, ao reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do preconceito e da discriminação racial e da necessidade de lidar com essa problemática. Tal reconhecimento deveu-se, também, à visita do Relator Especial da ONU sobre as Formas Contemporâneas de Racismo, Discriminação Racial e Xenofobia, em 1995, em que apontou a importância de que se considerasse a educação como um espaço de reprodução do racismo e a necessidade de que fossem criadas ferramentas capazes de promover a transformação dessa realidade.

Ao tratar da escolha do vocabulário para se referir à questão, Fischmann explicou, durante as aulas, que o termo *pluralidade cultural* tem profunda inspiração na teoria de Hannah Arendt (1998) e não pode ser compreendido como sinônimo de outros tais quais *multiculturalismo*, *diversidade cultural* ou *interculturalidade*. Na obra de Arendt, a pluralidade representa o fundamento básico sem o qual a democracia não existiria. Logo, de acordo com a relatora, a ideia de pluralidade cultural contida nos PCN está pautada no princípio ético de valorização e aprimoramento da democracia.

Outra referência teórica importante para a elaboração do documento, de acordo com Fischmann, é Adorno (1995, p. 119), segundo o qual a meta educacional fundamental é "que Auschwitz não se repita". E, de acordo com Adorno, falar em educação pós Auschwitz é falar em autodeterminação e autonomia, em oposição a uma dependência a mandamentos e normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo, mas sim impostos por compromissos ou autoridades exteriores, intercambiáveis, como foi possível observar com nitidez na Alemanha depois da queda do Terceiro Reich. Justamente a disponibilidade em ficar do lado do poder, tomando como norma curvar-se ao mais forte, constitui aquela índole dos algozes que nunca mais se deve permitir ressurgir, segundo o autor – o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria,

portanto, o da autonomia: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.

Entre outras referências, a inspiração trazida a partir da obra de Muniz Sodré (1999) também constituiu um dos pilares do documento *Pluralidade Cultural* dos PCN, como se demonstrou na disciplina ministrada por Fischmann. Sodré parte da ideia de que a distinção racial sugere uma lógica latente muito mais ampla do que a presente no discurso da economia e da política – trata-se de um mal estar civilizatório – assim, seria necessário construir o que o autor chama de *parceria plena*.

Segundo Sodré, o racismo se exacerba em situações de proximidade e implica sempre uma desterritorialização: o *outro* é conotado como um intruso que ameaça dividir o lugar com o *mesmo* hegemônico; é aquele que não conhece seu lugar, violando a pureza de uma hierarquia territorial pressuposta. Então, o racismo não é apenas "um fator poderoso na produção da exclusão social, mas principalmente o mecanismo civilizatório (portanto, ocidental e cristão) de rejeição existencial, ou seja, consciente e subconsciente da alteridade" (SODRÉ, 1999, p. 258). Por isso, mais do que de isonomia, trata-se de construir isotopia:

> O afeto capaz de levar à abolição do racismo é o sentimento (visão e ação) que abole a distância ontológica (psíquica e territorial) entre o Mesmo e o Outro. Nasce, portanto, de uma comunidade, de uma parceria (trocas, interações, trabalho conjunto, convivência prolongada) entre singularidades e não de uma cívica e piedosa tolerância democrática. Não se trata apenas de *isonomia* (igualdade perante o sistema jurídico e social), mas principalmente de *isotopia* – igualdade dos lugares (SODRÉ, 1999, p. 262, destaques no original).

A citação acima retoma o argumento de Antônio Sergio Alfredo Guimaraes (2006), segundo o qual há um esforço, desde o período da redemocratização no Brasil, de ressignificar a democracia em termos não apenas de igualdade formal (isonomia), mas também de equidade (isotopia). Outro aspecto interessante que o trecho acima indica é a associação intrínseca entre a ideia de "pluralidade cultural" tal como foi construída nos PCN e a questão racial no Brasil – veremos que em vários momentos do texto, o termo genérico "pluralidade cultural" refere-se claramente ao campo mais específico do

combate às discriminações e desigualdades raciais. O trecho transcrito abaixo é exemplar nesse sentido.

> Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosso possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura. Amparada pelo consenso daquilo que se impôs como se fosse verdadeiro, o chamado, criticamente, **mito da democracia racial**, a escola muitas vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvos de discriminação, transformando-se, facilmente, em espaços de consolidação de estigmas (MEC, 1997, p. 21-22, justificativa).

Nota-se, no trecho acima, uma clara associação entre o que se trata, no começo do parágrafo, como pluralidade cultural e, ao final, como discriminação racial. No documento *Pluralidade Cultural* dos PCN, a definição de "pluralidade cultural" oferecida é a seguinte:

> Pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como um traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (MEC, 1997: p. 19).

Já nesse trecho, é possível perceber que a questão da identidade nacional permeia todo o debate institucional sobre pluralidade cultural. E, se é correto afirmar que a questão da pluralidade cultural no documento refere-se, em grande medida, às relações raciais, não seria exagero dizer que estamos ainda a pensar e construir a identidade nacional muito pautada por noções acerca das questões raciais no Brasil, como argumentou Dávila em sua análise sobre o início do século XX.

Outra permanência refere-se à missão da escola, ainda tida como responsável pela construção dessa identidade nacional. Cita-se, no referido documento, que os papéis da escola estariam relacionados à criação de um espaço de convívio entre diferentes, um lugar onde se ensinam as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença, e em que são apresentados conhecimentos sistematizados que podem incluir a temática da pluralidade cultural (id., p. 21), para que se evite que, ao silenciar a respeito

do preconceito, a escola, ainda amparada na ideia de democracia racial, transforme-se facilmente em espaço de consolidação de estigmas (id, p. 22).

É importante notar que, mesmo conhecendo um pouco mais sobre o percurso de elaboração do documento e sobre os pressupostos teóricos que o embasaram, permanece a questão da polissemia dos termos. Ao tomarmos como referência a concepção de Hannah Arendt, a *pluralidade* aparece como algo que deve ser considerado fundamento básico da democracia. Porém, no texto do documento não fica claro se o termo se refere a qualquer tipo de pluralidade/diversidade (numa acepção genérica), ou se privilegia a questão racial, já que o texto dos PCN refere-se com mais frequência a ela do que a qualquer outra.

Alguns excertos dos PCN para o Ensino Médio (MEC, 2000) também nos fornecem um bom referencial para problematizar essas questões. Esse documento estabelece três valores que devem orientar a escola em seus múltiplos aspectos. São eles: a *estética da sensibilidade*, a *política da igualdade* e a *ética da identidade.* Interessante escolha de palavras, especialmente nos dois últimos casos. Pensemos um pouco nos significados a elas atribuídos. Em primeiro lugar, sobre a estética da sensibilidade, o documento diz:

> Como expressão de **identidade nacional,** a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento** e a **valorização** da **diversidade cultural** brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos **gêneros,** das **etnias** e das **muitas regiões e grupos sociais** do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma **pedagogia que se quer brasileira,** portadora da riqueza de cores, sons e sabores desse País, aberta à **diversidade** de nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de construir a **cidadania** para um mundo que se globaliza, e de dar **significado universal aos conteúdos da aprendizagem.** (MEC, 2000, p. 63, destaques meus).

De acordo com a estética da sensibilidade, a diversidade (termo usado aqui como sinônimo de pluralidade) é algo essencialmente brasileiro e valorizá-la é nosso dever cidadão. E ainda, apesar de reconhecê-la, é importante que os conteúdos da aprendizagem tenham significado universal, num mundo que se globaliza. É possível notar, aqui, o conflito entre particular e universal, frequentemente presente nas discussões sobre identidades e diferenças. Também é interessante ressaltar a ênfase dada

à identidade nacional (caracterizada como essencialmente híbrida), que se sobrepõe às questões de *gêneros, etnias, regiões* e *grupos sociais,* ao mesmo tempo em que se constrói a partir do reconhecimento e valorização da diversidade relativa a essas questões. O trecho a seguir trata da política da igualdade:

> A **política da igualdade** incorpora a **igualdade formal,** conquista do período de consolidação dos grandes Estados Nacionais. (...) Mas a igualdade formal não basta (...). Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no **combate a todas as formas de discriminação** por motivo de **raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência** ou **condição física.** (MEC, 2000, p. 64, destaques meus).

Por *política da igualdade,* compreende-se, então a busca por equidade e o combate a discriminações de todos os tipos. Percebe-se que os termos *raça* e *etnia* são alternados sem que seus significados sejam explicitados ou problematizados nos contextos em que aparecem. Qual será a razão desse intercâmbio de categorias? Raça e etnia são tratados no documento como sinônimos? Etnia é um termo utilizado como eufemismo para raça? Por fim, o trecho a seguir é sobre a ética da identidade:

> Essa ética [da identidade] se constitui a partir da estética e da política, e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição. (...) Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas "honestas", "caridosas" ou "leais" e reconhece que **educação é um processo de construção de identidades.** Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas **criar as condições para que as identidades se constituam** pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (...) Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um **permanente reconhecimento da identidade própria e do outro.** É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque **no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações.** (MEC, 2000: 65-6. Grifos meus).

Sobre a *ética da identidade,* o trecho destaca a importância de que se reconheça a escola como um espaço de construção de identidades, do reconhecimento da alteridade e do

valor da igualdade, o que revela um novo aspecto no papel da instituição escolar sob o paradigma do multiculturalismo, em que o reconhecimento é questão central.

Apresento um último trecho para problematizar certa representação sobre a nação brasileira em que é considerada exemplar no que se refere às relações raciais. Essa ideia sobrevive às várias transformações pelas quais passou o pensamento racial brasileiro desde o começo do século XX – desde quando se imaginou que o branqueamento seria a solução para o país (e para outros países em condições similares), passando pela ideia de que seríamos uma democracia racial, até o debate contemporâneo amparado no multiculturalismo – assumindo significados específicos em cada momento. Segundo o trecho abaixo, apesar dos problemas, o Brasil tem uma contribuição singular para oferecer ao mundo.

> Entretanto, apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito, que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de **convívio** e da **interetnicidade,** a **reelaboração das culturas de origem,** constituindo algo intangível que se tem chamado **brasilidade,** que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro. Encravada nas contradições de um sistema econômico e social que se constituiu historicamente de maneira injusta, o Brasil tem essa contribuição a dar: a possibilidade de uma **singularidade múltipla, multifacetada, de uma relação também** (ainda que não só) **amistosa e calorosa com o mundo e aberta para ele.** (MEC, 1997, p. 20. Destaques meus).

Educação das Relações Étnico-raciais e ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

De acordo com Kowalewski e Schilling (2011, p. 276), acompanha o período de redemocratização da sociedade brasileira certa tendência a repensar os currículos escolares, o que resulta na incorporação da obrigatoriedade de temas ligados à “nossa

identidade nacional, cultural, étnica, racial", consequência de uma mudança na cena política a partir de 1970, com a ação dos movimentos sociais identitários. É nesse contexto que as autoras localizam a publicação do documento *Pluralidade Cultural* dos PCN e também das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, identificando-os como marcos importantes para compreender essas mudanças curriculares.

As Diretrizes citadas acima resultam da Lei 10.639, de 2003 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"). O texto das diretrizes é fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em cumprimento ao Parecer CNE/CP 3/2004, que aprova o projeto de resolução dessas diretrizes.

Proponho, a seguir, a análise do Parecer CNE/CP 3/2004, também com o objetivo de compreender os discursos mobilizados sobre diversidade ("etnicorracial", especialmente). Esse parecer data de 2004, e teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[20], estudiosa da temática das relações etnicorraciais e então

[20] Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é Professora Titular em Ensino Aprendizagem -Relações Étnico-Raciais do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Educação, na University of South Africa, em Pretória, África do Sul. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Foi professora visitante na University of South Africa (1996), na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003), na Bolivar House da Stanford University (2008). Participa do International Research Group on Epystemology of African Roots and Education, coordenado pela Profª Drª Joyce Elaine King da Georgia State University/USA. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnicorraciais; direitos humanos; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares. De 2007 a 2011 foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. É conselheira do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em junho 2010 foi indicada como Somghoy Wanadu-Wayoo, ou seja conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. Em 21 de março de 2011 foi admitida,

membro do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (órgão do MEC, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento).

O texto do Parecer inicia-se com a contextualização do debate. São apresentados diversos parâmetros legais que o embasam: a Lei 10.639/03, conforme já foi citado, Constituições Estaduais (da Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas) Leis Orgânicas (de Recife, Belo Horizonte e Rio de Janeiro), além das leis municipais de Belém, Aracaju e São Paulo (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 1) e afirma a necessidade de diretrizes para a "formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir" (id., p. 2), sintonizados com esses dispositivos legais e com as reivindicações e propostas do Movimento Negro.

Durante a elaboração do Parecer, foi realizada consulta, por meio do envio de questionários a grupos do Movimento Negro, militantes independentes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores e familiares de alunos – "enfim, a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial" (id., ibid.). Nota-se, nesse processo, a preocupação em garantir a participação de movimentos sociais e da sociedade civil na elaboração das diretrizes, a partir do estímulo à participação de movimentos sociais e de outras organizações da sociedade civil.

---

pela Presidenta da República Dilma Roussef, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento por sua contribuição à educação no Brasil. Na mesma data, recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. Em 10 de maio de 2011 recebeu homenagem da Prefeitura Municipal de São Carlos,/SP, por seu compromisso em promover e desenvolver ações por uma educação de alta qualidade e pela luta por uma convivência tolerante, harmoniosa e sem preconceitos em nossa sociedade. Em 25 de julho de 2011, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, recebeu da Coordenadoria de Assuntos da População Negra da Prefeitura Municipal de São Paulo, o Prêmio Luiza Mahin, em reconhecimento a sua atuação em prol das mulheres negras. Fonte: http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/87194/petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/, acesso em 24/08/2012.

Além da importância da integração entre poder público e sociedade, devem-se ressaltar, também, as influências de compromissos internacionais sobre a elaboração desse documento. O trecho do Parecer 3/2004, destacado a seguir, revela esse aspecto:

> Políticas de reparação e reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos [1996], bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (Parecer CNE/CEB 3/2004, p. 4).

Aproveito que o Parecer cita o *Plano Nacional de Direitos Humanos I* para reforçar o argumento de Moutinho e Aguião (2011), segundo o qual há dois processos paralelos que influenciam a construção de algumas premissas legislativas e alguns programas e políticas sociais: por um lado, a permeabilidade do governo federal às reivindicações dos movimentos sociais e, por outro, a legitimidade que algumas questões (especialmente as temáticas racial e de sexualidade) adquirem a partir de sua inclusão no âmbito dos direitos humanos internacionais. Quanto ao texto do PNDH I, as autoras afirmam:

> (...) o PNDH I sinaliza para violações dos direitos humanos de populações específicas, mas o tema é construído de modo a incluir *todos* – não somente os *excluídos*. Pessoas e sujeitos específicos são mencionados, porém mais no sentido de *indicar situações de desigualdade* do que apontar sujeitos específicos de direitos. (MOUTINHO e AGUIÃO, 2011, p. 2, destaques no texto original).

E prosseguem:

> Interessante notar que neste novo (ou renovado) campo semântico que ampliou o espectro de ação dos direitos humanos a **ideia de diversidade** não aparece de modo específico. Neste primeiro momento, a inclusão de grupos vulneráveis se coaduna de modo mais amplo com a de uma nação mestiça, que informou em

> inúmeras perspectivas clássicas as representações de nação no Brasil (id., ibid. destaques no texto original).

É relevante a observação das autoras sobre a ideia de diversidade veiculada pelo PNDH I. No caso do Parecer 3/2004, sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, os sujeitos de direitos são bem definidos. É aos negros que se destinam as políticas de ações afirmativas sugeridas pelo documento, como uma forma de romper com um sistema meritocrático, desigual, injusto, preconceituoso e excludente. Há, também, em diversos momentos do texto, críticas ao mito da democracia racial e à representação do Brasil como uma nação mestiça. Esses dois aspectos podem ser observados no trecho transcrito abaixo:

> Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os **negros** dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente **desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira**; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os patamares dos não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Parecer CNE/CEB 3/2004, destaques meus).

O parecer também reforça o papel da escola frente a essa problemática, considerando-a responsável pela formação para a cidadania e pela construção de uma sociedade justa e democrática (p. 2, apresentação do Parecer 3/2004), conforme demonstram os trechos a seguir:

> Para reeducar as relações étnico raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Parecer 3/2004, p. 5, educação das relações étnico-raciais).

> As desigualdades e discriminações não nascem na escola, mas perpassam por ela (Parecer 3/2004, p. 6, educação das relações étnico-raciais).

Os pareceres sobre Caçadas de Pedrinho

No primeiro semestre de 2010, a Ouvidoria da SEPPIR recebeu denúncia sobre a presença de conteúdos racistas no livro *Caçadas de Pedrinho,* de Monteiro Lobato, utilizado por escolas do Distrito Federal. A denúncia foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação, por se considerar uma questão de interesse público[21]. O argumento de tal denúncia é de que a obra reforçaria estereótipos quanto à população negra e ao universo africano e, portanto, não estaria de acordo com uma política educacional antirracista. O solicitante ainda destacou que as edições mais recentes da obra vêm com notas sobre a nova ortografia e sobre a questão ambiental e questionou porque tal cuidado também não fora tomado com a questão racial. Seguem alguns trechos do parecer:

> O solicitante encaminha denúncia no sentido de se abster a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal de utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que, em tese, contenham expressões de prática de **racismo cultural, institucional ou individual** na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal. (Parecer CNE/CEB 15/2010, p. 1, destaques meus).

> [A] publicação em análise toma alguns cuidados em relação à contextualização da obra de Monteiro Lobato diante de alguns avanços e das mudanças sociais acontecidas ao longo da nossa história. Como exemplo, [o solicitante] cita o cuidado da editora ao destacar na capa da publicação a adoção da nova ortografia da língua portuguesa, bem como de esclarecimentos em relação ao contexto em que a obra foi produzida e os atuais avanços políticos e sociais da preservação do meio ambiente constantes do texto de apresentação. (...) Todavia, o mesmo cuidado tomado com a inserção de duas notas explicativas e de contextualização da obra

[21] A denúncia foi feita por Antônio Gomes da Costa Neto – técnico em gestão educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e mestrando em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração "Educação e Politicas Publicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude", na linha de pesquisa Educação das Relações Raciais – e foi oficializada pela Ouvidoria da SEPPIR e protocolada pelo CNE em 30 de junho de 2010. (Fonte: Parecer CNE/CEB 015/2010).

> não é adotado em relação aos **estereótipos raciais** presentes na obra, mesmo que estejamos em um contexto no qual tem sido realizados uma série de estudos críticos que analisam o lugar do negro na literatura infantil, sobretudo, na obra de Monteiro Lobato e vivamos um **momento de realização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.** (Parecer CNE/CEB 15/2010, p. 2-3, destaques meus).

Foi essa a denúncia que deu origem ao Parecer CNE/CEB 015/2010, cuja relatoria foi realizada pela Prof.ª Nilma Lino Gomes[22], e a uma série de discussões que envolveram não apenas o poder público, mas também a mídia. Embora o parecer tenha sido aprovado inicialmente, o Ministério da Educação solicitou sua revisão, o que resultou no Parecer CNE/CEB 6/11, cuja homologação foi publicada pelo Diário Oficial em 29 de agosto de 2011. Ainda em 2010, algumas reações da mídia posicionaram-se contrariamente ao primeiro parecer, argumentado que se trataria de *censura, afronta à cultura brasileira, racismo que só racista enxerga*, etc. Na Revista Veja, por exemplo, comemorou-se o suposto fracasso do parecer, como se pode observar no trecho transcrito abaixo.

> A felizmente fracassada tentativa de proibir, por racismo que só racista enxerga, o livro Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato, pode ter acordado o bom-senso em outras áreas. Cresce na cidade histórica mineira de Ouro Preto um movimento contra a alteração politicamente correta feita há cinco anos nos dizeres do Brasão da cidade. Os vereadores locais decidiram rejeitar os dizeres originais em latim *Proetisosum tamem nigrum* (Precioso ainda que preto), origem do nome da cidade, de cujas minas saía ouro

[22] Nilma Lino Gomes possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994), doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (2002) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra - Portugal (2006). Atualmente é professora associada do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, Bolsista de Produtividade/CNPQ, coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do NERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas. Tem experiência na área de Educação e Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: organização escolar, formação de professores para a diversidade etnicorracial, movimentos sociais e educação, relações raciais, diversidade cultural e gênero. Atualmente, é membro do Conselho de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Fontes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4728281P2 e http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=754&catid=323%3Aorgaos-vinculados&id=14305%3Acne-composicao&option=com_content&view=article. Acesso em 24/08/2012.

> enegrecido por uma camada de óxido de ferro. Adotou-se então a frase *Proetisum aurum nigrum* (Precioso ouro negro). Em 2011, Ouro Preto e o brasão completam 300 anos, data ideal para restabelecer **o bom-senso de evitar a tentação de reescrever a história.** (Revista Veja, Edição no 2.194, ano 43, nº 49 / Radar, por Lauro Jardim / Ouro negro, destaques meus).

No caso da discussão sobre a denúncia de racismo no livro Caçadas de Pedrinho e sobre se as escolas deveriam ou não utilizá-lo (e como), novamente, a questão sobre interpretações da nação brasileira aparece com força. No trecho publicado pela Revista Veja, que citei anteriormente, destaca-se a preocupação com o "bom senso de evitar a tentação de reescrever a história", ideia que revela uma preocupação com construções de narrativas sobre o Brasil.

Segundo Bhabha (2005), o estereótipo, é a principal estratégia do discurso colonial e de suas narrativas sobre o "outro", é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre "o que está sempre no lugar" e "algo que deve ser ansiosamente repetido" – algo entre fobia e fetiche.

> O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjecção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa e agressividade, o mascaramento e cisão de saberes 'oficiais' e fantasmagóricos para construir as posicionalidades e oposicionalidades do discurso racista (...). O estereótipo é ao mesmo tempo um substituto e uma sombra. (BHABHA, 2005, p. 125-126).

Será, então, que a questão central do debate em torno do livro de Monteiro Lobato, sobre suas representações e estereótipos, diz respeito a que Brasil se está autorizado a narrar – e a ensinar? Também no texto do Parecer são frequentes as referências à nação brasileira e a uma política de Estado comprometida com o combate ao racismo.

> Diante do exposto, conclui-se que as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro Caçadas de Pedrinho estão de acordo com o **contexto atual do Estado brasileiro,** o qual assume a **política pública antirracista** como uma política de Estado, baseada na Constituição Federal de 1988... (Parecer 15/2010, p. 4. Grifos meus).

> É nesse contexto que se encontram as instituições escolares públicas e privadas, as quais, de acordo com a Lei no 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), são orientadas legalmente, tanto no artigo 26 quanto no artigo 26A (alterado pelas Leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008), a implementarem nos currículos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o estudo das **contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro,** especialmente as matrizes indígena, africana e europeia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Parecer 15/2010, p. 4. Grifos meus).

Além da temática da nação, grande parte dos argumentos envolvidos no debate – independentemente da opinião que professam – constroem-se em torno da ideia de defesa da democracia. O parecer indica que essa discussão é parte de um processo de participação democrática e controle social, e alguns discursos que se contrapõem a eles, como parte do discurso midiático, argumentou que se trataria de um ato de censura. O trecho a seguir ilustra o debate.

> O alerta e a denúncia em relação à adoção desse livro e de outras obras que apresentem estereótipos raciais devem ser entendidos como parte do processo democrático e integram o **debate público** e o **exercício do controle social** da educação realizado pela comunidade escolar em relação à política e às práticas educacionais adotadas, quer seja nos níveis federal, estadual, municipal ou distrital. (Parecer 15/2010, p. 5).

Qual seria o papel da escola diante dessa problemática? O texto do parecer trabalha com a ideia de educação e reeducação das e para as relações etnicorraciais, com vistas à superação do racismo.

> [É] essencial considerar o papel da escola no processo de educação e (re)educação das (e para as) relações raciais, a fim de superar o racismo, a discriminação e o preconceito racial. A despeito do importante caráter literário da obra de Monteiro Lobato, o qual não se pode negar, é necessário considerar que somos sujeitos da nossa própria época, porém, ao mesmo tempo, somos responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos (Parecer 15/2010, p. 6, voto da relatora).

Educação em Direitos Humanos

No ano de 2012, foi publicado o Parecer CNE/CP 8/2012, o documento mais recente analisado aqui. Ele institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e também traz alguns debates interessantes sobre a temática da diversidade. No texto de apresentação, há um breve panorama sobre a construção do documento. Nele, constam menções aos diversos sujeitos envolvidos no processo: órgãos governamentais, especialistas de diversas instituições (por meio de reuniões técnicas) e outras pessoas interessadas (por meio de consultas, audiências públicas e disponibilização do texto nos sites do CNE, MEC e SDH, com espaço para envio de sugestões)[23].

O documento tem relatoria de Rita Gomes do Nascimento, conselheira do CNE, pesquisadora no Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos da Universidade Federal de Campo Grande (LEME-UFCG), indígena, de etnia Potiguara de Cratéus (município do Ceará)[24].

Nesse documento, assim como nos outros citados, discute-se o papel da educação escolar frente aos desafios para consolidar a educação em direitos humanos. Os trechos a seguir explicitam o que se espera da escola:

> Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a

[23] São citados explicitamente: o Conselho Nacional de Educação (CNE); a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ MEC); a Secretaria de Educação Superior (SESU); a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); a Secretaria de Educação Básica (SEB); o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH); Escola de Direito de São Paulo (FGV); Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmem Bascarán de Açailândia (MA); Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DCDH); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-SP); Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX-UFMS); Observatório de Educação em Direitos Humanos (UNESP).

[24] Fontes: curriculum lattes (http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=1608776186937258, acesso em 23/08/2012) e site do LEME (http://www.ufcg.edu.br/~leme/rita_nascimento.htm, acesso em 23/08/2012).

> cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive ao próprio direito à educação.
>
> (...)
>
> Isso significa que todas as pessoas, independentemente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, têm a possibilidade de usifruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (Parecer CNE/CP 8/2012, p. 2 – "Introdução").

A educação, portanto, vista como um direito humano e sua efetivação sendo compreendida como fator fundamental para a consolidação da "Cultura dos Direitos Humanos" e das possibilidades de mudança social. No segundo parágrafo da citação acima, o texto apresenta "todas as pessoas" como sujeitos da Educação em Direitos Humanos, ou seja, não há restrição na definição do sujeito, embora não se abra mão de descrever uma série de "condições específicas".

É interessante também destacar a noção de diversidade que o documento apresenta, em nota de rodapé, ainda na sessão introdutória. Nesse trecho, pode-se notar a definição de diversidade de maneira inespecífica, ampla, que busca abarcar todas as possibilidades:

> Neste documento o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades. (Parecer CNE/CP 8/2012, p. 2 – "Introdução").

Outro aspecto interessante, quanto a essa concepção de diversidade, é que o termo aparece frequentemente no plural ao longo do documento: "diversidades" ao invés de "diversidade". Os trechos abaixo são exemplos da concepção plural de diversidade proposta pelo documento.

> Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as **diversidades** socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, entre outras e, de

> modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais.
>
> (...)
>
> A chamada Cultura de Direitos incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as **diversidades** biopsicossociais e culturais da humanidade. (Parecer CNE/CP 8/2012, p. 3 – "Contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos", destaques meus).

Reconhecendo o histórico dos Direitos Humanos em sua complexidade, o documento apresenta a noção de especificação dos sujeitos de direitos, caracterizando-a como uma forma de garantir a equidade na efetivação dos direitos humanos, algo que a afirmação de universalidade não foi capaz de realizar:

> Se em um primeiro momento foi afirmada a universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade de direitos universalizada, verificou-se, a posteriori, que esta ampla declaração de igualdade não alcançava, na prática, todos os sujeitos humanos, como por exemplo: mulheres, crianças, negros, indígenas etc. Isso porque, nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos. Por conseguinte, foi buscada a afirmação de direitos humanos dos sujeitos excluídos da fruição das Cartas de Direitos, promovendo o processo denominado de especificação dos sujeitos de direitos, sobremaneira em decorrência das manifestações e lutas pelo reconhecimento de suas exigências políticas. É nesse processo que esses sujeitos passam a ter maior visibilidade, mediante a discussão das questões identitárias, dentre elas a de gênero, etnicidade, raça e orientação sexual. (Parecer CNE/CP 8/2012, p. 4 – "Contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos").

Noções sobre raça, cultura e nação nos documentos

Seria possível inferir, na análise dos documentos, a polissemia dos termos em jogo. O texto dos PCN, por exemplo, afirma que a pluralidade cultural tem fundamentos teóricos que não deveriam permitir que essa ideia fosse confundida com outras (como diversidade, p. ex.), no entanto, ao longo do texto todo, os termos pluralidade e diversidade são alternados. O trecho transcrito abaixo é um exemplo.

> É importante fazer a distinção entre diversidade cultural e desigualdade social. O tema da pluralidade cultural se refere à diversidade cultural (diferença entre culturas, fruto da singularidade dos processos de produção de cultura em cada grupo social). A desigualdade social, por sua vez, refere-se a relações de dominação e exploração econômica. Ambas estão relacionadas – "As produções culturais não ocorrem fora de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência" (MEC, 1997, p. 19, introdução).

A análise dos documentos revela a maneira como o debate sobre a diversidade e suas interfaces com a escola e com a educação escolar se configuraram em momentos distintos: em, 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais em que a Pluralidade Cultural aparece como tema transversal; em 2004, com o parecer que institui a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; em 2010-11, com as polêmicas sobre a denúncia de conteúdo racista no livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, largamente utilizado pelas redes particular e pública de educação e, por fim, em 2012, com as Diretrizes Curriculares para a Educação dos Direitos Humanos. Há semelhanças e diferenças entre os discursos nas três décadas e o tratamento que se dá aos conceitos de raça, etnia e cultura é um aspecto interessante para problematizar essa questão.

No documento *Pluralidade Cultural* dos PCN, afirma-se a existência, no Brasil, de uma dificuldade histórica para lidar com a temática do preconceito e da discriminação "racial/étnica" (MEC, 1997, p. 20, justificativa) e de mitos que veicularam uma imagem

de país homogêneo, sem diferenças, ou de uma suposta democracia racial (*id*., *ibid*.). O trecho a seguir apresenta a noção de raça que o documento mobiliza:

> Assim, o termo raça, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais, pelos maus usos a que se prestou. Nas ciências biológicas, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com frequência certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade. O conceito de raça, portanto, assenta-se em um conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos" (id., p. 34, Contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola – conhecimentos antropológicos).

E, no próximo trecho, propõe-se a substituição de raça por etnia, embora o documento utilize com frequência a expressão etnicorracial:

> Cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo raça, já que tem base social e cultural. Etnia ou grupo étnico designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhes são características" (id., p. 35, Contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola – conhecimentos antropológicos)

No Parecer de 2004 , apresenta-se o conteúdo político do conceito de raça:

> [S]e entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo que ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos" (Parecer 3/2004., p. 5, educação das relações étnico-raciais)

Permanece, no texto desse documento, o uso da expressão “etnicorracial”:

> [O] emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (id., p. 5, educação das relações étnico-raciais).

Em ambos os documentos, mas especialmente nos PCN, a impressão que se tem é que tanto etnia quanto cultura são termos usados como eufemismo para a ideia de raça, já que os discursos, mesmo que implicitamente, referem-se em grande medida à questão racial e aos estudos sobre as relações raciais para tematizar a diversidade. Como consequência, o uso do termo “cultura”, no geral, refere-se a questões raciais.

A temática da identidade nacional é outro ponto central para os debates sobre diversidade, independentemente do momento que se tome como ponto de análise. Os PCN apresentam uma concepção sobre a sociedade brasileira que a considera como sendo composta por diversidade étnica e cultural, marcada por desigualdades socioeconômicas, tendo na pluralidade cultural um traço fundamental. A identidade nacional, portanto, não é estática, pois se põe e repõe constantemente (p. 19, introdução). O texto também destaca um paradoxo interessante, reatualizando a ideia de que há algo especifico da sociedade brasileira quanto à convivência com a diversidade que poderia servir de exemplo para o mundo.

> Entretanto, apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito, que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente o Brasil tem produzido também experiências de convívio e da interetnicidade, a reelaboração de culturas de origem, constituindo algo intangível que se tem chamado brasilidade, que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro. (MEC, 1997, p. 20).

Por sua vez, o Parecer 3/2004, tematiza a nação a partir da ideia de democracia, estipulando a nação democrática como meta, uma nação em que todos tenham seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas (p. 2, questões introdutórias).

Conforme o argumento de Dávila (2006), na primeira metade do século XX, as escolas eram tidas pelos discursos institucionais e legais como linha de frente contra a

degeneração. Na passagem do século XX ao XXI, observa-se que a escola vai assumindo paulatinamente, nesses discursos, o papel de combate ao racismo. Portanto, não é só no primeiro caso que o pensamento racial orienta a formulação de políticas públicas no campo da educação, como argumentou Dávila. Apesar das diferentes opiniões sobre a questão racial no Brasil e sobre as possíveis soluções para esse problema na atualidade, há um processo crescente de institucionalização da temática do combate ao racismo na políticas públicas, principalmente desde 2003, como demonstrou Lima (2010).

É possível considerar, então, que mudanças de concepção sobre a nação são acompanhadas de mudanças acerca do pensamento racial no Brasil e também de transformações nas concepções sobre o papel da escola. Apesar de todas as transformações, é significativo notar que permanece a articulação entre as três esferas (nação, escola e raça), o que nos indica que o estudo de discursos institucionais e legais no campo educacional pode revelar de que maneira se constroem concepções sobre a nação brasileira e sobre as relações raciais no Brasil.

3.4 Algumas falas docentes sobre o "respeito à diversidade"

Com o objetivo de levar em consideração falas não institucionais sobre a temática, optei por considerar também discursos produzidos por Administradores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Docentes, presentes nos resultados do processo de avaliação institucional de uma rede de escolas em São Paulo (registrados na forma de textos curtos, que são respostas a um questionário mais amplo).

Trata-se da rede SESI-SP, que hoje conta com 174 centros educacionais e realiza esse processo de avaliação institucional anualmente, no formato de uma autoavaliação de cada uma das unidades da rede por parte de suas respectivas equipes escolares. Em 2011, a autoavaliação teve duas etapas. A primeira foi o preenchimento de um

questionário individual que incluía quatro dimensões (gestão do currículo, ambiente escolar, infraestrutura e resultados da aprendizagem) – em cada escola, os docentes, coordenadores pedagógicos e administradores escolares responderam ao questionário e os resultados foram tabulados, servindo de base para a segunda etapa. Na segunda etapa, a equipe escolar reuniu-se para avaliar coletivamente aqueles aspectos, a partir da tabulação dos resultados de sua própria escola, com prioridade para a primeira dimensão (gestão do currículo) e, nesse momento, responderam a um questionário coletivo, com a síntese das discussões sobre cada um dos aspectos abordados[25].

No questionário individual da autoavaliação, uma das questões interessa particularmente à presente pesquisa. É a seguinte: "Há, entre os estudantes, respeito à diversidade?". Para essa questão, os respondentes deveriam assinalar uma das respostas possíveis, dentro de uma lista gradativa ("sempre", "algumas vezes no semestre", "poucas vezes no ano", "não realizado") e poderiam fazer comentários em dois campos abertos ("dificuldades e avanços observados" e "o que deve ser aprimorado").

A partir da tabulação das respostas à questão fechada, temos o seguinte quadro:

Há, entre os alunos, respeito à diversidade?		
Sempre	969	22,33%
Na maioria das vezes	2932	67,57%
Algumas vezes no semestre	168	3,87%
Poucas vezes no ano	55	1,27%
Não realizado	7	0,16%
Em branco	208	4,79%
Total de respostas	**4339**	**100,00%**

[25] Ambos os questionários foram enviados para as escolas por meio da ferramenta *google docs*, que permite o recebimento das respostas em tempo real e as organiza por questão, como em uma planilha de Excel. Foi a partir dessa planilha que os dados tratados aqui foram sistematizados e categorizados.

De acordo com a tabulação das questões objetivas, observa-se que uma expressiva quantidade dos respondentes (89,9%) considera que há respeito à diversidade entre os estudantes na maioria das vezes (67,57%) ou sempre (22,33%), o que nos leva a questionar sobre quais são os significados por eles atribuídos à ideia de diversidade.

Nem todos os respondentes fizeram comentários nos espaços abertos. No entanto, é nesses espaços que se encontram os dados mais interessantes. Nas falas dos docentes, coordenadores pedagógicos e administradores escolares, diversas concepções sobre a diversidade no espaço escolar aparecem. Aparecem, também, alguns atores e suas responsabilidades diante do que seria o respeito à diversidade e ainda algumas estratégias para alcançá-lo.

Em princípio, realizei um levantamento sobre a incidência de alguns termos:

Termo	Incidência
(in)tolerância	21
agressão	4
briga	5
brincadeira	16
bullying	51
cidadania	35
cultura	61
deficiência	0
diferença	148
discriminação	11
ética	33
etnia	2
excluir	0

exclusão	3
feminismo	0
gay	0
gênero	1
heterogêneo/a	5
homem	0
homofobia	2
homossexuais	2
identidade	3
igualdade	7
incluir	5
inclusão	17
individualidade	2
machismo	1
moral	4
mulher	0
necessidades especiais	4
negro	1
piada	2
pluralidade	4
PNEE	3
preconceito	67
raça	3
racial	1
racismo	3
religião/religiosidade	11
sexo	1
sexual	9

sexualidade	2
valor	142
violência	21

As incidências, no entanto, não são capazes de trazer à tona os diversos discursos mobilizados, razão pela qual optei por elaborar uma categorização das respostas a partir do levantamento de algumas palavras-chave, tendo como parâmetro as hipóteses apresentadas no início deste capítulo. As categorias elaboradas são as seguintes:

- Sujeitos envolvidos e/ou responsáveis pelo respeito à diversidade;
- Significados, sentidos e sinônimos para diversidade;
- Representações sobre educação/ proposição de práticas pedagógicas;
- Tipos de diversidade.

A seguir, são apresentadas as palavras-chave correspondentes a cada uma das categorias e exemplos de discursos, a partir da seleção de algumas das respostas aos questionários. As palavras-chave foram organizadas em categorias correspondentes às hipóteses levantadas no início deste capítulo.

HIPÓTESE 1 – Quem atua nesse novo campo semântico?

De acordo com a primeira hipótese, há um novo campo semântico sendo gestado, em que a influência de atores diversos é fundamental. As falas retiradas da autoavaliação da rede SESI-SP (2011) revelam quais são os principais atores envolvidos e/ou responsáveis pelo respeito à diversidade, a partir da perspectiva daqueles que estão inseridos no cotidiano escolar.

A maior incidência[26] de respostas aposta para a responsabilidade da família (vide Tabela 1), com 134 respostas. De acordo com 58 repostas, a responsabilidade é dos professores.

[26] A contagem das incidências, em todas as tabelas apresentadas nesse capítulo, considerou como respostas válidas apenas aquelas que traziam conteúdo nos espaços abertos. Dessa forma, a quantidade de respostas válidas equivale a 919.

Vinte e seis respostas apontam para a responsabilidade da sociedade, 25 para os alunos e 23 para a comunidade/equipe escolar.

Tabela 1 – Sujeitos envolvidos e/ou responsáveis pelo respeito à diversidade

Termos e expressões contidas nas respostas	Incidência
Famílias	134
Professores	58
Sociedade	26
Alunos	25
Comunidade/ equipe escolar	23
Psicólogos/ especialistas/ profissionais de saúde	13
Mídia	10
Escola/ rede de ensino	6
Fatores externos à escola	5
Internet	1
Moda	1

São poucas as respostas que refletem sobre o papel da escola enquanto instituição no combate às situações de desrespeito à diversidade. Seguem algumas falas[27] exemplares nesse sentido.

> *"Dentro da unidade escolar pratica-se bullying por parte dos alunos e principalmente pelos professores - caso de 5ª a 8ª serie".*
>
> *"Momentos para discussão e preparação dos agentes educativos para trabalho com valores".*

[27] Todas as citações em itálico referem-se a falas de docentes, majoritariamente, e de alguns/algumas coordenadores/as e administradores/as escolares, obtidas a partir do questionário de autoavaliação da rede SESI-SP realizado em 2011.

"Os alunos apresentam posturas discriminatórias".

"Vivência familiar de alguns alunos, que o professor não está preparado para lidar".

"Alguns casos de bullying. Com o trabalho dos professores aliados ao trabalho das psicólogas (...), conseguimos diminuir muito o desrespeito".

HIPÓTESE 2 – Quais são os significados, sentidos e sinônimos para diversidade?

A segunda hipótese relaciona-se à polissemia do termo diversidade. A seguir, seguem algumas das concepções do termo que aparecem nas falas da autoavaliação. A tabela 2 apresenta os termos utilizados como sinônimos para a ideia de diversidade. Nas tabelas 3, 4 e 5, estão sistematizadas as situações (atitudes e sentimentos) citadas como formas de respeito à diversidade em três esferas: no âmbito individual, da interação no ambiente escolar e da sociedade, de maneira mais ampla.

Tabela 2 – Significados, sentidos e sinônimos para o termo diversidade

Termos e expressões contidas nas respostas	Incidência
Diferenças/ diferentes	90
Inclusão	21
Igualdade	7
Individualidade/ singularidade	5
Identidade	3
Multiculturalismo	3
Pluralidade (cultural)	3
Riqueza	3
Equidade	2
Liberdade	2
Polêmica	2
Tabu	2

Dignidade	1
Direitos humanos	1
Justiça	1
Unicidade	1

A tabela acima revela um significado de diversidade relacionado à noção de diferença, na maioria das respostas (90), seguida pela ideia de inclusão, com 21 incidências. As incidências das outras respostas não podem ser consideradas significativas.

Tabela 3 – Caracterizam respeito à diversidade (atitudes e sentimentos individuais)

Termos e expressões contidas nas respostas	**Incidência**
Conscientização/ informação/ conhecimento	116
Tolerância	25
Solidariedade	16
Compreensão/ entendimento	7
Criticidade	5
Cordialidade	3
Responsabilidade	3
Amizade	2
Amor	2
Companheirismo	2
Comprometimento/ Compromisso	2
Afeto	1
Autoestima	1
Altruísmo	1
Honestidade	1
Fraternidade	1

Na tabela acima, notamos a forte incidência da ideia de conscientização para o respeito à diversidade (presente em 116 respostas), seguida pela noção de tolerância (25 incidências).

Tabela 4 – Caracterizam respeito à diversidade (interação no ambiente escolar)

Termos e expressões contidas nas respostas	Incidência
Orientação (especializada)/ palestras	63
Diálogos	35
Mudança de atitudes	29
Convivência	27
Aceitação	21
Discussão/ debate	13
Relações humanas/ relacionamentos	10
Sensibilização	10
Acolhimento	7
Colaboração/ compartilhamento/ cooperação	7
Harmonia	5
Ajuda/ apoio	3
Participação/ envolvimento dos alunos	3
União	3
Adaptação	2
Cuidado	2
Confraternização	1
Cultivo	1
Oportunidades	1
Respeito aos professores	1

Acima, aponta-se a necessidade de orientação especializada para o trabalho com a temática da diversidade no cotidiano escolar (incidente em 63 repostas). Também são

relevantes as respostas que citam diálogos (35), mudanças de atitude (29), convivência (27) e aceitação (21).

Tabela 5 – Caracterizam respeito à diversidade (aspectos sociais)

Aspectos sociais	
Termos e expressões contidas nas respostas	**Incidência**
Valores/ moral	87
Cidadania	32
Ética	31
Valorização da diversidade	8
Desenvolvimento humanista/ humanização/ ser humano	7
Mudança de paradigma	5
Autonomia	3
Equidade	2
Democracia	2
Reconhecimento	1
Evolução	1
Crescimento	1
Civismo	1

Nas respostas representadas nas tabelas acima, as principais ideias associadas à diversidade são: valores/moral (87 respostas), cidadania (32) e ética (31). Abaixo, alguns exemplos das falas relacionadas às tabelas 2, 3, 4 e 5.

> *"Quanto ao respeito e a diversidade, sempre há algo a aprimorar uma vez que sempre encontramos resquícios de preconceitos frente aos diferentes valores apresentados por nossos estudantes. Se torna, então necessário um constante aprimoramento de nossas ações".*

"O multiculturalismo está presente e devemos entendê-lo. Nas práticas corporais o respeito está quase sempre presente, isso é um avanço enorme".

"Avanços: falamos mais sobre diversidade e a inclusão veio para ficar, e é ferramenta fundamental a ser utilizada e aprimorada sempre".

Como vimos, os significados atribuídos à diversidade são múltiplos. Em muitos casos, associa-se o respeito à diversidade a noções de ética, cidadania, equidade e democracia. A ideia de que é necessário trabalhar com valores na escola é persistente. É relevante, ainda, certa tendência a associar diversidade à "inclusão", termo que costuma referir-se aos casos de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a resposta a seguir é categórica:

"Alguns alunos tem os mesmo procedimentos que os alunos com diversidade".

As duas respostas abaixo: apresentam a necessidade de trabalhos pedagógicos relacionados à diversidade.

"*Há respeito à diversidade de aproximadamente 90% dos estudantes, porém os 10% que em sua maioria se concentram nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou nos 1º. Anos do Ensino Médio. Dificuldades: Necessidade constante de mediação de conflitos. Avanços: Projeto 1: Trabalhando a Diversidade, envolvendo alunos, professores, professores, pais e psicólogas ... Desenvolvido com todas as turmas da [unidade]. da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Projeto2: Encontros sobre Drogas e Sexualidade."*

"Trabalhos de tolerância, combate ao preconceito, quebra de paradigmas".

Ao mesmo tempo, muitas respostas trazem a ideia de que o tratamento da temática deve ser algo mais subjetivo, relacionado a atitudes, valores, relacionamentos humanos, afeto, amizade, amor etc. Por exemplo:

> *"Intensificar o trabalho em relação a valores: respeito, solidariedade, honestidade, fraternidade, amor, etc."*.
>
> *"Trabalhamos com intensidade a amizade, em forma de combater o bullying entre os estudantes, o objetivo é o respeito as diferenças e a solidariedade, este foi o tema do nosso interclasses na escola"*.

As próximas tabelas também trazem concepções sobre os significados de diversidade, ao revelarem aquilo que foi considerado como desrespeito a ela. Mais uma vez, optou-se por dividir as respostas, dessa vez em duas dimensões: a das situações cotidianas que ocorrem no espaço escolar e a dimensão mais ampla dos aspectos sociais.

Tabela 6 – Caracterizam desrespeito à diversidade (ambiente escolar)

Termos e expressões contidas nas respostas	Incidência
Ações normais à faixa etária	43
Conflitos	33
Violência	11
Agressividade	9
Egocentrismo/ individualismo/ egoísmo	6
Comparação/ Competição	4
Atritos	3
Casos pontuais	2
Divisões na sala de aula/ panelinhas	2

Abusos	1
Brigas	1
Confrontos	1
Tensão	1
Maus tratos	1
Maldade	1

Nota-se, na tabela acima, que grande parte dos casos de desrespeito à diversidade são considerados como ações normais, relacionadas à faixa etária dos alunos (43 incidências). Por sua vez, 33 repostas citam a existência de conflitos e outras 11, a violência.

Tabela 7 – Caracterizam desrespeito à diversidade (aspectos sociais)

Termos e expressões contidas nas respostas	**Incidência**
Preconceito (racial)	75
Discriminação	21
Exclusão	5
Drogas	3
Racismo	3
Desigualdade	1
Homofobia	1
Machismo	1
Marginalização	1
Injustiça	1

Preconceito e discriminação são os principais aspectos sociais considerados como desrespeito à diversidade, presentes em 75 e 21 respostas, respectivamente. Vejamos abaixo algumas falas que ilustram as informações apresentadas pelas tabelas.

"Os alunos se respeitam, e não conheço casos de racismo e preconceito na unidade".

"Como a escola possui um público muito heterogêneo, inclusive por estar em um trajeto de passagem, não possuindo um perfil bem delimitado da comunidade, muitas questões acabam sendo incorporadas por se apresentarem de difícil solução".

"Casos de racismo, machismo, homofobia e intolerância religiosa são minimizados pelos professores e pela instituição de modo geral como se fossem casos isolados".

Os três exemplos acima revelam discursos que têm algo em comum: todos consideram a dimensão social do que seria o desrespeito à diversidade. Fala-se em racismo, preconceito, perfil heterogêneo da comunidade, machismo, homofobia e intolerância. Ainda assim, como revela a última fala, embora seja reconhecido o aspecto social relacionado aos fatores que impedem o respeito à diversidade, a maioria dos casos tende a ser considerado como atitude individual (frequentemente de alunos).

HIPÓTESE 3 – Representações sobre educação/ proposição de práticas pedagógicas

Embora a nação não seja uma categoria mobilizada nas falas obtidas a partir do questionário da autoavaliação, é possível notar algumas representações sobre educação ao se considerar aquilo que é proposto enquanto prática pedagógica com vistas a garantir o respeito à diversidade.

Tabela 8 – Práticas pedagógicas

Termos e expressões contidas nas respostas	Incidência

Atividades pedagógicas/ artísticas/ corporais/ culturais/ esportivas/ extracurriculares/ socioculturais	55
Combinados/ regras/ limites/ disciplina	40
Temas transversais	26
Denúncia/ inibição/ punição	11
Material didático/ material paradidático/ filmes	11
Estudos/ leituras	8
Agrupamentos produtivos/ atividades em grupo	7
Interação/ mobilização/ mediação	7
Projetos (da rede)	7
Equipe multidisciplinar/ parcerias/ trabalho coletivo	6
Interdisciplinaridade	4
Amenização das diferenças/ minimização dos casos	3
Estímulo/ incentivo	3
Campanhas educativas/ eventos/ projetos sociais	2
Conscientização dos professores/ formação de educadores	2
Projeto pedagógico	2
Resolução de problemas	2
Currículo	1
Datas específicas	1
Espaço específico para a temática	1
Proporcionar situações de contato com diversidade / vivência	1

Dentre as práticas pedagógicas propostas com vistas ao respeito à diversidade, são citadas atividades pedagógicas diversificadas em 55 repostas. Outra grande incidência é das repostas que consideram a importância de que se estabeleçam combinados em sala de aula quanto a regras e disciplina (40). Por fim, o trabalho com os Temas Transversais dos PCN é citado por 26 respostas.

"O currículo deve atender os diferentes alunos de sua escola sem fazer diferença entre eles".

"[Deve-se aprimorar] valores éticos, através de temas transversais".

"[Deve-se aprimorar] a inclusão de textos relacionados à diversidade e aos temas transversais".

"Ter mais apoio da equipe dos psicólogos da escola instruindo os docentes".

"[Promover] palestras educativas com profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos etc)".

As três primeiras respostas selecionadas para ilustrar as práticas pedagógicas propostas para garantir o respeito à diversidade revelam maneiras de refletir sobre o currículo. Uma delas cita os temas transversais dos PCN. É importante notar que em nenhuma resposta dada foi feita alguma menção explícita à Lei 10.639/03.

Nos outros dois casos, novamente nota-se que a concepção de diversidade mobilizada é aquela relacionada à inclusão, por isso a necessidade do apoio dos profissionais de saúde às práticas pedagógicas.

HIPÓTESE 4 – Diversidade de quê?

Nas falas obtidas na autoavaliação, diversas categorias são mobilizadas para qualificar a diversidade. Elas seguem sistematizadas na tabela a seguir:

Tabela 9 – Categorias que qualificam o termo "diversidade"

Termos e expressões contidas nas respostas	**Incidência**
Dificuldades de aprendizagem	22

Necessidades especiais	19
Cultura	15
Heterogeneidade (da sala)	10
Religião	10
Sexo/ sexualidade	10
Classe social	9
Etnia	5
Raça	4
Gênero	3
Opiniões	3
Diferenças econômicas	2
Distúrbios	2
Homossexualidade	2
Aparência	1
Bairrismo	1
Capacidades	1
Características da equipe escolar	1
Cor	1
Diferenças socioculturais	1
Estatura	1
Idosos	1
Limitações	1
Negros	1
Origens	1
Peso	1
Suscetibilidades	1
Visões de mundo	1

A maioria das repostas apresentadas na tabela acima revelam que a diversidade é entendida prioritariamente como a existência de diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula (22 incidências), seguida pela ideia de que está relacionada à presença de

alunos com necessidades educacionais especiais (19 incidências). Por outro lado, 15 repostas adjetivam a diversidade como cultural. A questão da sexualidade aparece em 10 respostas, enquanto raça e etnia aprecem em quatro (4) e cinco (5) respostas, respectivamente. Vejamos os exemplos abaixo.

> *"Existe respeito à diversidade, aos alunos especiais e aos homossexuais".*
>
> *"Mais projetos que tenha como foco as desigualdades e as diferenças. Etnia e gênero".*
>
> *"Mais situações desafiadoras que coloquem nossos educandos com desafios cotidianos, como por exemplo falar sobre os idosos, homossexuais e negros por exemplo".*

Grande parte das respostas fala em diversidade de maneira ampla, sem adjetivá-la. Algumas respostas, por sua vez, nos permitem problematizar: quando se pensa em respeito à diversidade no espaço escolar, está-se pensando em diversidade de quê? As citações acima – que representam exceções no universo das respostas, é preciso repetir – trazem à tona questões relacionadas à sexualidade, gênero, raça e etnia.

****

As questões abertas revelam discursos em que a temática da diversidade na escola está associada a muitos significados. Em alguns momentos, é tomada como sinônimo de "inclusão", jargão que costuma referir-se a alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE). Em outros, refere-se ao bullying, fenômeno cuja definição não é consensual, mas revela, de certa forma atitudes violentas no cotidiano escolar. Há, ainda, menções a alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Explicitamente, não são muitas as falas que se referem à temática racial (ou étnica), tampouco a questões de gênero ou sexualidade.

A partir desse diagnóstico, observa-se que as falas, em sua maioria, referem-se à "diferença" ou "diversidade" de maneira abstrata e frequentemente relatam questões individuais, relacionadas aos alunos (e à sua família), sem explicitar se há um papel da escola ou da equipe escolar a ser desempenhado no trato com a questão.

Outro aspecto frequentemente presente nas respostas confere certa dimensão moral ao debate. Os "valores" apareceram em 190 respostas, muito mais do que termos como preconceito (67), discriminação (11) ou desigualdade (3).

CAPÍTULO 4
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O último capítulo da dissertação retoma algumas das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, com o objetivo de refletir sobre o lugar da discussão acerca da diversidade no currículo da educação básica e nas práticas pedagógicas.

Inicia-se com uma discussão sobre igualdade, noção cara para se pensar as identidades e as políticas de reconhecimento – nas quais é possível inserir aquelas que tratam da diversidade e segue com o levantamento de alguns questionamentos para refletir sobre o que é (e o que deveria ser) o tratamento da temática da diversidade pelo currículo da educação básica no Brasil.

4.1 Igualdade, diferenças, diversidade

É possível considerar que a dimensão moral do debate sobre igualdade, diferenças e diversidade, bem como sobre a construção das categorias mobilizadas pelo debate, está relacionada ao fato de ser a igualdade noção tão cara para as construções discursivas sobre a modernidade ocidental.

De acordo com Norberto Bobbio (1996), liberdade e igualdade – esses grandes pilares do pensamento moderno – são dois termos que aparecem frequentemente relacionados, entretanto, enquanto liberdade é um valor em si, um valor para o indivíduo – uma pessoa pode dizer "sou livre" e essa frase terá sentido completo – a igualdade é um valor para o homem enquanto ser genérico, ou seja, como pertencente à humanidade. No texto intitulado *Igualdade*, a preocupação central de Bobbio é tentar dar respostas a duas perguntas: "igualdade entre quem?" e "igualdade em quê?", já que a noção de igualdade pressupõe uma relação entre entes distintos.

Dessa forma, para pensar sobre a igualdade, o autor afirma ser necessário enxergar a sociedade como uma totalidade e considerar as relações que se estabelecem entre os entes dentro do todo. “Justiça”, por exemplo, é outra palavra comumente relacionada à noção de igualdade, aparecendo como seu equivalente em expressões como “liberdade e justiça”. E, citando Aristóteles, o autor afirma ser possível distinguir entre dois significados de justiça: justiça como legalidade (é justa a relação que está em conformidade com a lei) e justiça como igualdade (é justa uma lei que respeita uma relação de igualdade instituída). Considera-se, então, que a instauração de certa igualdade entre as pessoas envolvidas na relação e o respeito à legalidade são condições fundamentais para a instituição e conservação da ordem ou da harmonia do todo.

> Em outras palavras, uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida em que é considerada justa, onde por justa se entende que tal relação tem a ver, de algum modo, com uma ordem a instituir ou a restituir (uma vez abalada), isto é, como um ideal de harmonia das partes de um todo, entre outras coisas porque se considera que somente um todo ordenado tem a possibilidade de durar. (BOBBIO, 1996, p. 15).

Enquanto a liberdade é um bem individual, a justiça é o bem supremo do todo, um bem social. Bobbio considera, então, mais adequado conjugar liberdade com justiça se a intenção é expressar os dois valores supremos da vida civil, pois a igualdade não é em si mesma um valor, só pode ser um valor por ser condição necessária à harmonia do todo, ao equilíbrio de um sistema ao qual se possa dar o nome de justo.

Referindo-se às situações de justiça, ele distingue entre relações de equivalência e de equiparação. As relações de equivalência (justiça retributiva) estabelecem-se entre as partes do todo, ao passo que as relações de equiparação (justiça atributiva) são estabelecidas entre o todo e as partes:

> No primeiro caso, a situação se caracteriza por uma relação bilateral e recíproca; no segundo, por uma relação multilateral e unidirecional. No primeiro caso, o problema da igualdade se apresenta como problema de equivalência de coisas (o que se dá deve ser equivalente ao que se tem, o que se recebe ao que se tem); no segundo, como problema de equiparação de pessoas (trata-se, por exemplo, de equiparar, na relação entre cônjuges, a mulher e o marido, ou, na relação de trabalho, os operários aos empregados). (BOBBIO, 1996, p. 17).

É necessário, portanto, estabelecer em quais situações os indivíduos devem ser equivalentes e em quais eles devem ser equiparáveis, ou seja, em que situações devem-se tratar os iguais de modo igual e os desiguais de modo desigual. A isso, Bobbio dá o nome de *regra de justiça*, que se refere à maneira como o princípio de justiça deve ser aplicado, chamada também por *justiça na aplicação*. Trata-se da consolidação de direitos.

A autora Joan Scott introduz a dimensão da coletividade no debate sobre direitos, igualdade e justiça e sugere que igualdade e diferenças, direitos individuais e identidades coletivas não devem ser vistos como termos antitéticos para que não se arrisque perder suas interconexões. No entanto, no contexto do debate acerca dessas questões, costuma-se considerar como necessário realizar a escolha: indivíduos ou grupos? Em resposta, há duas posições distintas, segundo a autora: a primeira considera que a igualdade só pode ser implementada quando os indivíduos são analisados como indivíduos, ou seja, julgados por si mesmos e não por características a eles atribuídas como membros de um grupo; a segunda posição, por sua vez, considera que os indivíduos só serão tratados com justiça se os grupos aos quais pertencem e com os quais se identificam forem igualmente valorizados, pois enquanto houver discriminação e preconceito, não se estará avaliando todos os indivíduos de acordo com os mesmos critérios.

Na tensão entre esses termos e na tentativa de perceber suas interconexões, Scott enuncia os paradoxos com os quais trabalha:

> 1. A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.
>
> 2. Identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade.
>
> 3. Reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Ou, em outras palavras: os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados

> e reproduzidos nas demandas pela inclusão. (SCOTT, 2005, p. 15)

Nesse sentido, a igualdade não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas o reconhecimento dela e a decisão de ignorá-la ou levá-la em consideração. Considera-se a igualdade como um atributo de indivíduos, enquanto a exclusão é considerada um atributo de grupos. É, portanto, no momento em que hierarquias sociais são fundadas pela valorização de elementos culturais, biológicos, étnicos ou religiosos em detrimento de outros, que emerge a tensão entre indivíduos e grupos. É nesse momento que o indivíduo percebe sua existência completamente relacionada àquele único elemento pelo qual é discriminado.

Identidades coletivas são, portanto, formas inescapáveis da organização social e inevitavelmente politizadas, sendo um meio tanto de discriminação quanto de protesto contra a discriminação. É por isso que se pode dizer que as demandas por igualdade ao mesmo tempo aceitam e rejeitam a identidade coletiva atribuída pela discriminação:

> [...] os termos do protesto contra a discriminação tanto recusam quanto aceitam as identidades de grupo sobre as quais a discriminação está baseada. De outro modo, podemos dizer que as demandas pela igualdade necessariamente evocam e repudiam as diferenças que num primeiro momento não permitiram a igualdade. (SCOTT, 2005, p. 20).

A abstração do indivíduo mascara sua particularidade. Scott defende que o indivíduo é tipicamente representado como o homem branco, daí porque somente são consideradas diferentes aquelas pessoas que não se assemelham ao indivíduo normativo. As ações afirmativas surgem, então, como reconhecimento dessa questão e como forma de superá-la:

> A ação afirmativa tem como premissa o indivíduo e a ficção de sua universalidade. Ela tentou preencher a lacuna entre o legal e o social, os direitos dos indivíduos e os limites postos sobre eles por causa de sua suposta pertença a um grupo. Mas, para acabar com o problema da exclusão, a inclusão teve de ser destinada aos indivíduos como membros desses grupos – uma posição complicada. A palavra ‘afirmativa’ pretendia reconhecer e corrigir o problema: para se reconhecer o indivíduo, deve-se tomá-lo como membro de grupos; para reverter a discriminação,

> deve-se praticá-la (mas com um diferencial – uma finalidade positiva). (SCOTT, 2005, p. 24).

É interessante perceber como os paradoxos descritos pela autora são a base de ações políticas de movimentos sociais e também de políticas públicas governamentais. Por isso a necessidade de compreender em quais situações as diferenças são importantes e de que maneira essa diferenciação opera. A identidade, aqui, é tida como um processo complexo e contingente que faz parte das esferas da política e da negociação.

No primeiro capítulo do livro *Ciladas da diferença* (1999), Antônio Flávio Pierucci apresenta o argumento de que o projeto político da direita é profundamente marcado pela ideia de conservação social, representando uma proposta antagonista ao projeto de modernidade ilustrada. Assim, a ideia de que não somos iguais, porque não nascemos iguais, foi originariamente apregoada pela direita. Por isso, a preocupação do autor com as "ciladas" em que podem se envolver os discursos políticos atuais (da esquerda) que têm como demanda a diferença.

> Dito de outro modo: o pavilhão da *defesa das diferenças*, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos "novos" movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o das minorias étnicas ou lingüísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. (PIERUCCI, 1999, p. 19, destaque no original).

Outro ensaio publicado no mesmo livro, intitulado "A diferença e o sensível", tem como propósito "entrar em uma discussão [c]om todos aqueles que, sustentando posições de esquerda hoje no Brasil, procuram fazer da diferença uma boa causa pela qual lutar, uma boa ideia a ser defendida, difundida e **ensinada**."(PIERUCCI, 1999: 25, grifo meu). Nele, o autor alerta para a forte presença "nos meios letrados e mais bem informados" de uma ideia limitada de racismo que o circunscreve exclusivamente na chave da heterofobia – a recusa à diferença. Seu argumento é de que, enxergando o racismo dessa forma, é fácil aderir à causa da diferença considerando-a como algo "inovador, progressista, emancipatório, humanitário, já que, reza a vulgata antirracista, quem recusa a diferença é a direita racista, obscurantista, atrasada, fascista".

(PIERUCCI, 1999, p. 26). Segundo o autor, essa visão nos impediria de ver tudo aquilo que

> [...]nos racismos e chauvinsmos existe e procede de *atenção à diferença*. Noutras palavras, isto nos impede de ver os racismos e chauvinismos de todos os tipos e graus como celebração da *certeza das diferenças* e, daí sim, como prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter as distâncias (cf. De Rudder, 1985) O racista vê o mundo dos humanos sob a ótica privilegiada da diferença, melhor dizendo, pondo em foco a diferença. A *démarche* racista começa por aí, pela focalização da diferença. O racismo não é primeiro a rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada ou atribuída. (PIERUCCI, 1999, p. 26).

O racismo, então, não é essencialmente heterofobia – a rejeição à diferença é apenas parte do que o define. É também, e essencialmente, obsessão pela diferença e celebração da certeza de que as diferenças existem e são sensíveis.

Na fala de seus entrevistados, Pierucci identifica um modo de argumentação que justifica essa definição de racismo, uma "ambigüidade funcional da linguagem não intelectualizada da direita acerca da diferença", marcada por "dois momentos, os dois atos mentais envolvidos no racismo espontâneo": "*a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença*." (PIERUCCI, 1999, p. 27). Trata-se de procedimentos discursivos que fazem a diferença funcionar.

Aí está a cilada: enunciar a diferença, ou enfatizá-la, pode ter como consequência recentrar imaginários sociais em torno da certeza das diferenças (interpretadas como dados sensíveis e não como construções sociais). O argumento central do artigo é de que esse discurso é absolutamente palatável para a direita, que ainda se assusta mesmo é com o discurso universalista e igualitário dos Direitos Humanos. Há, portanto, o que Pierucci define – com certa inspiração weberiana – uma "afinidade eletiva" entre a direita e a diferença.

Pierucci, cita Joan Scott, autora que apresenta um posicionamento diferente daquele que ele defende. De acordo com Scott, a própria antítese igualdade-versus-diferença traz em si a interdependência dos dois termos, de maneira que igualdade não significa a

eliminação da diferença e a diferença não impede a igualdade. Pierucci identifica aí, mais uma cilada:

> Essa última posição é, sem dúvida, a mais difícil de se traduzir em ideias claras e distintas e, pelas sutilezas que implica e pela complexidade intelectual que exige de quem a abraça, mais difícil ainda de ser vivida e passada adiante, no quotidiano ou em contextos institucionais e políticos mais imediatamente conflitivos. É uma ideia de difícil tradução na linguagem ordinária e na prática do dia-a-dia, porquanto qualquer ligeira traição de suas acuradas distinções e sofisticadas nuances, qualquer deslize, significa, fatalmente, sua completa desfiguração. Noutras palavras, não há vulgata possível de uma teorização toda feita em filigrana, de uma proposta de saída pela qual só se pode andar pisando sobre ovos. E sem vulgata não há ativismo que se mantenha minimamente nutrido. (PIERUCCI, 1999, p. 37).
>
> Talvez no fundo os diferencialistas de esquerda saibam, ou ao menos pressintam, que não se enfoca a diferença impunemente. Usada como arma ideológica ou como divisa, é feito feitiço que pode virar contra o feiticeiro. Quando menos se espera, a diferença afirmada joga do outro lado. Faz gol contra.(PIERUCCI, 1999, p. 41).

A classificação é pré-requisito para qualquer interpretação, de acordo com Crapanzano (2001). As categorias envolvidas em qualquer classificação são usadas não apenas semântica, mas também retoricamente. Há, portanto que se considerar essas duas dimensões dos sistemas de classificação. De acordo com a dimensão semântica ou semântico-referencial, as categorias são as unidades semânticas dos sistemas classificativos e podem mudar drasticamente. A dimensão pragmática, por sua vez, é mais sutil e difícil de precisar, relacionando-se à maneira como categorias de classificação suscitam, proclamam e criam seu contexto de relevância e até o próprio sistema classificatório. É no nível pragmático que o poder opera, e não no da semântica pura.

Então, um estudo sobre sistemas de classificação social deve levar em conta como o sistema determina as “manipulações e aplicações permissíveis de suas unidades” (CRAPANZANO, 1995, p. 446) para compreender seus efeitos políticos e sociais. É preciso reconhecer o papel retórico das categorias no mundo em transição. Como elas

são difundidas e aplicadas? De que maneira emergem confrontações interpretativas? Como funcionam política e retoricamente?

Para o autor, é claro que não há interpretação e análise fora de nossa língua. Toda análise social reforça aquilo sobre o que se desdobra (ou pelo menos o sistema que suscita aquilo). Essa inevitabilidade deve ser reconhecida e não renegada por fantasias de uma metodologia perfeita e de uma linguagem científica pura.

Ao invés de referir-se à "cultura", Crapanzano propõe o uso da noção de "campos de interpretação competitiva". As noções de cultura e sociedade acarretam localização e homogeneização. Os EUA, por exemplo, possuem um estilo literalista de interpretação: concentrado na palavra, e não nas dimensões retóricas ou pragmáticas do discurso, em que palavra e coisa relacionam-se inequivocamente, há, nesse campo de interpretação, um "significado essencial", em que alguns textos são tomados como fundamentais e há prioridade do escrito sobre o falado e sobre a experiência. Por sua vez, o estilo de interpretação brasileiro, de acordo com o autor, é retórico e figurativo, o que faz com que a abordagem da política da identidade seja mais flexível, tolerante e irônica.

4.2 Conclusão

Nos discursos oficiais aqui analisados, notamos a presença de diversos atores: movimentos sociais, intelectuais, sociedade civil, organismos internacionais. A autoria dos documentos aqui analisados também é um aspecto que se deve analisar. Todos eles foram escritos por intelectuais com uma trajetória de inserção e/ou diálogo com os movimentos sociais. Suas trajetórias acadêmicas também revelam, de alguma forma, afinidades e compromissos com a problemática da igualdade e da diversidade, conforme se demonstrou no capítulo 2. Há que se considerar, ainda, as diferenças reveladas pelos discursos em momentos distintos: o texto sobre Pluralidade Cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais, escrito por Roseli Fischmann em 1997, traz uma fala mais neutra e abrangente, embora fortemente referida à questão racial. O Parecer escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em 2004, apresenta um tom mais combativo. O

mesmo acontece nos pareceres escritos em 2011 e 2012, por Nilma Lino Gomes, possível razão para a controvérsia que se instaurou. Ainda é cedo para saber quais serão os efeitos do parecer de 2012, de relatoria de Rita Gomes do Nascimento, mas é possível imaginar uma aceitação pública mais tranquila, já que o discurso dos direitos humanos costuma ser mais palatável.

Como já foi dito no capítulo 3, mudanças de concepção sobre a nação brasileira são acompanhadas de mudanças sobre o pensamento racial no Brasil e também de transformações nas concepções sobre o papel da escola. Apesar de todas as transformações, é significativo notar a permanência da articulação entre essas três esferas (nação, escola e raça), o que nos indica que o estudo de discursos institucionais e legais no campo educacional pode revelar concepções sobre a nação brasileira e sobre as relações raciais no Brasil.

Enquanto os discursos institucionais relacionam a temática da diversidade principalmente a questões etnicorraciais, os discursos não institucionais, por sua vez, trazem concepções bastante diferentes sobre o assunto (inclusão, bullying, dificuldade de aprendizagem), o que indica certa distância entre o discurso institucionalizado e as práticas pedagógicas que são engendradas por eles.

Como foi visto com Dávila (2006), a passagem do século XX ao XXI, no Brasil, é marcada pela existência de opiniões diferentes acerca do que representa a desigualdade racial e de como se deve lidar com ela. Os discursos sobre diversidade na educação básica revelam isso, com posicionamentos não apenas políticos, mas também morais. Por isso a importância da educação como área de políticas públicas, em que os pensadores raciais colocavam suas ideias em prática, e a centralidade do pensamento racial como orientador na formulação dessas políticas, conforme argumenta Dávila (2006). Ou seja, a articulação entre discursos raciais e políticas públicas na área da educação representa a construção de discursos sobre a nação – em que a ideologia racial ocupa lugar central.

Vimos, também no capítulo 3, que ao longo do século XX, o pensamento racial brasileiro se propôs a resolver diferentes dilemas em momentos distintos: diversidade significa, necessariamente, desigualdade? A desigualdade é ontológica ou contingente?

É um desafio à construção de uma identidade nacional? Com promover a integração do negro na sociedade de classes? Como construir uma sociedade em que não exista isso que se convencionou chamar "problema do negro"? Como legitimar a diversidade cultural e assegurar, ao mesmo tempo, uma integração social igualitária?

Se a democracia racial foi um paradigma fundamental para a invenção de uma identidade nacional e de um povo brasileiro (GUIMARÃES, 2001), hoje é possível notar a centralidade dos discursos sobre o multiculturalismo (direitos culturais e políticas afirmativas) no debate público em alguns países, fundamentado na ideia de reconhecimento como critério de justiça e de cidadania (NEVES, 2005 e GUIMARÃES 2006).

Trata-se, de fato, de um novo campo semântico (MOUTINHO e AGUIÃO, 2011) em que reivindicações de movimentos sociais, com o apoio de organismos internacionais e do discurso dos direitos humanos, assumem o caráter de premissas legislativas. Profundamente marcado pelas relações entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro na formulação de políticas públicas – institucionalizando a questão racial por meio de leis, programas e decretos (LIMA, 2010). No caso da educação básica, observa-se uma tendência a ressignificar as relações raciais no Brasil e a própria nação brasileira, através do currículo escolar.

Outros autores citados (SANSONE, 2003 e SANTOS, 1997) apontam a necessidade de compreender, comparativamente, discursos diversos sobre multiculturalismo. Santos, por exemplo, propõe as reconceitualização dos direitos humanos como multiculturais, na perspectiva de uma hermenêutica diatópica, em que o diálogo entre culturas seja de fato possível, ao se colocar em xeque aquelas premissas argumentativas de cada cultura que frequentemente não são questionadas.

Dada a necessidade de compreender a construção das categorias e dos sistemas classificatórios (MOUTINHO e CARRARA, 2010 e CRAPANZANO, 1996) e as ficções inventadas e legitimadas por cada sociedade (BEDERMAN, 1995), notamos que os discursos institucionais sobre a diversidade na educação básica gravitam em torno, basicamente, das ideias de raça e nação. No entanto, não são essas as principais categorias mobilizadas pelas falas docentes, que tendem a ver a diversidade como

sinônimo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Sobre o assunto, é interessante a posição de Willinsky (2002):

> O que temos a responsabilidade de ensinar sobre essas categorias de modo que possam alimentar as almas das crianças de uma maneira que nós apoiaríamos? Com programas de educação multiculturais, por exemplo, estamos lutando para mudar o significado das categorias, vestir a pluralidade de culturas, raças e nacionalidades com cores gloriosas e orgulho, encontrar um lugar para essa pluralidade no currículo e no Estado. Mas e se essas categorias não devessem existir? Há lugar em nossas filosofias sobre multiculturalismo para questionar a existência dessas categorias pelas quais somos conhecidos? (WILLINSKY , 2002, p. 33).

Endosso o argumento do autor, de que é necessário um empenho na construção educacional das categorias (e questionar a própria existência das categorias), seria essa a contribuição dos debates sobre diversidade no currículo da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998 (pp. 488-511).

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e paz: Casa Grande e Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. São Paulo: Ed. 34, 2005 (2ª Ed.).

BEDERMAN, Gail. Manliness and civilization: a cultural history of gender and race in the United States 1880-1917. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.

BHABHA, Homi. "A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo" e "DisssemiNação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna". In: *O Local da Cultura.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

BOBBIO, Norberto. "Igualdade". In *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BRAH, Avtar. "Diferença, diversidade, diferenciação". In: *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006.

BRASIL – MEC. Lei 10.639/03

____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9394/96). Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf, acesso em 18/12/2010.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental/ Pluralidade cultural, 1997.

____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio/ Pluralidade cultural, 2000.

____. *Parecer CNE/CEB 15/2010.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866, acesso em 18/10/2010.

____. *Parecer CNE/CEB 6/2011.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866, acesso em 08/06/2010.

____. *Parecer CNE/CP 3/2004.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf, acesso em 18/12/2010.

____. *Parecer CNE/CP 8/2012.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866, acesso em 23/08/2012.

____. *Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais*. Brasília, 2006.

CRAPANZANO, Vincent. "Estilos de interpretação e a retórica de categorias sociais". In MAGGIE, Y. e REZENDO, C. *Raça como retórica: a construção social da diferença.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura.* São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus*: o sistema das castas e suas implicações. São Paulo: Edusp, 2008.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global Ed., 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo, Ed. Graal, 2005 (16ª ed).

FRASER, Nancy. "Reconhecimento sem ética?". In *Lua Nova*, São Paulo, 70, 2007.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. São Paulo: Global Ed., 2005 (50ª ed.).

GIUMBELLI, Emerson. "Para além do 'trabalho de campo': reflexões supostamente malinowskianas". In RBCS, v. 17, n. 48, fev./2002.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultural, currículo e questão racial”, In ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (coords.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Ed. Autores associados Ltda., 2006.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. “Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo: X – O problema do negro”. In *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. “A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)”. In *Tempo Social*, n. 13(2), Nov./2001.

____. “A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra”. In *Revista Novos Estudos*, nº 81, 2008.

____. “Depois da democracia racial”. In *Tempo Social*, v. 18, n. 2, nov./2006.

____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 2005.

HASENBALG, Carlos. “Entro o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil”. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1996 (reimpressão de 2006).

KOWALEWSKI, Daniele P.; SCHILLING, Flávia. “Diversidade cultural, pluralidade, diferença: qual é a questão?”. In *Mediações*, Londrina, v. 6, n. 1, jan./jun., 2011.

KUPER, Adam. “O retorno do Nativo”. In *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 8, nº 17, 2002.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Revista Novos Estudos, n. 87, jul. 2010.

MAIO, Marcos Chor “O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50”. RBCS, Vol. 14, n. 41, out./99.

____. O Projeto UNESCO: ciências sociais e o ‘credo racial brasileiro’. Revista USP, n.46, jun./ago. 2000.

MAZZON, José Afonso (coord.). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, etnicorracial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual* (Relatório Analítico Final). São Paulo: FIPE, MEC, INEP, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. Cadernos de Pesquisa, v. 39, p. 461-487, maio/ago., 2009.

MOUTINHO, Laura. *Razão, cor e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais "inter-raciais" no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: UNESP, 2004.

____; AGUIÃO, S. “A construção política das interfaces entre (homos)sexualidade, raça e aids”. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (Salvador-BA, 2011). Disponível em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308359560_ARQUIVO_PaperLuso_Afro_2011.pdf, acesso em 10/08/2012.

____; CARRARA. “Apresentação” (Dossiê “Raça e sexualidade em diferentes contextos nacionais”). In Cad. Pagu, n. 35, Campinas, dez./2010.

NEVES, Paulo Sérgio da C. “Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição”. In *RBCS,* v. 20, n. 59, out./2005.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RAMOS, Jair de Souza. “Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração na década de 1920”. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1996 (reimpressão de 2006).

SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007 (2ª ed.).

SANSONE, Lívio. "Multiculturalismo, Estado e Modernidade – As nuanças em alguns países europeus e o debate no Brasil". In *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. "Uma concepção multicultural de direitos humanos". In *Lua Nova*, n. 39, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCOTT, Joan. "O Enigma da Igualdade". In *Estudos Feministas.* Florianópolis, 13(1) janeiro-abril/2005.

SELLES, Sandra Escovedo. Resenha. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 36, set./de. 2007.

SEYFERTH, Giralda. "Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1996 (reimpressão de 2006).

SILVA, Nelson do Valle. "Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil". In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn (orgs.), Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros:* identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

STOCKING Jr. George., "Franz Boas and the culture concept in historical perspective". In *Race, culture and evolution* [1968]. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

WILLINSKY, John. “Política educacional da identidade e do multiculturalismo”. In *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 29-52, Nov./2002.