

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camila Francisca da Rosa

RAÇA, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: DISPOSITIVOS DE IN/EXCLUSÃO

Santa Cruz do Sul

2016

Camila Francisca da Rosa

RAÇA, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: DISPOSITIVOS DE IN/EXCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2016

R788r Rosa, Camila Francisca da
Raça, biopolítica e educação: dispositivos de in/exclusão / Camila
Francisca da Rosa. – 2016.

101 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. Educação. 2. Biopolítica. 3. Relações raciais. I. Silva,
Mozart Linhares da. II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária responsável: EdiFocking - CRB 10/1197

Camila Francisca da Rosa

RAÇA, BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: DISPOSITIVOS DE IN/EXCLUSÃO

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Mozart Linhares da Silva

Professor Orientador - UNISC

Dr. Jordi Planella Ribera

Professor Examinador - Universitat Oberta de Catalunya

Dra. Adriana da Silva Thoma

Professora Examinadora - UNISC

Dr. Carlos Henrique Armani

Professor Examinador - UFSM

Santa Cruz do Sul

2016

Vidas que são como se não tivessem existido, vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos.

(Michel Foucault)

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é um trabalho realizado por várias mãos. Mãos que propriamente não escreveram essas linhas, mas que me deram suporte em diversos momentos.

Agradeço, assim, às mãos mais importantes... presentes no nascimento, nos primeiros passos, no primeiro dia de escola... são mãos de pai e de mãe: minha eterna gratidão será sempre retribuída pelo amor. Ao meu irmão, meus avós e minha família que estão sempre na torcida por minhas conquistas.

Ao mestre e orientador, Professor Mozart Linhares da Silva, agradeço imensamente a confiança depositada e as gratas contribuições; agradeço pela paciência, mas, acima de tudo, pela generosidade com que sempre me incentiva a dar novos passos. Em nome dele, agradeço a todos os meus professores – espelhos que me trouxeram à mesma profissão, em especial, aos professores Betina Hillesheim e Cláudio Oliveira, da linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC.

Agradeço, também de forma especial, a grata presença da banca, professores Adriana Thoma e Carlos Armani, tendo certeza que esta dissertação é fruto da contribuição e do olhar atento que dedicaram ao projeto produzido. Agradeço também ao professor Jordi Ribera pela presença na banca final.

Nestes meses o apoio dos amigos foi fundamental... entendendo minhas ausências, minhas preocupações, torcendo e, agora, comemorando comigo. Ana, Antônio, Andreza, Carina e a todos os demais colegas de linha – turmas 2014 e 2015, e aos demais amigos de longa data: a vocês meus mais sinceros agradecimentos. A Gabrielly pelas longas conversas, risadas e trocas de pesquisa – que assim sigamos.

Aos amigos e colegas de trabalho. Ao Rafael, pelas correções e considerações. Ao Igor, pela sincera ajuda.

À minha segunda família, mãe Elane e um grande irmão, Tiago – sei que vocês compartilham da minha felicidade.

À Daiane e à Mariele pelos sempre atenciosos atendimentos junto à secretaria. E, por fim, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Essa conquista é conjunta e dedicada a cada um de vocês. Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo problematizar os dispositivos de in/exclusão e de segurança enquanto modos de regulação dos sujeitos negros na construção das narrativas nacionais brasileiras, especialmente como estes são tensionados no campo educacional. A pesquisa foi orientada pelas teorizações foucaultianas, principalmente em torno do conceito de biopolítica, o poder que, para Foucault, emerge no século XIX para dar conta da coletividade, de detalhes que são próprios da vida da população, através de táticas dispositivas como é o caso da inclusão e da segurança. Desta forma, tomei, inicialmente, como eixo de análise dois contextos históricos em que a construção das narrativas nacionais exigiu uma série de estratégias de governamentobiopolítico sobre os sujeitos. No primeiro capítulo, quando do governo Vargas, a regulação dos sujeitos negros deu-se pela mestiçagem, em que o negro, transformado no mestiço (tanto física como culturalmente), é incluído na ideia de pertença à nacionalidade, mas, no entanto, excluído de sua negritude; já o dispositivo de segurança é condicionado à construção discursiva do mito da democracia racial, a ideia de inexistência do racismo por cor. O outro processo em que o imperativo da inclusão funciona de forma concomitante à exclusão ocorreu a partir dos anos 1980, quando a já cimentada democracia racial é colocada em estado de dubiedade, a partir de uma série de estudos estatísticos e do surgimento do Movimento Negro Unificado, que emerge propondo um discurso racista e a retomada política da consciência negra, que impulsiona, somente nos governos FHC e Lula, as políticas públicas inclusivas como condições estratégicas de captura e de regimes de verdade em torno da nação, incluindo os sujeitos pelo discurso da diversidade ao mesmo tempo em que se excluem as diferenças e se garante a seguridade das relações. No terceiro capítulo, são analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, através do tema transversal Pluralidade Cultural, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para entender como o dispositivo da inclusão foi potencializado através do discurso da diversidade. Mostro como ambos os documentos constituíram novas narrativas identitárias inclusivas e seguras em torno do negro na construção da nação, problematizando como a ideia da diversidade pode funcionar como modo de exclusão, principalmente no que se refere à concepção de identidades essencializadas.

Palavras-chave: Educação. Biopolítica. In/exclusão. Raça. Narrativas identitárias.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the in/exclusion and security apparatus as modes of regulation of black subjects in the construction of Brazilian national narratives, especially the ways they are tensioned in the educational field. The research was guided by Foucault's theoretical background, especially around the concept of biopolitics, the power that emerges in the nineteenth century to account for the collectivity, details related to the life of a population, through apparatus tactics as the case of inclusion and security. For analytical reasons, thus, I have initially defined two historical contexts in which the construction of national narratives required biopolitical governance strategies on the subjects. In the first chapter, during Vargas government, the regulation of black subjects took place through miscegenation, in which the Black, transformed into mixed-race (both physically and culturally), is included in the idea of belonging to a nationality, in spite of been excluded of its own blackness; the security apparatus is conditioned to the discourse construction of the myth of racial democracy, the idea of non-existence of racism by color. The other case in which the imperative of inclusion worked concurrently to the exclusion occurred from the 1980s, when racial democracy was placed in a state of ambiguity, from a series of statistical studies and the emergence of the Unified Black Movement, which emerged proposing a racialist discourse and political recovery of the black consciousness that led, only in the FHC and Lula governments, to inclusive public policies as strategic capture positions and of regimes of truth around the nation, including the subjects by diversity discourse and at the same time excluding differences and ensuring the security of relations. In the third chapter, the National Curriculum Parameters are analyzed through the transversal theme of Cultural Plurality, and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic and Race Relations and the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, in order to understand how the inclusion apparatus was strengthened by the discourse of diversity. I demonstrate how both documents constituted new inclusive and secure identity narratives about the black in nation building, questioning how the idea of diversity can act as an exclusion mode, particularly with regard to the conception of essentialized identities.

Keywords: Education. Biopolitics. In/exclusion. Race. Identity narratives.

RESUMEN

La presente pesquisa tuvo como objetivo problematizar los dispositivos de in/exclusión y seguridad en cuanto modos de regulación de los sujetos negros en la construcción de las narrativas nacionales brasileras, especialmente como estos son tensionados en el campo educacional. La pesquisa ha sido orientada por las teorizaciones foucaultianas principalmente al rededor del concepto de biopolitica, el poder que emerge en el siglo XIX para dar cuenta de la colectividad, de detalles que son propios de la vida de la población, por ejemplo, a través de tácticas dispositivas como es el caso de la inclusión y de la seguridad. De esta forma, tomé, inicialmente, como eje de análisis dos contextos históricos en que la construcción de las narrativas nacionales exigió una serie de estrategias de gobiernobiopolitico sobre los sujetos. En el primer capítulo cuando del gobierno Vargas la reglamentación de los sujetos negros se dio por el mestizaje – en que el negro transformado en el mestizo (física como culturalmente) es incluso en la idea de pertenencia a la nacionalidad, sin embargo, excluido de su negritud, ya el dispositivo de seguridad es condicionado a la construcción discursiva del mito de la democracia racial, la idea de inexistencia del racismo por color. El otro proceso en que el imperativo de la inclusión funciona concomitante la exclusión ocurrió a partir de los años 80 cuando ya cimentada democracia racial es colocada en estado de incertidumbre a partir de una serie de estudios estadísticos y el Movimiento Negro Unificado emerge proponiendo un discurso racalista y la retomada política de la consciencia negra, lo que impuliona, solamente en los gobiernos FHC y Lula, las políticas públicas inclusivas como condiciones estratégicas de capturas y de regímenes verdaderos alrededor de la nación, incluyendo los sujetos por el discurso de la diversidad al mismo tiempo en el que excluye las diferencias y garantizan la seguridad de las relaciones. En el tercer capítulo, son analizados los Parámetros Curriculares Nacionales, a través del tema transversal pluralidad cultural, y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las relaciones Étnico raciales y para la enseñanza de Historia y Cultura Afro Brasilerá y Africana para entender como el dispositivo de la inclusión ha sido potencializado a través del discurso de la diversidad. Muestro como los documentos construyeron nuevas narrativas identitarias inclusivas y aseguradas alrededor del negro en la construcción de la nación. Problematizo con la idea de que la diversidad puede funcionar como modo de exclusión, principalmente en lo que se refiere a la concepción de identidades esencializadas.

Palabras-clave: Educación. Biopolitica. In/exclusión. Raza. Narrativas identitarias.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DEMOCRACIA RACIAL E O IMPERATIVO DA INCLUSÃO.....	17
2.1	Interloquções entre biopolítica, raça e Estado-nação	17
2.2	Democracia Racial: os processos de in/exclusão do negro na construção do Estado-nação brasileiro	27
3	A INCLUSÃO DO SUJEITO NEGRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO	46
3.1	Movimento Negro e a produção de narrativas pela diferença	48
3.2	Políticas afirmativas e a captura do “outro”: inclusão como palavra de ordem.....	56
4	A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE IN/EXCLUSÃO RACIAL	69
4.1	Espaço escolar – espaço de inclusão: alguns deslocamentos	70
4.1.1	Inclusão pela reclusão: considerações sobre a instituição escolar do século XIX ...	70
4.1.2	Escola-empresa: breves considerações sobre a educação contemporânea.....	75
4.2	Os tensionamentos in/exclusivos acerca do negro nas narrativas nacionaisrevisitadas pelos PCN’s e DCN’s	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele pode ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância (FOUCAULT, 1998, p. 6-7).

Dizem por aí que começos são sempre difíceis. Não discordo. Pensar uma dissertação, um tema que me desperte diversos sentimentos (de admiração, de inquietação, de tristezas) e que eles mantenham-se vivos ao longo de dois anos de pesquisa não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo, os assuntos que sempre me envolveram academicamente não me permitem cair no comodismo. Pensar as relações étnico-raciais e os modos como os sujeitos são produzidos em torno de narrativas que despotencializam o racismo brasileiro são aspectos, no mínimo, intrigantes e que me envolvem constantemente, seja na minha prática como pesquisadora, como profissional da área da educação e como cidadã.

A tarefa de começar é tão difícil que a fiz várias vezes. A pesquisa que sigo apresentando é resultado de inúmeros processos de discussão, de construções e desconstruções, de certezas que cada vez mais se tornam dúvidas inquietantes. Mas a Academia nos exige começos, e acredito que expor a forma com que construí essa dissertação seja a melhor maneira para tal.

A raça é sempre um assunto caro à nação brasileira. Os usos que se fazem do termo, social e biologicamente, suscitam no Brasil desde o século XIX a produção de uma série de regimes de verdade – que implicam em modos de ser, de se constituir na tessitura do corpo-espécie da população nacional.

As temáticas que envolvem as questões raciais e étnicas me atravessam enquanto pesquisadora desde a graduação, já com a orientação do Professor Mozart Linhares da Silva, no curso de História da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O Carnaval produzido em Santa Cruz do Sul foi escolhido como fonte para problematizar a relação entre poder público e a comunidade negra. O resultado foi a monografia de conclusão intitulada *Carnaval e Negritude: o governo das diferenças* (2013).

A proposta foi ampliada para a seleção do Mestrado em Educação da UNISC, ainda em 2013. A linha, até aquele momento denominada Identidade e Diferença (agora, Educação, Cultura e Produção de Sujeitos) foi o caminho teórico com o qual comecei a desconstruir projetos e a dar-me conta de outras questões. O desejo de trabalhar especificamente com a

educação escolar me trouxe a outros fios condutores. E, mesmo que Michel Foucault não tenha dedicado suas pesquisas à educação, tratando-a de forma transversal¹, para os professores Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Neto a relação entre Foucault e a educação pode ser feita a partir do sujeito. Desta forma, para Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 4), “de um lado, como vimos, o sujeito foi o ‘tema geral da pesquisa’ do filósofo; de outro lado, o sujeito é o elemento central para qualquer pedagogia, isso é, por estranho que possa parecer, o sujeito é o objeto-objetivo de qualquer teorização ou prática educacional”. Mesmo que o objeto-objetivo seja concebido de modos diferentes, a educação é estratégia fundamental para ambos os modos, seja para a perspectiva foucaultiana, que a entende como um conjunto de estratégias que constituem os sujeitos, ou então para as teorias pedagógicas em que a educação tem o poder de transformar algo (sujeito) já existente (GALLO; VEIGA-NETO, 2007)².

Dei-me conta que nas últimas décadas as relações étnico-raciais receberam um olhar atento do Estado no Brasil, ao mesmo tempo em que a educação intensificou discursos relacionados ao tema. E, a partir disso, um projeto de dissertação foi elaborado e apresentado em março de 2015, com proposições diferentes do que trago agora nesta versão final, mas, ao mesmo tempo, ainda presente através das teorizações, das revisões bibliográficas e das gratas contribuições da banca.

Por assim ser, penso que o ato de começar foi constante nestes mais de dois anos de mestrado. Espero que mesmo com a certeza (e esta é uma das poucas que se pode ter) de que esta pesquisa não é imóvel e nem acabada, eu tenha, de alguma forma, dado conta das problematizações que tanto me inquietaram.

A principal delas, os processos de in/exclusão que, neste caso, circundam os sujeitos negros e as narrativas identitárias que os constituem. A partir disso, a inclusão³ é entendida como

¹ No Brasil, a partir dos anos 70, com a publicação traduzida de Vigiar e Punir, “a pesquisa educacional começou a sentir os primeiros impactos da produção foucaultiana [...] Nesse início, tratava-se de alguns trabalhos que privilegiavam, sobretudo a questão do disciplinamento, buscando constatar nas escolas brasileiras as teses levantadas pelo filósofo francês sobre essa instituição moderna. Nos anos noventa, novo impacto, mais significativo, mais abrangente. Trata-se da produção do ‘Grupo de Porto Alegre’ que, em torno de Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto, buscou os diversos caminhos possíveis dos estudos foucaultianos em educação. Desde então, a produção nacional nesse campo vem crescendo, através de livros, artigos, apresentações em congressos, dissertações e teses” (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p. 3-5).

² Para Foucault o sujeito não é algo dado, ele é produzido.

³ O uso recorrente da palavra inclusão emerge no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) referindo-se às pessoas com deficiência. É a partir do segundo mandato que o termo abrange práticas destinadas a grupos historicamente discriminados. No entanto, é no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) que são suscitadas e implementadas uma série de políticas públicas calcadas no imperativo da inclusão (VEIGA-NETO, 2011a).

Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em lutar pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado (LOPES, 2011a, p. 7).

Já a exclusão é entendida como o fenômeno em que alguns são discriminados pelo Estado e/ou sociedade (VEIGA-NETO; LOPES, 2011a) ou pensada também a partir da definição de Castel em que “o excluído é aquele que por sua invisibilidade não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo” (Apud VEIGA-NETO; LOPES, 2011a, p. 130). Somado a tais definições opto pelo uso do termo *in/exclusão*, por concordar com uma série de pesquisas e autores⁴ que articulam as práticas de inclusão e exclusão e entendem essas articulações como concomitantes. Assim,

Grafar *in/exclusão* aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade [...] *in/exclusão* se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral (VEIGA-NETO; LOPES, 2011a, p. 130-1).

Logo, a presente dissertação tomou o dispositivo da inclusão, mais especificamente as formas de *in/exclusão*, para, como objetivo, analisar os modos de constituição e governamentobiopolítico dos sujeitos negros no Brasil, questão implicada na construção das narrativas identitárias da nacionalidade. A partir dos estudos de Michel Foucault, a investigação me conduziu a perceber que as estratégias instituídas como modo de governo das relações étnico-raciais estavam imbricadas também em dispositivos de segurança, pois atuaram como modo de regulação das relações sustentadas pela ideia de não-conflituidade. Desta forma, problematizo o dispositivo educacional como um potencializador do imperativo da inclusão dos sujeitos negros nas narrativas nacionais – que são incluídos pelo discurso da diversidade que legitima verdades acerca de identidades essencializadas e seguras, pois contornam a perspectiva da diferença. Para tanto, considere necessário mostrar como a emergência do discurso racial nos currículos escolares é atravessada por uma ordem

⁴ Entre as referências que me permitiram adotar o uso do termo *in/exclusão* estão os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS), através da Professora Maura Corcini Lopes; também, dos professores Alfredo Veiga-Neto, Adriana Thoma e dentro do próprio programa de Mestrado em Educação da UNISC, através das pesquisas da Professora BetinaHillesheim.

histórica, e tomo dois contextos importantes em que os conceitos de raça e nação implicaram estratégias de governo biopolítico.

Para tal empreendimento, a pesquisa valeu-se de dois segmentos orientadores: no primeiro, para tratar dos dois contextos históricos, recorri a uma revisão bibliográfica direcionada a analisar os discursos produzidos em torno da inclusão dos sujeitos negros e algumas políticas estratégicas para tal; na segunda forma de análise debruzei-me sobre duas materialidades discursivas produzidas no campo da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana(DCNs).

Desta forma, início o primeiro capítulo relacionando o uso do termo raça – enquanto construção discursiva – com as teorizações foucaultianas acerca do governamentobiopolítico sobre os sujeitos. Entendo que estes tensionamentos são condições de possibilidade para a construção dos Estados-nação na Modernidade ocidental, contexto que emerge no século XIX. Foucault concebe que o governamentobiopolítico se dá a partir de uma racionalidade sobre uma massa de sujeitos – a população. População esta que, dentro de suas heterogeneidades, precisa ser regulada, principalmente no que diz respeito às diferenças raciais. Segundo Silva (2007, p. 85), “a idéia de nação está embasada pela assimilação ou exclusão das diferenças”, e este foi o processo instaurado no Brasil nos anos 20 e, sobretudo, na década de 30, problematização que exploro também no primeiro capítulo. A abolição da escravatura (1888) e a proclamação da República (1889) suscitaram uma série de táticas de governo a fim de constituir narrativas identitárias de pertencimento – narrativas,frisa-se, homogêneas (o que veremos na constituição da cultura nacional durante o governo Vargas). É neste processo que entendo a primeira forma de in/exclusão do negro, que pela via cultural será incluído na construção do Estado-nação, e pelo viés biológico dá-se o modo de exclusão via política de branqueamento – um projeto que positiva a mestiçagem, ou seja, as relações interracialis, acreditando que a superioridade branca prevaleceria sobre as degenerescências dos negros, e previa que em um século teríamos um Brasil branqueado. Logo, a mestiçagem produzida é a forma de in/exclusão neste primeiro contexto, pois é entendida como um processo de desracialização legitimado em prol da nacionalidade. Atento, ainda neste capítulo, para o “mito da democracia racial”, a ideia de não existência de preconceito por cor, como estratégia de segurança das relações raciais.

Aliás, é a partir do processo de desconstrução do mito que inicio o segundo capítulo da dissertação, apontando uma série de estudos que atestavam a existência de preconceito por cor

no país. Somado a isso, o processo que se inicia em 1978, com a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) propondo um processo de racialização e retomada da diáspora africana é desdobrado nas políticas públicas dos anos 1990 e 2000. A produção da diferença, por parte do MNU, exige do Estado novas posições diante das demandas de reconhecimento e de promoção da igualdade racial. Logo, os sujeitos são incluídos e capturados pelo Estado através das políticas públicas conhecidas como ações afirmativas. Entendidas a partir da prática multicultural,

o Estado reconhece formal e publicamente as necessidades sociais diferenciadas, bem como a crescente diversidade cultural de seus cidadãos, admitindo certos direitos grupais e outros definidos pelo indivíduo. O Estado teve que desenvolver estratégias de redistribuição através de apoio público (como programas de ação afirmativa, legislação que garanta igualdade de oportunidades, fundos públicos de compensação e um estado de bem-estar social para grupos em desvantagem etc.) (HALL, 2003, p. 81).

Somado à ascensão das políticas públicas de cunho racial, emerge também um discurso neoliberal que implica na lógica inclusiva de que nenhum grupo, mesmo estando à margem, deve estar longe dos olhos do Estado, devendo ter garantidas suas condições de inserção no mercado. É, portanto, com o advento da era neoliberal que as políticas inclusivas vão alcançar as políticas públicas e a legislação de forma mais ampla. Ocorre que mesmo que estes sujeitos estejam aptos ao mercado e inclusos, ainda assim ocupam espaços específicos, normalmente secundários – logo, a lógica da in/exclusão. O dispositivo de segurança neste contexto histórico age pelas políticas públicas, que atende os anseios da comunidade negra do mesmo modo que os coloca nas estatísticas do Estado. Além disso, os dispositivos de segurança e também de inclusão constituem-se pelo discurso da diversidade – sucumbindo às problematizações que emergem quando se trata as questões raciais pela perspectiva da diferença. Aliás, a celebração da diversidade brasileira é atinente aos dois contextos históricos desta pesquisa e coloca-se enquanto estratégia de governo, pois produz sujeitos calcados em identidades fixas e imóveis.

O que, de alguma forma, também é produzido pelos dois documentos de que trato no terceiro e último capítulo – quando me aproximo efetivamente da educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o tema transversal da *Pluralidade Cultural*, de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, dando ênfase às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004. Antes da análise efetiva destas materialidades discursivas

considerarei importante situar a educação escolar como espaço de sequestro e de regulação dos sujeitos e, assim, traço considerações acerca da educação dos séculos XVIII e XIX – disciplinadora – e sobre a educação contemporânea como modo de regulação, para daí tomá-la, a partir de um segundo ponto de análise, como dispositivo regulador das relações étnico-raciais, modo de (re)produção de discursos autorizados pelas relações de saber-poder atinentes à área e legitimadora de regimes de verdade. Assim, tensiono a leitor a perceber que as duas materialidades discursivas são produções de específicos momentos históricos, que dizem o que é preciso dizer em cada contexto e que produzem narrativas identitárias acerca dos sujeitos negros conforme as condições de possibilidades atinentes ao tempo-espaço em que se localizam. No entanto, o imperativo da inclusão perpassa ambos os documentos, bem como nos permite pensar os modos de exclusão, neste caso, identitários, que o dispositivo educacional pode potencializar. Deste modo,

Ao compreender a inclusão educacional como uma forma econômica de poder, justifico que ela possa ser pensada por meio de um dispositivo de segurança, já que transforma esse ideal tanto numa exigência política quanto numa exigência econômica. Tal dispositivo suscita estratégias que, ao seduzirem a população, promovem a participação de todos e potencializam ainda mais a proposta de inclusão (RECH, 2013, p. 31).

A educação como modo de captura de todos e como potencializadora do discurso da diversidade constitui-se tanto pelos modos de in/exclusão bem como pelo dispositivo de segurança. O último capítulo desta pesquisa nos conduz a problematizar os regimes de verdade acerca das narrativas identitárias que estão sendo revisitadas nas últimas décadas no Brasil, quando se trata das questões étnico-raciais. Vale ressaltar, e isso aponto em vários momentos da dissertação, que não me proponho a fazer juízo de valores sobre as políticas públicas afirmativas ou educacionais em torno dos sujeitos negros, mas problematizá-las para além dos binarismos certo e errado ou bom e ruim. Enfim, não vou fazer promessas quanto à dissertação, mas desejar que ela se constitua como um importante meio para pensar sobre nossas relações com o outro, e que nos afete de inquietações, mesmo entendendo que esta pesquisa possa (ainda) começar várias vezes.

2DEMOCRACIA RACIAL E O IMPERATIVO DA INCLUSÃO

A construção das narrativas identitárias no Brasil, que se dá acentuadamente nos anos 1920 e 1930, implicou em dispositivos⁵ biopolíticos de gerenciamento da população, entre eles o dispositivo da inclusão. As condições de emergência para um processo mais explícito de construção da ideia de pertença à nação só foram postas a partir da República (1889) e da condição de cidadão a que o negro, recém-liberto (1888), foi colocado. Organizar novos espaços de ordenamento para uma população que precisa ser incluída num arranjo social e de pertencimento acarreta também em estabelecer processos de exclusão, entendendo, portanto, que inclusão e exclusão coexistem. Assim, esse primeiro capítulo objetiva analisar os processos de in/exclusão em que o negro foi condicionado no processo de construção da nação no Brasil.

Para tanto, é válido, em um primeiro momento, analisar como a construção biopolítica dos Estados-nação, no século XIX, foi indissociável dos discursos raciais, e como estes produziram teorias biodeterministas, racistas e de regulação das populações recém-constituídas. Em seguida, dissertarei sobre o contexto peculiar do Brasil, em que o imperativo da inclusão racial, via mito da democracia racial, suscitou efeitos que agiram sobre as narrativas identitárias brasileiras e sobre os processos de subjetivação do negro.

2.1 Interlocuções entre biopolítica, raça e Estado-nação

A efervescência da formação dos Estados-nação, que ocorre no século XIX, manifesta-se como um contexto histórico de necessária análise para a estruturação deste primeiro capítulo. Entrecruzado a isso emergem dois outros pontos fundamentais desta pesquisa, no caso, a raça, como um dispositivo estruturante das narrativas identitárias; e a biopolítica, que inaugura novas formas de exercício do poder sobre a vida.

Quando Bauman(2003, p.114-5) registra que “a era da construção do Estado e da nação tinha que ser, e foi, uma era de engajamento direto de governantes e governados”, ele refere-se a uma administração sobre os processos cotidianos, uma regulação minuciosa sobre

⁵ “Por *dispositivo*, Michel Foucault, em seus estudos, mostra-nos que podemos entender ‘um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas’.” (Apud RECH, 2013, p. 37).

os sujeitos que se dá por uma positividade do poder, com o consentimento da coletividade e que age diretamente no corpo da população. O poder que veremos emergir no século XIX será introduzido a partir de uma lógica estatal, de encontro aos interesses de um Estado em recente construção; ou seja, o que acontece é uma nova organização política a fim de lidar com a emergência de um corpo múltiplo, com inúmeras cabeças – a população. O que, numa linguagem foucaultiana, implica na necessidade de regulação do corpo-espécie. Isto é, emerge no final do século XVIII e início do século XIX um poder de regulação da vida, denominado de biopolítica.

Ocorre que, a partir de então, a estrutura sobre a qual se configurará a formação dos Estados-nação não pode mais passar pela morte de seus súditos, entendendo que o poder soberano, analisado por Foucault, especialmente nas obras *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade I – a vontade de saber*, como um poder condicionado à defesa do soberano e de seu território –, caracterizado pelo “direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida” (FOUCAULT, 2014, p.146). Ou seja, é por meio deste poder que o soberano está legitimado a colocar seus súditos em guerra, expondo-lhes a vida a fim de preservar o Estado dos inimigos externos; caso sintam-se ameaçados por seus súditos, exerce também o direito de matá-los como forma de castigo. O direito de fazer morrer é, portanto, “muito mais uma ação para fazer respeitar os direitos de cada um; é uma réplica direta àquele que a ofendeu” (FOUCAULT, 2013a, p.48). Ou ainda, como avalia Pelbart (2011, p. 55-56), vida e morte “se vinculam ao soberano, ao poder, ao direito: o súdito deve sua vida e sua morte à vontade do soberano. Mais do que a vida, porém, é a morte que ele deve ao soberano”.

Foucault pontua:

O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir. O direito que é formulado como “de vida e morte” é, de fato, o direito de *causar* a morte ou de *deixar* viver (2014, p.146).

Acontece que com a Modernidade e o advento do capitalismo, não será mais o direito de morte, vinculado ao poder soberano, o centro de exercício do poder, mas, a partir dos séculos XVII e XVIII, uma gestão sobre a vida, visando corpos cada vez mais produtivos. Nesse sentido, o poder que Foucault denomina de disciplinar operou, dentro de um sistema de vigilância, por meio de uma economia calculada sobre os corpos a fim de apropriá-los e fazer aumentar suas forças úteis. Como salienta Duarte (2008, p. 47), Foucault não descobriu a

inoperância do poder soberano, mas maior eficácia em um conjunto de práticas que produzem realidade e efeitos desejados por meios de processos disciplinadores e normalizadores. É com a emergência deste poder disciplinar que será concedida a função de adestrar e fabricar indivíduos – uma política dos detalhes sobre o corpo, nomeadamente, uma anátomo-política. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2013a, p.133).

No entanto, o mecanismo disciplinar que “tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados e utilizados, eventualmente punidos” (FOUCAULT, 2010, p. 204), por agir sobre o indivíduo deixa escapar detalhes de um conjunto de fenômenos que são externos, que são de uma globalidade⁶. Por assim ser, Foucault problematiza o aparecimento da biopolítica⁷ como uma tecnologia que se dirige à multiplicidade dos homens, não somente como corpos, mas como uma massa global:

afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Segundo Duarte (2008, p. 48), a biopolítica trata de

um poder disciplinador e normalizador que já não se exercia sobre os corpos individualizados, nem se encontrava disseminado no tecido institucional da sociedade, mas se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal com pretensões de administrar a vida e o corpo da população.

O conjunto dos súditos distribuídos num território e submetidos a um soberano irá ceder lugar à população, constituída e gerida a partir de uma racionalidade de governo

⁶ Foucault (2010, p. 203-4) ressalta que a emergência da biopolítica não exclui a existência do poder disciplinar e, também, do poder soberano. “Não excluí a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela. [...] Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes”.

⁷ Adiante no texto trarei algumas contribuições do filósofo Giorgio Agamben, para tanto, já considero necessário mencionar uma importante divergência entre o autor e Michel Foucault. Para Agamben, a biopolítica já pode ser concebida na Grécia Antiga, pois para os gregos a vida podia constituir-se pela *zoé*, que era a vida por viver (a vida nua) e pela *bíos*, a vida política. Quando a *zoé* é incluída na *pólis* transforma-se em vida política para Agamben já encontramos ali o uso do poder biopolítico.

biopolítica. É neste sentido que o Estado conforma este novo arranjo político-societário a partir de narrativas integradoras e homogeneizadoras dos sujeitos da nação. Foucault diz que:

O capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política” (1979, p.80).

A esquematização destes três poderes, soberano, disciplinar e biopolítico, não implica numa ordem cronológica da existência de ambos. É preciso ressaltar que não há uma sucessão, mas técnicas de poder que se embutem, que coexistem em diferentes níveis. O filósofo Peter PálPelbart(2011, p.57) resume que

a velha mecânica do poder de soberania tornou-se inoperante diante da explosão demográfica e da industrialização. A primeira acomodação teria sido em cima do corpo individual, a vigilância e o treinamento, na escola, no hospital, na caserna, na oficina – e a segunda acomodação, sobre os fenômenos globais, de população.

Nesse sentido o que nos interessa é compreender as estratégias de regulação do corpo-espécie da população que serão basilares na constituição de uma sociedade normalizada e homogeneizada, o que garantirá o funcionamento do Estado-nação. Estratégias que se transmitem da concepção de anátomo-política do corpo para uma nova concepção de gerenciamento do homem-espécie. Em resumo, Foucault (2014, p.149) é categórico quando diz que, no século XIX: “o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida”.

Por assim ser, uma das estratégias de regulamentação da vida, da massa de sujeitos, é por meio da construção das narrativas identitárias de pertencimento à nação. Um poder que terá de se encarregar política e racionalmente de um corpo-espécie em construção, não mais territorial, mas identitária. Se, até então, guerras eram travadas em nome do soberano, passarão, a partir do século XIX, a ocorrer em nome da existência da população como um todo. Essa fidelidade que antes era dada à tribo, ao povo, à religião e à região (HALL, 2014), será transferida para a nação, a partir da construção de uma identidade nacional – tornando-se assim, como definiu Hall, um dispositivo da modernidade:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições

culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade (2014, p.30).

A narrativa da nação, portanto, funciona como cimento constitutivo desta população que visa depurar, selecionar e integrar seus membros num corpo-espécie da população. Foucault, na célebre aula de *17 de março de 1976*, do curso publicado sob o título *Em Defesa da Sociedade*, chama a atenção que “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2010, p.206). Deste modo, os processos que antes eram direcionados ao indivíduo tiveram de converter-se para um saber-poder às massas, característica das democracias modernas, com intenção de dar conta de inserir tais sujeitos nas estruturas do Estado-nação. Um processo que se dá quando

O homem ocidental aprende, pouco a pouco, o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo (FOUCAULT, 2014, p. 153-4).

Nessa lógica, Hall (2014, p. 20) aponta para uma percepção “mais *social* do sujeito” que, segundo o sociólogo, deu-se por dois motivos: a biologização⁸ do sujeito, através das teorias darwinistas; e o surgimento de novas ciências sociais, em que, por exemplo, a sociologia “localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas”, estendendo-se para os “modos como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentadas pelos papéis que os indivíduos neles desempenham”.

Quanto a estes dois aspectos recorro a Michel Foucault, que no primeiro volume da obra *História da Sexualidade*(1976) aponta que a emergência de um poder preocupado em regular a vida dos sujeitos poderia ser encarado, pela primeira vez, como o “biológico refletindo no político” (2014, p.154), ou ainda, “a entrada da vida na história – isto é, a entrada de fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder – no campo das técnicas políticas” (2014, p.153). Neste contínuo, a eugenia será analisada adiante como estratégia de regulação dos processos biológicos e de constituição das relações raciais.

⁸ A emergência da biologia como área de saber só é possível a partir do momento em que a vida passa a existir e é tomada pelo poder político. “E que, se a biologia era desconhecida, o era por uma razão bem simples: é que a própria vida não existia. Existiam apenas seres vivos e que apareciam através de um crivo do saber constituído pela *história natural*.”(FOUCAULT, 2007, p. 175).

Já sobre o segundo aspecto, relativo à emergência das ciências humanas, o autor discorre ao longo da obra *As Palavras e as Coisas*, publicada em 1966, considerando-as como um “acontecimento na ordem do saber” a partir do momento em que o homem se constitui na cultura ocidental (FOUCAULT, 2007, p.477), ou seja:

Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática; por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaurara a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico (FOUCAULT, 2007, p.476).

São as ciências sociais imbricadas na construção dos saberes que vão colaborar para que o Estado consiga legitimar suas relações de poder. Em uma perspectiva foucaultiana, mencionada por Veia-Neto e Lopes, (2011a, p.5), “o *poder* funda-se numa racionalidade que lhe é necessária e que o transcende; ele está sempre entrelaçado com os saberes”. Essas ciências visam o homem além da sua fisiologia, mas também naquilo que lhe é atravessado e o constitui enquanto homem dotado de representações, linguagem e trabalho.

Nesse aspecto, a História – mais precisamente as narrativas históricas – age como fundamentais na construção sólida e homogênea da identidade nacional. Para Foucault (2005, p. 63), “sob o signo da cruz da história, qualquer discurso se tornava prece ao deus das justas causas”. De acordo com Siqueira, a História é estratégica tanto na produção de pertencimento como de distanciamentos:

Essas produções se dão, necessariamente, a partir da retomada de uma lógica condutora que ateste, através da estrutura narrativa sempre positivadora, de que forma determinados contextos foram constituídos dessa forma, e não daquela, e que explique por meio de uma ordem (positiva), como as conjunturas presentes foram compostas de um jeito, e não de outro. A escrita da História se torna um dispositivo, quando o saber histórico passa a produzir os sentidos na ação política dentro das disputas por campos de tensão, ou seja, a narrativa começa a se constituir a partir da necessidade de buscar uma origem de um estado de força que “comprove” as gêneses àsquais determinado grupo pertence, e que delimitam por uma ordem natural, um espaço de poder específico (2015, p. 49).

A narrativa histórica é o campo de prática da legitimação de discursos de verdade e, ligado a isto, de construção de realidade. Assim, segundo Armani (2011, p. 27), ao historiador caberia empreender “a construção de uma memória nacional, o culto à pátria, bem como a patrimonialização do passado através de sua suposta essência”. Para Foucault (2007, p. 513),

“uma vez que o ser humano se tornou, de ponta a ponta, histórico, nenhum dos conteúdos analisados pelas ciências humanas pode ficar estável em si mesmo nem escapar ao movimento da História”.

De modo que, no processo de construção e consolidação da nação, o saber histórico tornou-se, portanto, estratégico, ao exercer a função de legitimador de verdades, e, conseqüentemente, um operador e intensificador do poder (FOUCAULT, 2010). Ainda nos cursos de *Em defesa da Sociedade*, Foucault delineou três eixos que, ao longo das civilizações romanas e da Idade Média, consolidaram as sociedades soberanas no discurso histórico, ou mesmo discurso filosófico-jurídico, ou filosófico-político, enquanto um discurso do poder. O primeiro eixo trata de transformar pequenos acontecimentos em atos heroicos e reconhecer heróis fundadores, uma função genealógica da narrativa histórica; também, a função de memorização, em que a história torna-se memorável e, assim, “insere os gestos num discurso que coage e imobiliza os menores feitos em monumentos”; e a terceira tarefa da história é a de pôr em circulação os exemplos que transformados em leis fortalecem o poder: “o exemplo é, de certo modo, a glória feita lei.” (FOUCAULT, 2010, p. 56-7). Gadelha resume:

Operando através dessa dupla função, de vínculo e deslumbramento, esse discurso terminou por instituir e legitimar o poder como fundador e fiador da ordem. Ele deu ensejo, por exemplo, a que se promovesse uma identificação implícita entre o povo e seu monarca, entre a nação e seu soberano; ele funcionou de modo a fazer crer que, em vez de subjugar, a soberania unifica o conjunto do corpo social em torno de uma unidade – a cidade, a nação, o Estado (2013, p.96).

A operação deste discurso histórico-político, visto como uma estratégia de saber-poder, finda a partir do momento em que a sociedade de soberania não deu mais conta de atingir o conjunto de sujeitos. Mas Foucault (2005, p. 286) observa que até o século XX a análise histórica teve por finalidade reconstruir o passado dos grandes conjuntos nacionais, atendendo à demanda ideológica da burguesia de “mostrar como essas grandes unidades nacionais, das quais o capitalismo necessitava, vinham de longa data e tinham, através de diversas revoluções afirmado e mantido sua unidade”, ou seja, servindo como saber estruturante para manter as homogeneidades nacionais.

As condições de possibilidade de um novo poder preocupado com a regulação da vida e com a formação homogeneizante do Estado e da nação fez emergir, também, um novo discurso histórico – o discurso, que Foucault tratou ser, das raças. Quanto a este discurso das raças, cumpre notar que, a partir do século XIX, entende-se o mesmo por uma concepção puramente biológica do termo. Ao longo dos cursos do *Collège de France*, dos anos de 1975 e

1976, já mencionados aqui, com o título de *Em defesa da sociedade*, o autor irá transcorrer com maiores detalhes sobre tal tema e, também, do surgimento de outro fenômeno de fundamental compreensão para o desenvolvimento desta pesquisa, o racismo moderno de Estado. Assim, como acentua Foucault:

o tema da guerra-histórica – com suas batalhas, suas invasões, suas pilhagens, suas vitórias e suas derrotas – será substituído pelo tema biológico, pós-evolucionista, da luta pela vida. Não mais batalha no sentido guerreiro, mas luta no sentido biológico: diferenciação das espécies, seleção do mais forte, manutenção das raças mais bem adaptadas, etc. (2010, p. 67-8).

Não se pode perder de vista que este não é um discurso que coloca uma raça contra a outra, mas da concepção da existência de uma raça superior a ser preservada de perigos biológicos, que são perigos internos, acidentais, encontrados no interior da sociedade, como “a ideia de estrangeiros que se infiltraram, será o tema dos transviados que são os subprodutos dessa sociedade” (FOUCAULT, 2010, p. 68). A raça torna-se, portanto, um dos principais dispositivos para a formação dos estados-nação, principalmente ao tornar-se uma categoria científica, dispositivo que implica em selecionar, classificar e segregar os que têm o direito de manterem-se vivos e os que, em prol disso, se pode fazer morrer. Contexto que vai dar vazão a um poder centrado, centralizado e centralizador na figura do Estado, que se firmará como o principal instrumento de “proteção” dessa pureza, dessa superioridade de uma raça.

A historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz assinala que “o termo raça é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos.”⁹ (1993, p. 47). Para a autora, na obra *O espetáculo das raças* (1993), o discurso racial conviria para estabelecer a linha de cidadania, a partir da nova configuração dos estados-nação, que se definiria pelas determinações biológicas e não pela escolha livre do indivíduo. Portanto, há uma relação entre as teorias racistas e o discurso do poder (FOUCAULT, 2010) que

⁹ O uso da raça é anterior à sua transformação em status científico. Segundo Hofbauer, “num primeiro momento, nobres portugueses e espanhóis recorriam ao termo raça (*raza*) para – de forma semelhante ao uso árabe-beduíno – destacar sua origem, sua descendência. Os primórdios da história da noção de raça, portanto, nada têm a ver com uma diferenciação de grupos humanos segundo cores de peles diferentes ou outros critérios fenotípicos. Constelações políticas e econômicas específicas levariam, com o decorrer do tempo, a uma convergência do critério cor (com conotações ainda fortemente morais e religiosas) com a categoria raça. Quando os nobres falavam ‘sua raça’ (ou ainda de seu ‘sangue puro’), não se referiam à nobreza como um todo, mas tinham como objetivo valorizar a integridade e perseverança de sua linhagem, mas especificamente de sua ‘patrilinhagem’. ‘Ser de boa raça’, escreve Venturino (2003, p. 30; trad. do autor), significa [va] pertencer a uma boa família, mas não a um grupo étnico ou racial no sentido moderno do termo. [Era] o conjunto das boas raças que [fazia] a nobreza’. O mesmo autor enfatiza ainda que o ideário do ‘sangue puro’ expressava em primeiro lugar, além das qualidades do ‘homem virtuoso’, uma metáfora corporal de filiação e não, como posteriormente no século XIX, uma valorização de características biológicas” (2006, p. 100).

produziram estratégias de marcação, classificação e separação entre as raças superiores e as tidas como inferiores.

Nesse contexto de criação de um corpo (população) unificado à nação houve o rompimento do que Bauman(2003, p. 114) chamou de “velhas lealdades à paróquia, à vizinhança ou à corporação dos artesãos” tornadas obsoletas frente às novas estratégias de constituição do corpo-espécie da população. Assim,

As novas lealdades, diferentemente das antigas já obsoletas, não podiam se fundar em mecanismos espontâneos e corriqueiramente seguidos de auto-reprodução; tinham que ser cuidadosamente planejadas e meticulosamente instiladas num processo de educação organizada da massa (BAUMAN, 2003, p. 114).

A raça pode ser, assim, compreendida como um dos mecanismos estruturantes na formação dos Estados-nação, processo fortalecido, como vimos, a partir do século XIX. Isso porque as narrativas identitárias nacionais incorporarão ao diferencialismo histórico, à unidade linguística, à definição de um território pátrio e aos mitos fundacionais, o discurso racial. Outra função dada à raça será a de produzir relações de poder e legitimar verdades a fim de definir uma linha entre o “nós” e o “eles”. É o que Foucault considera cesuras de domínio biológico a fim de subdividir a espécie, ou seja:

no contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 2010, p. 214).

Ou como coloca Gadelha (2013, p. 107):

o verdadeiro combate a ser travado não é aquele entre duas raças, mas sim o de uma raça privilegiada – considerada como a única e autêntica raça, que detém o poder e é titular da norma – contra todos os outros segmentos sociais que ameacem biologicamente essa sua pureza e essa sua autenticidade, comprometendo seu futuro e seu patrimônio biológico. Não é à toa, afirma Foucault, que esse tipo de exercício do poder, que essa biopolítica tenha utilizado de discursos biológicos-racistas sobre a degenerescência, pois eles funcionam de modo a legitimar e garantir práticas de segregação, de normalização e, no limite, práticas de extermínio social.

A raça, ou melhor, o racismo, se constituirá enquanto dispositivo de governo da população, a partir do qual se procurará normalizá-la e homogeneizá-la enquanto espécie. É nesse segmento que os Estados-nação foram sendo racializados e abortaram-se as diferenças étnicas. Segundo Bauman (2003, p. 84), “o nacionalismo precisava de um Estado forte para atingir seu propósito de unificação. O poder de Estado de que o nacionalismo precisava não podia ter competidores”. A partir destas premissas é que o Estado está autorizado a tirar a vida dos competidores, tidos como ameaça a uma possível degenerescência da raça.

Em vista disso, de acordo com Mozart Linhares da Silva (2012, p. 196), “a condição da nação se vincula à condição da raça, e toda a impureza e toda a disgenia deverão ser combatidas em nome da nação”. Com o objetivo de preservar a pureza racial é que, segundo Foucault, a modernidade vai inaugurar o racismo de Estado. De acordo com o filósofo, não haverá Estado que se consolidará sem passar pelo racismo, ao mesmo tempo em que o racismo, tal como se configurará a partir de então, só é possível com a emergência da biopolítica. Através deste poder será possível, via racismo, estabelecer a linha de “corte entre o que deve viver e o que deve morrer” ou como forma de “defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros.” (FOUCAULT, 2010, p. 214).

Desta forma, Foucault (2010) designa duas funções para o racismo: primeiro, porque este legitima a fragmentação e as cesuras no contínuo biológico, assim, estabelece a marcação entre as raças superiores e inferiores. Segundo, estabelece uma relação positiva para o *deixar morrer para que mais se possa viver*¹⁰ (FOUCAULT, 2010, p. 214-5). O racismo viabiliza o combate ao inimigo, que pode ser interno ou externo, para garantir a proteção biológica da população. Ou seja, raça e racismo produzem as condições de possibilidade para tirar a vida do outro, de acordo com o autor, em uma sociedade de normalização:

Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2010, p.215).

O discurso de preservação da raça é a forma da modernidade exercer o poder soberano da morte. Para Pelbart (2011, p. 56), “curiosamente, é quando mais se fala em defesa da vida

¹⁰ “É a relação de tipo guerreiro – ‘se você quer viver, é preciso que o outro morra’” (FOUCAULT, 2010, p. 215). Assim, a morte do outro representará a morte da raça ruim, da raça inferior e deixará a vida da raça superior mais sadia e pura.

que ocorrem as guerras mais abomináveis e genocidas – o poder de morte se dá como um complemento de um poder que se exerce sobre a vida de maneira positiva”.

O que o século XIX estabelece é a guerra em nome da proteção e do fortalecimento biológico da população. A crença na superioridade racial naturaliza-se na construção dos estados-nação, segundo Foucault (2010, p.216), como um dispositivo para se pensar os processos de colonização, guerras, a criminalidade, a loucura, a sociedade e as diferenças de classe, ativando o racismo sempre que houver a necessidade do embate com o outro.

A análise desses conceitos que emergem ou ganham nova configuração a partir do século XIX, como a biopolítica, a ideia de população, raça e racismo, vai nos ajudar a entender, no item seguinte, como ocorre a construção das narrativas nacionais no Brasil e como serão amarradas as questões raciais brasileiras.

2.2 Democracia Racial: os processos de in/exclusão do negro na construção do Estado-nação brasileiro

O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança; ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais. Em cada caso, o que está sendo dramatizado é uma separação – entre raças, culturas histórias, no interior de histórias – uma separação entre antes e depois que repete obsessivamente o momento ou disjunção mítica.

(HomiBhabha, 2014, p. 141)

Como vimos, a construção da “comunidade” nacional¹¹ ou “comunidade imaginada”¹² implicou no governamentobiopolítico e na construção homogênea da população através do discurso racial. Essa população é entendida como sujeito e objeto do governo: sujeito “das necessidades e aspirações” e objeto “entre as mãos do governo, consciente diante do governo, do que ela quer, e inconsciente, também, do que lhe fazem fazer.” (FOUCAULT, 2012, p. 293). É válido notar que a construção das estratégias de governamentobiopolítico no Brasil não se fazem explícitas quando do processo inicial de constituição da Monarquia, com a Independência, em 1922. A emergência do que se pode problematizar como uma população, que precisava ser constituída e gerida, é evidenciada a partir da abolição da escravatura, em

¹¹ Para usar o termo empregado por ZygmuntBauman (2005).

¹² Para usar um outro termo empregado pelo Benedict Anderson(2008, p.32), na obra *Comunidades Imaginadas*, em que o conceito, empregado no próprio título da obra, é posto como “qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada”.

1888, que condicionou um novo espaço ao negro: de escravizado a cidadão; dada uma nova ordem política a partir da Proclamação da República, 1889, quando houve a necessidade do estabelecimento de uma História brasileira e, mais especificamente, da construção de uma nacionalidade, a história do Brasil será, a partir de então, revisitada e reorganizada a partir de uma ideia de paraíso racial, em que a miscigenação é positivada sobre uma herança portuguesa e um modelo escravocrata mais brando (SCHWARCZ, 2012)¹³.

Aos intelectuais brasileiros a raça será o principal tema de debates porque, dadas as postulações deterministas da época, estava diretamente ligada ao desenvolvimento civilizatório do país (SILVA, 2007). Tal momento deu condições de possibilidade para a emergência de dispositivos de marcação, classificação, segregação e, ao mesmo tempo, de unificação, o que nos permite pensar numa lógica de in/exclusão.

Será, portanto, com a proximidade do fim do sistema escravista e com a imersão das teorias raciais, oriundas da Europa, que o Brasil terá de incorporar nas narrativas nacionais¹⁴, constituídas a partir da relação posta entre brancos, negros e indígenas, as diferenças raciais – que serão mensuradas, mais tarde, como sinônimo de diversidade. O desafio republicano era o de gerenciar estratégias que anulassem os conflitos sociais, ao mesmo tempo criando a ideia de pertencimento identitário. Daí as estratégias, que aponto adiante, eugenistas, de purificação racial e de higiene da população e, sobretudo, das novas verdades que deverão regular a vida e, também, o critério político e científico que implicará no direito de viver (SILVA, 2012). Claro que isso implicará na construção de saberes capazes de legitimar relações de poder e, diga-se de passagem, relações de poder que atuem sobre as questões raciais de forma não conflituosa. É válido localizar que este poder do qual se menciona é entendido em sua positividade e produtividade, “o poder é tão produtivo, que através do seu exercício e das configurações que são subjacentes a tal movimento faz surgir novas configurações, novas visibilidades, novos indivíduos-sujeitos enquanto efeitos de uma maquinaria social.” (JARDIM, 2006, p.104).

¹³ “Em 14 de dezembro de 1890, Rui Barbosa – então ministro das Finanças – ordenou que todos os registros sobre a escravidão existentes em arquivos nacionais fossem queimados. A empreitada não teve sucesso absoluto – não foram eliminados todos os documentos –, mas o certo é que se procurava apagar um determinado passado e o presente significava um outro começo a partir do zero.” (SCHWARCZ, 2012, p. 42).

¹⁴ “Em primeiro lugar, há a *narrativa da nação*, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal nação ‘comunidade imaginada’, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa. Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte” (HALL, 2014, p. 31).

Dito isto, podemos entender como a raça funcionará como elemento de naturalização da cultura nacional, elemento definidor das qualidades e do devir da nação. E este foi o embate que os intelectuais e estadistas brasileiros travaram a partir do final do século XIX, quando se passou a recolocar, no contexto do republicanismo e do pós-abolição, as questões relativas à “identidade nacional”. E é nesse contexto¹⁵, marcado pelo evolucionismo, positivismo e darwinismo social¹⁶ que a raça se tornou um problema de fato na construção da nação brasileira ou, conforme Schwarcz, “um problema e uma projeção” (2012, p. 117)¹⁷.

Quanto ao problema: desde as objeções do Conde de Gobineau à miscigenação no Brasil, as opiniões pouco favoráveis à construção de uma civilização em países mestiços permearam obras, registros de viagens, como o caso do naturalista suíço Jean Louis R. Agassiz (1807-1873), ou mesmo nas análises hierarquizadoras entre mestiços inferiores e superiores, como no caso do médico e antropólogo Nina Rodrigues (1862-1906) e do historiador Oliveira Viana (1883-1951), que construíram uma imagem do país como condenado pela degeneração racial, visão predominante entre muitos intelectuais.

O francês Arthur Gobineau (1816-1882) “esteve no Brasil em missão diplomática no ano de 1869, quando foi designado ministro plenipotenciário da França na corte brasileira” (SOUSA, 2013p. 21) e constatou que “já não existe nenhuma família brasileira que não tenha sangue negro e índio nas veias; o resultado são compleições raquíticas que, se nem sempre repugnantes, são sempre desagradáveis aos olhos.” (Apud SOUSA, 2013, p. 22). Foi autor da clássica referência *Essaisurl'inégalitédesraceshumaines*(Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas). Numa visão radical, Gobineau previa a extinção dos brasileiros em menos de

¹⁵ O contexto aqui referido é um processo também oriundo da Europa, em que os saberes em torno da raça perpassavam a construção dos estados nacionais. “O pensamento iluminista, as ‘idéias raciais’ do século XIX e os esquemas evolucionistas têm, a despeito das inúmeras diferenças entre eles, algo em comum: trata-se de tradições intelectuais (linhas de pensamento) que se desenvolveram no contexto do incremento da burocratização dos Estados nacionais ocidentais – um processo que, de um lado, formalizava as relações entre os cidadãos (‘aqueles a serem incluídos’) e, de outro, tornava cada vez mais impermeáveis os limites em relação ‘àqueles a ser excluídos’ (‘não iluminado’, ‘racialmente inferiores’, ‘subdesenvolvidos’)” (HOFBAUER, 2006, p. 139).

¹⁶ O darwinismo social é o desdobramento da teoria da evolução postulada por Charles Darwin (1809-1882) em sua clássica obra *The Origin of Species*(1859): “a tese revolucionária de Darwin postula a existência no mundo da natureza de um mecanismo, a ‘seleção natural’, que resulta da ‘luta pela sobrevivência’ e se liga a processos de adaptação ao ambiente” (HOFBAUER, 2006, p. 129).

¹⁷ Schwarcz usa a ideia binária de problema e projeção para também pensar a atualidade das questões étnicas no país. Pois, “não por acaso, sobretudo no exterior, o país é representado como aquele que se caracteriza pela mestiçagem, mas também pelas favelas, pelas drogas e pela grande violência. Dois lados de uma mesma moeda, o exótico e o descontrole da violência, parecem diagnosticar como que duas faces de Jano. Se a mestiçagem cria uma cultura exótica e para exportação – caracterizada por mulatas e malandros, capoeira, futebol e samba –, já a violência localizada nas favelas, onde impera a cor marrom e negra, retornaria como o lado oposto, mas igualmente real do espelho. Vemos, pois, como, até mesmo na imagem exterior do país, impera a ideia de inclusão com exclusão, democracia combinada com violência” (2012, p. 118).

dois séculos, dado o fato que o mulato, fruto da miscigenação, não se reproduziria em gerações posteriores por sua suposta degenerescência racial.

Em um artigo enviado à revista francesa *Le Correspondant*, intitulado *Le Emigration au Brésil* (1874), tomando aqui por referência as pesquisas de Ricardo Alexandre de Sousa¹⁸, “o conde atribuía o alto índice de mortalidade infantil e todas as mazelas de um país escravocrata, no qual grande parcela da população não gozava de direitos civis básicos, a uma só razão: a miscigenação” (SOUZA, 2013, p. 31). Portanto, Gobineau concluía que por causa, e através da miscigenação, “no Brasil acabamos de ver que um período de trinta anos roubou um milhão de almas” (Apud SOUSA, 2013, p. 31).

Outro citado acima, o suíço Louis Agassiz (1807-1873), em uma expedição empreendida ao Brasil, nos anos de 1865 a 1866, e registrada como *Viagem ao Brasil*, deixou perceptíveis suas impressões sobre clima, fauna e flora como estando imbricadas, ao mesmo tempo, nos comentários sobre a existência do negro e do indígena e, por consequência, da mestiçagem que se instalava nos trópicos. Agassiz explica

o negro e o branco produzem o mulato, o índio e o branco, o mameluco, o negro e o índio, o cafuso; e essas três espécies de mestiços não formam qualquer ligação entre as raças puras; estão exatamente para com seus pais na mesma relação em que estão todos os híbridos para com seus produtores. O mameluco é positivamente um meio sangue entre o branco e o índio; o cafuso um meio sangue entre o índio e negro; o mulato, meio sangue entre o branco e o negro. Todos apresentam particularidades igualmente do pai e da mãe e, embora a fecundidade seja maior entre eles do que nas outras famílias do reino animal, há em todos uma tendência constante para voltar aos tipos primitivos, isto num país em que as três raças distintas estão em contínua promiscuidade, porque os híbridos se misturam mais voluntariamente com um dos troncos originários do que uns com os outros” (1975, p. 184).

O suíço ainda continua a ressaltar as consequências de tais misturas raciais:

O resultado de ininterruptas alianças entre mestiços é uma classe de pessoas em que o tipo puro desapareceu, e com ele todas as boas qualidades físicas e morais das raças primitivas, deixando em seu lugar bastardos tão repulsivos quanto os cães amastinados, que causam horror aos animais de sua própria espécie, entre os quais não se descobre um único que haja conservado a inteligência, a nobreza, a efetividade natural que fazem do cão de pura raça o companheiro e o animal predileto do homem civilizado (AGASSIZ, 1975, p. 184).

¹⁸ Ver em: “A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau” (2013) e “Agassiz e Gobienau – as ciências contra o Brasil mestiço” (2008).

Para além das características físicas, a inferioridade do negro, ou mesmo do indígena, é marcada pela sua incapacidade intelectual de se igualar aos brancos, tidos como raça superior. O argumento dava condições para o estabelecimento de relações de poder sustentadas em teses que ignoravam uma possível assimilação do negro diante das condições sociais postas numa construção identitária.

Vale pontuar aqui que estes intelectuais dialogam com a produção científica/biológica oriunda da Europa¹⁹, de modo a produzir saber e poder através da raça como categoria científica, usada para marcar as diferenças humanas: “As ‘classificações raciais’ que surgiriam nesse contexto baseavam-se agora num ‘ideário biológico’ ou tinham, por vezes, como referência também estágios de evolução (neste caso, a argumentação racial mesclar-se-á com concepções evolucionistas)” (HOFBAUER, 2006, p. 124).

Nina Rodrigues²⁰, por exemplo, que recebeu influências do médico e criminologista italiano Cesare Lombroso²¹, em crítica ao direito natural e à premissa da igualdade jurídica questionava, na obra *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894): “por ventura pode-se conceder que a consciencia do direito e do dever que tem essas raças inferiores, seja a mesma que possui a raça branca civilisada?” (RODRIGUES, 1894, p. 112). Para Rodrigues, brancos e negros não poderiam usufruir dos mesmos direitos, já que os últimos eram biologicamente inferiores, e este chegou a propor a construção de códigos penais com tratamentos diferenciados para julgar indivíduos superiores e indivíduos biologicamente tachados como inferiores.

¹⁹ Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa, torna-se fundamental localizar as teses raciais que emergiram na Europa, no século XIX, e anos mais tarde repercutiram no Brasil. Para uma breve apresentação tomo a obra de Andreas Hofbauer, *Uma história do branqueamento ou o negro em questão* (2006), especificamente o capítulo dois, ‘A raça se impõe’, em que o autor nos apresenta áreas de saber autorizadas a propagar discursos de diferenciação racial. Caso do médico François Bernier (1625-1688) citado como o primeiro a dividir os seres humanos em raças, “mas é somente com o biólogo sueco Carl Lineau (Linnaeus, 1707-1778) que terá início a era da classificação propriamente dita” (p. 104). Em seguida, George Buffon (1707-1788) acreditava numa essência humana, modificada por fatores externos como clima, alimentação e costumes [...] “a ideia da equivalência entre o físico e o intelectual-moral, assumida como uma premissa das análises, tornava possível desenvolver não apenas novas técnicas (Camper: ângulo facial, Retzius: índice cefálico, Winckelann: critérios estéticos) para medir o grau de capacidade civilizatória, mas também novos ramos científicos (Gall: frenologia, Lavater: fisiognomonia, Lombroso: antropologia criminal). As distinções entre raças superiores e inferiores elaboradas referiam-se cada vez menos a uma ordem natural divinizada e cada vez mais a um ideário biológico e/ou a escalas de evolução” (p. 119-120). Charles Darwin é outro pesquisador influente no Brasil, já citado em nota acima.

²⁰ “Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) é considerado por historiadores e memorialistas da medicina no Brasil como o principal responsável nesta especialidade e disciplina científica (CONI, 1952; PEIXOTO, 1957; SANTOS-FILHO, 1991; AZEVEDO, 1943). O médico maranhense, além do pioneirismo de seus estudos em antropologia física, foi alçado à condição de fundador de uma escola de pensamento, a “Escola Nina Rodrigues” (PEIXOTO, 1931; RAMOS, 1934).” (MAIO, 1995, p. 226).

²¹ Cesare Lombroso (1836-1909) defendia a ideia de um “criminoso nato”, identificado através de características físicas. Foi autor de *Tratado Antropológico Experimental do Homem Delinquente*, publicado em 1876.

Na síntese de Skidmore, Nina:

em 1894, rejeitou a ideia “sentimental” de que um “representante das raças inferiores” pudesse alcançar em inteligência “o elevado grau a que chegaram as raças superiores”, declarando que essa “é uma concepção irremissivelmente condenada em face dos conhecimentos científicos modernos” (SKIDMORE, 2012, p.103).

Também na obra *Os Africanos no Brasil*, Nina concluía que a mestiçagem já era irreversível:

A condição da raça negra na América Latina é completamente diversa da situação em que ela se encontra nos Estados Unidos da América do Norte. Sitiada pela raça branca, que se abstém, quanto pode, de cruzar com ela, a raça negra concentra-se e isola-se no *Black Belt* do Sul e centro da grande federação norte-americana. E assim, discriminados os campos, tem-se ali tempo preciso para discutir com vagar a sorte que, na luta pela vida social, o futuro reserva à raça fraca. Na América Latina, em particular no Brasil, a raça negra, predominando muitas vezes pela superioridade numérica, incorporou-se à população local no mais amplo e franco mestiçamento (2004, p. 27).

Posto algumas das formulações que existem acerca da raça no Brasil, assinalamos que a defesa contrária à mestiçagem implicava na defesa de não fadar o país a um fracasso racial e civilizatório. Kern (2012, p. 27), nesse sentido, pontua que “essa relação entre biologia, teorias raciais e racismo – relação entre saber e poder – constituiu uma página bastante importante da história do desenvolvimento do próprio pensamento científico no Brasil”.

Não é sem sentido a emergência da eugenia em diálogo com as teses de depuração racial. Assim, de acordo com Silva (2013, p. 906),

Coube a tarefa de teorizar sobre essa ciência da correção e aperfeiçoamento da espécie humana, ao sobrinho de Darwin, Francis Galton. O conceito de eugenia aparece, pela primeira vez, na obra de Galton (1869), *Hereditary Genius*. A partir da ideia de que a “raça” humana estava em constante evolução, Galton pensava que era papel da ciência e das políticas públicas acelerar essa evolução e assim contribuir para o aperfeiçoamento desse processo com a criação de humanos geneticamente superiores.

A ciência de Francis Galton, que pretendia aprimorar a espécie, se popularizou rapidamente entre os intelectuais brasileiros: “Essa ‘ciência’ da limpeza e melhoria da raça,

essa ‘ciência’ que tomava como objeto de intervenção do saber-poder a raça da nação” (SILVA, 2012, p.195).

Contudo, o contexto brasileiro é peculiar no que diz respeito à implantação de um movimento eugenista: “Ficava evidente, portanto, a defasagem entre as teorias deterministas importadas, quando confrontadas com a realidade mestiça do país; e também a rigidez da teoria diante do objeto em questão, a nação brasileira” (SCHWARCZ, 2011, p. 232).

Quando referia acima que a miscigenação também foi pensada por uma via de projeção, isto é, como uma maneira de salvação da sociedade, quero dizer que se aspirava que pela miscigenação a população seria branqueada. Com as relações interracialis já instituídas não houve a possibilidade das ações eugênicas serem implementadas a partir de uma ideia de “eugenia negativa”²², baseada na exclusão do ser considerado inferior (mesmo com alguns homens da ciência em favor disto, caso de Renato Kehl, considerado pai da eugenia brasileira), mas a partir da assimilação biológica.

Um dos marcos fundamentais desta mudança de paradigma para a construção da nacionalidade, ou seja, essa positividade dada à miscigenação, está condicionado ao pronunciamento do cientista João Baptista de Lacerda²³, ao participar, em 1911, como representante brasileiro, do Congresso Universal das Raças²⁴, espaço em que defendeu a miscigenação como um instrumento viável para resultar no branqueamento da população, “noutras palavras, da miscigenação como meio de solucionar o problema do negro na composição populacional da nação” (SILVA, 2012, p. 201).

Lacerda defendia a mistura racial do Brasil – país já conhecido como um “laboratório racial” – por meio de dois vieses: o da ordem (que imperava mesmo com a diversidade com a

²² A “eugenia negativa” dava-se pelo extermínio de grupos tidos como ameaças à existência de populações consideradas superiores. Um dos exemplos radicais da eugenia foi o nazismo – em prol de uma limpeza racial estabeleceu-se uma linha tênue entre o biopoder e o direito soberano de matar (FOUCAULT, 2010).

²³ Batista de Lacerda (1846-1915) “formara-se em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, era autor de pesquisas na área de fisiologia e microbiologia, tendo exercido atividades de relevo durante sua carreira. Foi ministro da Agricultura e, no Museu Nacional, chefe do Laboratório Experimental e subdiretor das seções de zoologia, antropologia e paleontologia. Boa parte de suas investigações resultou em artigos publicados na renomada *Revista do Museu Nacional*. Foi também diretor dessa instituição, além de presidente da Academia Nacional de Medicina” (SCHWARCZ, 2011, p. 226).

²⁴ O *First Universal Races Congress*, realizado em Londres, de 26 a 29 de julho de 1911, abordou “além das palestras específicas sobre cada país, proferidas por seus respectivos representantes, [...] várias apresentações de temas considerados candentes como ‘O problema da raça negra nos EUA’, ‘A posição mundial do negro e do negroíde’, ‘O destino da raça judaica’, ‘A consciência moderna e os povos dependentes’ e ‘As raças sob o ponto de vista sociológico’”. Como se vê, apesar do século XX já ter começado, os modelos ainda deviam muito aos modelos deterministas, com as raças sendo consideradas fenômenos ontológicos e finais.” (SCHWARCZ, 2011, p. 226).

qual o país era composto) e porque a mestiçagem era benéfica, mas, acima de tudo, transitória (SCHWARCZ, 2011). Na conferência²⁵ proferida por Lacerda a miscigenação já compunha o enredo social brasileiro, com ênfase positiva:

Essa questão dos mestiços, considerada do ponto de vista antropológico e social, tem no Brasil uma importância extraordinária, sobretudo porque na população misturada desse país a proporção de mestiços é muito elevada e os descendentes do cruzamento do negro e do branco têm igualmente uma representação social e política considerável.

[...]

Naturalmente essas uniões entre brancos e negros tornaram-se rapidamente muito frequentes. Foram necessários poucos anos para se ver os arredores das propriedades rurais povoados de mestiços. Estes partilhavam da condição de seus pais, ficando também sob o jugo de senhores comuns. Como eram mais ativos e inteligentes que os negros, eles penetraram logo a casa-grande e se dedicaram aos serviços domésticos (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2011, p. 234-236).

Nota-se a construção, pela via de um saber e de um discurso autorizado (proferido pelo campo da medicina), do negro²⁶ enquanto intelectualmente incapaz. As comparações também perpassam a linguagem, as superstições, honra e dignidade quase inexistentes, tudo isso visto como uma herança do negro que manchou a civilidade brasileira, “aviltando o caráter dos mestiços e abaixando o nível dos brancos” (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2011, p. 237).

Se as características não positivas da raça negra atentavam contra o processo civilizatório brasileiro, coube ao cientista contrariar e dar novas interpretações às teorias raciais provenientes da Europa, calcadas no aniquilamento dos sujeitos inferiores. Para ele:

As deduções de Galton sobre as raças mestiças de animais não podem ter uma aplicação completa na mestiçagem do homem. Neste último, a hereditariedade das qualidades morais e intelectuais não obedece a regras fixas, absolutas. Sob a influência de fatores cuja natureza nos escapa, as qualidades intelectuais alcançam, frequentemente, nos produtos de cruzamento entre brancos e negros, um grau de superioridade cuja explicação não se encontra na hereditariedade nem longínqua, nem imediata. Uma força obscura, desconhecida, faz florir neles uma inteligência

²⁵ A conferência proferida por Baptista de Lacerda foi transcrita por Lilia Schwarcz no artigo *Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco*, do qual usamos aqui como fonte para problematizar a fala do cientista, de acordo com os objetivos desta pesquisa.

²⁶ A escravidão, segundo a visão de Lacerda, foi no Brasil dada de forma mais pacífica e por uma ordem patriarcalista: “deve-se além disso, fazer justiça aos sentimentos gerais da maioria dos brasileiros proprietários de escravos; eles deram prova de um espírito verdadeiramente cristão ao adoçar o tanto quanto possível a sorte dos filhos dos escravos nascidos em suas terras” (LACERDA, 2011 apud SCHWARCZ, 2011, p. 236).

capaz de atingir um desenvolvimento que não foi apanágio de nenhum de seus ascendentes (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2011, p. 237).

O otimismo perante a miscigenação é evidente, e apresentado ao mundo na fala de Lacerda:

É comum, com efeito, ver nascer de um branco, dotado de uma inteligência medíocre, cruzado com uma negra das mais incultas, um rebento que goza das altas qualidades intelectuais; como se um dos efeitos da mestiçagem no homem fosse precisamente afinar a inteligência, sem elevar entretanto o sentimento ou as qualidades morais e afetivas próprias aos indivíduos das duas raças cruzadas (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2011,p.237).

A miscigenação, desta forma, amparada pela política de imigração incentivada e seletiva, estava resultando no branqueamento gradual e “natural” da população. Assim, de forma muito otimista, por parte de alguns intelectuais brasileiros, o país seria branqueado por meio do controle da vida e não pela morte. Este governamentobiopolítico, como tratou Michel Foucault, gerencia a vida através de uma medicina normalizadora dos saberes, “portanto, problemas de reprodução, da natalidade, problemada morbidade também.” (FOUCAULT, 2010, p. 205).

Por fim, João Batista de Lacerda prevê que em três gerações o Brasil estaria branco e civilizadamente constituído para o progresso:

O Brasil, então, tornar-se-á um dos principais centros civilizados do mundo; este será o grande mercado da riqueza da América, explorando todas as indústrias, aproveitando todas as facilidades de transporte para o comércio exterior e intracontinental, transbordando uma população ativa, empreendedora, que preencherá as grandes cidades do litoral, e se difundirá em seguida pelas vastas planícies do interior e ao longo dos rios sinuosos da América do Sul(LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2011, p. 238).

O discurso de Lacerda está condicionado a áreas de saber como a medicina, antropologia, sociologia e biologia, e, por conseguinte, torna-se um produtor de verdades. Verdades que, de acordo com Foucault (2012, p. 224), não podem ser dissociadas do poder e de mecanismos de poder, “porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam”.

Entre essas verdades o mestiço emerge como um melhoramento não só físico, mas, especialmente, um melhoramento intelectual, quando comparado ao negro em sua “essência” racial. Emerge também o imperativo das relações étnico-raciais pacíficas, de convívio harmonioso, contrariando exemplos de vizinhos da América, como os Estados Unidos.

À vista disso, se para muitos intelectuais a miscigenação era fator de degeneração, a partir de 1911 a tese do branqueamento ganhará força, ainda que já viesse sendo aventada desde a segunda metade do século XIX por intelectuais como Sílvio Romero, por exemplo. A eugenia, em sua especificidade brasileira, afirma-se como um dispositivo de governo e controle do corpo-espécie da população que se almeja branquear.

As pesquisas eugênicas foram desenvolvidas no cerne de instituições – sociedades e ligas – criadas nas décadas de 1910 e 1920, entre elas a Sociedade Eugênica de São Paulo (1917), fundada por Renato Kehl; a Liga Pro-Saneamento (1918), composta por Arthur Neiva, Belisário Pena, Afrânio Peixoto, Monteiro Lobato e Carlos Chagas; e a Liga Brasileira de Higiene Mental (1922), gerida por Gustavo Riedel, que chegou a ter mais de 120 associados da elite médica e científica, visando combater “fatores comprometedores da higiene da raça e a vitalidade da Nação” (DIWAN, 2007, p. 103). Em 1929 ocorre no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, a fim de definir políticas de intervenção do Estado no corpo da população. A título de informação, a Sociedade Eugênica tinha, sinalizando uma completa regulação do corpo espécie da população, por objetivos

estudar as leis da hereditariedade, a regulamentação do meretrício, dos casamentos e da imigração; as técnicas de esterilização; o exame pré-nupcial; a divulgação da eugenia e o estado e aplicação das questões relativas à influência do meio, do estado econômico, da legislação, dos costumes, do valor das gerações sucessivas e sobre aptidões físicas, intelectuais e morais (DIWAN, 2007, p.100).

A criação das instituições eugênicas licencia as relações de poder-saber, que se desdobram em técnicas biopolíticas de controle e regulação, que tinham como alvo o corpo do sujeito. A eugenia positiva investiu no controle da sexualidade – controle dos corpos, das relações sexuais, a escolha dos parceiros, controle dos matrimônios e da natalidade. Em casos mais extremos, na linha de Renato Kehl, a esterilização também chegou a ser cogitada como estratégia de regulação.

A análise empreendida por Foucault sobre o dispositivo da sexualidade perpassa tanto o controle individual dos corpos como a regulação da população. Para Pelbart (2011, p. 58),

A sexualidade encontra-se precisamente nesse entrecruzamento entre os dois eixos da tecnologia política da vida, a do indivíduo e da espécie, a do adestramento dos corpos e a regulação das populações, a dos controles infinitesimais, o micropoder sobre o corpo e as medidas massivas, estimações estatísticas, intervenções que visam o corpo social como um todo.

Portanto, a sexualidade conduz-se, de acordo com Foucault, como operações políticas, de intervenções econômicas e de campanhas ideológicas de moralização, ou ainda, “na junção entre o ‘corpo’ e a ‘população’, o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida, mais do que da ameaça da morte” (FOUCAULT, 2014, p. 159). A regulação da sexualidade e a eugenia como um discurso de seleção natural do mais forte tratavam, no Brasil, de um projeto de branqueamento da nação e conformaram o que Foucault (2014, p. 153) anunciou como a entrada da “vida da espécie humana na ordem do saber e do poder – no campo das técnicas políticas”. Vale chamar atenção aqui que, para André Duarte (2008), a análise da sexualidade empreendida por Foucault representa a genialidade do autor que, para além do sentido comum do caráter humanitário das ações estatais em prol da vida da população, percebeu o jogo de poder relacionado à condução de uma suposta purificação, que, inclusive, podia se dar por um caminho sangrento.

Não há também como separar os processos eugênicos das políticas higienistas empreendidas pelo Estado. Deste modo, “a higiene, ungida pelo prestígio que somente a ciência era capaz de conferir, adentrava o cotidiano dos indivíduos, inspecionando, vigiando e controlando por meio de um conjunto de normas, cuidados, prescrições e recomendações” (De LUCA, 1999, p. 206).

Em 1916, o médico sanitarista Miguel Pereira atestava que o “Brasil é um vasto hospital”. Tal afirmação revelava as condições em que a população, principalmente de áreas rurais, estava condicionada. No período, uma série de viagens pelo interior do país atestava a desolação e as dificuldades para um desenvolvimento civilizatório. No entanto, a higiene passa a “introduzir uma revigorada sensação de confiança no futuro.” (De LUCA, 1999, p. 213). Soma-se a isso o fato de que as grandes capitais – Rio de Janeiro e São Paulo – estavam sendo assoladas por uma série de epidemias que prejudicavam a mão de obra usada para sustentar a economia agroexportadora. Com isso:

levou os poderes constituídos a criarem, na virada do século XIX, um aparato legal para regular os serviços sanitários assim como um conjunto de instituições – os Institutos Manguinhos (RJ), Butantã, Vacinogênico, e Bacteriológico (SP). Esses

centros passaram a ditar os rumos da saúde pública e seus mais ilustres membros, Oswaldo Cruz, Vital Brasil, Emílio Ribas, Carlos Chagas, Belisário Penna, Artur Neiva, entre outros exerceram posições de comando na área (De LUCA, 1999, p. 205).

Nesse contexto, o escritor Monteiro Lobato (1882-1942), que também atuou como um importante higienista, dá vida a um dos personagens mais emblemáticos da imagem do povo brasileiro e de grande simbologia nas campanhas higiênicas e sanitárias, o Jeca-Tatu²⁷. Na obra, o Jeca que *era assim*, a partir da intervenção do Estado transmuta-se para a máxima de que o Jeca *está assim*. Portanto, segundo Tania Regina De Luca, as ações de higienização eram estruturadas para gerar efeitos sobre a “erradicação das pestilências, das doenças infecto-contagiosas e nos benefícios da boa alimentação, da abstinência de toxinas, da vida ao ar livre, da adoção de hábitos higiênicos”, ao passo que a eugenia “pretendia, com base nos conhecimentos acumulados a respeito da reprodução humana, aperfeiçoar física e moralmente a espécie.” (De LUCA, 1999, p. 223). Assim, higienia e a eugenia constituíram-se sobre um saber-poder de missão salvacionista e redentora dentro do processo civilizatório brasileiro.

Mozart Linhares da Silva (2013, p. 913) atenta, no artigo *Biopolítica, Educação e Eugenia no Brasil*, para o uso da educação como estratégia de difusão e popularização do movimento eugênico-higiênico:

A aposta dos eugenistas como Kehl e entusiastas como Monteiro Lobato, entre outros, era na “Educação Eugênica”. Os manuais escolares, bem como a literatura infantil, deveriam constituir o veículo de pedagogização eugênica no Brasil. Daí o investimento em conferências em escolas e instituições educacionais, a publicação em jornais e livros de acesso mais amplo da população escolar.

De cunho pedagógico, sob a coordenação de Kehl, o *Boletim de Eugenia*, que circulou entre 1929 e 1933, expunha por meio de artigos e publicações didático-científicas efeitos de verdade que davam condições de possibilidade para que o Estado interviesse na reprodução das populações. A educação como estratégia eugênica também foi debatida no *I Congresso Brasileiro de Eugenia*:

²⁷ A primeira aparição do Jeca ocorreu em 1914, em um texto publicado no jornal O Estado de São Paulo, com o título de *Velha Praga*; em seguida, Lobato publica no mesmo jornal, o artigo *Urupês*, onde trabalha com mais detalhe as características do modo de vida do Jeca Tatu. Logo após é lançado o livro *Urupês*, em 1918.

Numa mistura de proposições biomédicas e pedagógicas a eugenia brasileira enfatizou as estratégias educacionais, numa clara concepção profilática, como atestam os anais do *I Congresso Brasileiro de Eugenia* (1929), cujo discurso de Levi Carneiro é emblemático, propondo uma educação para além do ambiente escolar, que estivesse atenta aos comportamentos e moralidades (SILVA, 2007, p. 47).

Educação e Saúde compuseram juntas o Ministério da Educação e Saúde²⁸, estreitando relações entre ambas as áreas e as relações de tais com os movimentos eugênicos-higiênicos; ou seja, autorizando discursos de saber-poder. Vale pontuar que este Ministério é oficializado em 1931, já do governo de Getúlio Vargas, em que as narrativas nacionais passam efetiva e institucionalmente a serem estruturadas. Em um país em processo de industrialização, como é o caso do Brasil especialmente a partir dos anos 30, interessava organizar os sujeitos individual e coletivamente, gerir as famílias, os processos imigratórios e realizar a distribuição dos corpos (mulheres, jovens, estrangeiros). Até mesmo porque, como coloca Foucault (2014, p. 152), o desenvolvimento do capitalismo só pode “ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio do ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”. Assim, a educação implicava na forma mais eficiente de unificação da Nação, e a saúde investia em um processo de economia de forças úteis. Silva (2007, p. 47) afirma que raça, saúde, educação, moralidade e ciência compuseram os enunciados da eugenia brasileira.

Desta forma, “se as décadas de 1910 e 1920 sinalizam mudanças nessa situação, a década de 1930 serve de palco para sua efetiva transformação, principalmente com o advento do Estado Novo” (GADELHA, 2013, p.183). É com o governo Varguista que, com efeito, haverá a construção de um corpo-espécie da nação preocupado com o controle e normalização dos sujeitos. Isso implica dizer que houve uma proliferação das tecnologias políticas que “a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida e todo o espaço da existência” (FOUCAULT, 2014, p. 155).

Um exemplo é a mudança, que já vinha sendo ensaiada mais especificamente desde 1911, como vimos acima, sobre a figura do mestiço, que se constituía positivamente como um ícone nacional. É por esse ângulo que a miscigenação se constitui no enunciado mais efetivo na construção das narrativas identitárias, nomeadamente após os anos 1930, quando a

²⁸ Essa ligação entre saúde e educação também é pensada por Silva (2013, p. 919), que argumenta: “a educação, nesse sentido, contribuía para a prevenção da saúde pública bem como para a preservação dos bem nascidos ou ainda para a melhoria dos a serem normalizados”.

“identidade nacional”, ou ainda, a constituição do corpo-espécie da nação, passaram a ser prioritárias na agenda de Estado.

A antropóloga Lilia Moritz Schwarcz disserta:

Se nos finais do XIX e inícios do XX, o ambiente nacional encontrava-se carregado de teorias pessimistas com relação à miscigenação – que por vezes previam a falência da nação, por vezes o (necessário) branqueamento –, foi nos anos 1930 que o mestiço transformou-se definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, no candomblé, na comida e no futebol (2012, p.28).

Com o Estado Novo (1937-1945), a eugenia, traduzida no projeto de branqueamento, foi gradativamente sendo institucionalizada, em que pese não ser explicitamente anunciada, sobretudo na legislação, como um projeto nacional. É válido reparar o funcionamento deste sistema de depuração racial no Brasil – resumido no projeto de branqueamento, em que, ao positivar a miscigenação, na contramão da eugenia clássica, o que se potencializa é uma narrativa do não-racismo, tendo como materialidade deste fenômeno a própria mestiçagem.

No contexto da construção das narrativas nacionais, negros e mestiços são inclusos no discurso de pertencimento identitário, ao mesmo tempo em que “anula-se” o discurso racial (um processo de desracialização destes sujeitos) por meio de uma exclusão das diferenças. Hofbauer (2006) traduz tal situação como uma transformação do outro em um de nós.

Fortalece-se, por conseguinte, o chamado mito da democracia racial. Uma constituição discursiva do não-racismo, de um país sem linha de cor e sem preconceitos instituídos. O termo é designado, por muitos pesquisadores²⁹, a Gilberto Freyre, autor de *Casa-Grande e Senzala*, de 1933, obra em que “Freyre reabilitava o mestiço e o negro na formação da cultura e da sociedade brasileira, até então, como foi visto, colocados como entraves civilizatórios pelos intelectuais que liam o Brasil a partir das lentes do biodeterminismo” (SILVA, 2007, p. 49). A produção de Freyre é também significativa para a análise das relações raciais brasileiras e para tensionarmos o *equilíbrio de antagonismos* empregado na obra.

O que se sente em todo esse desadorno de antagonismos são as duas culturas, a europeia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista

²⁹ A historiografia diverge sobre o “inventor” do termo democracia racial, já que este não aparece declaradamente na obra de Gilberto Freyre. No entanto, não vou me deter aqui em tal discussão. Para esse assunto, ver GUIMARÃES (2007) e SILVA (2007).

encontrando-se no português, fazendo dele, de sua vida, de sua moral, de sua economia, de sua arte um regime de influências que se alternam, se equilibram ou se hostilizam. Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje sobre antagonismos (FREYRE, 2006, p. 69).

Mozart Linhares da Silva ainda enfatiza o pioneirismo na obra de Freyre ao colocar o negro e o mestiço como membros constituintes da cultura nacional, transcendendo uma perspectiva dualista, em que o equilíbrio de antagonismos administra de forma harmônica “as contradições de formação social, econômica e cultural do país, permitindo a Freyre vislumbrar uma civilização singular e original. E essa originalidade está na mestiçagem, para além da raça.” (SILVA, 2007, p. 49-50).

A mestiçagem, que produz esse equilíbrio de antagonismos nas relações raciais brasileiras, é também a rede discursiva pela qual se governa o corpo-espécie da população: ao constituí-la como mestiça os sujeitos estarão condicionados a uma branquitude futura. E assim, o negro é incluído no arranjo da nação por uma narrativa identitária que o exclui, pelo seu futuro desaparecimento, não só identitário, mas enquanto sujeito físico (em um processo de transformação em mestiço e, em seguida, constituindo-se como um sujeito branco). A vulnerabilidade com que o sujeito negro é tratado institui a vida nua, conceito tomado do filósofo Giorgio Agamben como fonte analítica para problematizar essas vidas indignas de serem vividas (2014). A vida nua posta à margem do ordenamento jurídico estabelece uma estreita relação com o espaço político, da mesma maneira, também, entre inclusão e exclusão.

Por assim ser, o sujeito negro é colocado na condição do *homo sacer* – a vida matável – “uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão (ou seja, de sua absoluta *matabilidade*).” (AGAMBEN, 2014, p. 16). Isso quer dizer que o negro, mesmo incluído em um discurso de pertencimento identitário, estaria autorizado a desaparecer pela sua negritude – matável em prol do fortalecimento racial do país.

Para Agamben (2014, p. 100), “no *homo sacer*, enfim, nos encontramos diante de uma vida nua residual e irreduzível, que deve ser excluída e exposta à morte como tal, sem que nenhum rito e nenhum sacrifício possam resgatá-la”. O desaparecimento do negro do corpo da população, atestado pelo projeto de branqueamento, seria, aos moldes brasileiros, um

processo gradual e sutil – que inclui na lógica da nacionalidade, mas que, ao mesmo tempo, o exclui pela sua cor e uma suposta degenerescência racial.

Não foi sem sentido que o efeito de tais discursos repercutiram no desejo de branquear-se, que pode ser constatado nos censos brasileiros, dado o crescente e atual aumento do número pessoas que se autotransformam como pardos. Por esse ângulo a obra do psicanalista Frantz Fanon, sob um título emblemático de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, escrito em 1952, é uma importante análise sobre os processos de subjetivação³⁰ que constituem os sujeitos negros a partir do que o autor considera uma psicologia do colonialismo.

Fanon(2008, p. 28) é afirmativo: “por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”. É pela perspectiva psicológica que se desenrola a obra, atestando a inferioridade que subjetiva o negro desde o colonialismo:

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável (FANON, 2008, p. 59).

A missão, como já citado acima, quase salvacionista que se tinha na perspectiva do branqueamento é posta na análise de Fanon em diversos momentos em que a máscara branca é inserida sobre o negro pelo colonizador:

Para ele (o negro) só existe uma porta de saída, que dá no mundo branco. [...] Como dizíamos há pouco, é pelo seu interior que o negro vai tentar alcançar o santuário branco. A atitude revela a intenção. [...] Do negro ao branco tal é a linha de mutação. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente (2008, p. 60).

As relações pelo dispositivo da sexualidade como chave da mobilidade social dos sujeitos negros são pontuadas no trecho que segue:

³⁰Fanon define dois processos que sustentam o complexo de inferioridade: “- inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade.” (FANON, 2008, p. 28).

Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser *branco*.

Não quero ser reconhecido como *negro*, e sim como *branco*.

Ora – e nisto há um reconhecimento que Hegel não descreveu – quem pode proporcioná-lo, senão a branca? Amado-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco.

Sou um branco.(FANON, 2008, p. 69).

Esses sujeitos são, portanto, constituídos em relação a uma série de efeitos produtores de subjetividade, em que “é o meio, é a sociedade que é responsável pela sua mistificação.” (FANON, 2008, p. 180). Em *O local da cultura*, HomiBhabha analisa a importância analítica da obra de Fanon, tanto para a Psique como para a História e Sociologia:

Uma das qualidades originais e perturbadoras de *Pele Negra, Máscaras Brancas* é historicizar raramente a experiência colonial. Não há narrativa mestra ou perspectiva realista que forneça um repertório de fatos sociais e históricos contra os quais emergiram os problemas da psique individual ou coletiva. Tal alinhamento sociológico tradicional do Eu e da Sociedade ou da História e da Psique torna-se questionável na identificação que Fanon faz do sujeito colonial que é historicizado na associação heterogênea dos textos da história, da literatura, da ciência, do mito. O sujeito colonial é sempre “sobredeterminado de fora”, escreve Fanon. É através da imagem e da fantasia – aquelas ordens que figuram transgressivamente nas bordas da história e do inconsciente – que Fanon evoca a condição colonial de forma mais profunda (2013, p. 81).

Foi a partir dessa perspectiva de um branqueamento social que o Brasil estruturou suas relações raciais. Isto implicou em estratégias de poder-saber com efeitos positivos sobre as relações raciais através da miscigenação, sustentando assim o mito da democracia racial e uma estrutura não-conflituosa, calcada numa sociedade sem preconceitos, ou melhor, apoiando-se no que Florestan Fernandes chamou de “preconceito de se ter preconceito”.

Estrategicamente a democracia racial estabeleceu um processo que inclui o negro pela sua exclusão, ou melhor, um processo de in/exclusão que coloca em movimento dois dispositivos complementares. O dispositivo da inclusão nas narrativas identitárias pela via da mestiçagem, nos leva a entender a própria ideia de branqueamento como a inclusão pelo desaparecimento (exclusão) ou a inclusão em zona de indecidibilidade (em que não se é negro e nem branco) que é a mestiçagem.

E mais, o desdobramento do “preconceito de se ter preconceito” pode ser entendido também como uma manifestação biopolítica do dispositivo de segurança. Até mesmo porque

é nesta racionalidade do poder que está implicada a segurança como estratégia de governo; o que está em jogo, para além da lei e da disciplina, é a prevenção, o gerenciamento dos riscos, crises e vulnerabilidades sociais (FOUCAULT, 2008a; ARAUJO, 2009) que são amenizadas pelo não tensionamento racial.

O imperativo da inclusão não pode ser problematizado de forma separada dos processos de normalização e exclusão. Para o filósofo italiano Giorgio Agamben (2014), exclusão e inclusão coexistem em uma zona de irreduzível indistinção; para Veiga-Neto e Lopes (2007), o espaço da inclusão pode ser também o espaço da exclusão. Assim, pensar o espaço em que o negro foi incluso na construção nacional brasileira, através das estratégias de miscigenação e assimilação cultural³¹, é pensar as práticas de subjetivação que classificam, reorganizam espaços para todos, mas que nem por isso deixam de ser excludentes.

Nesse sentido, a inclusão de todos na sociedade pode ocorrer em diferentes níveis de participação ou gradiente (LOPES et al., 2010), em que a mobilidade entre o incluído ou o excluído é variável pela sua participação/captura por determinados programas, ações ou mesmo práticas de governo. A partir da política nacionalista, relevante no Estado Novo (1937-1945), houve uma integração acentuada dos sujeitos negros em âmbito cultural (assimilação e incorporação às narrativas identitárias); já econômica e socialmente tais sujeitos permaneceram à margem, excluídos (sendo que supostamente desapareceriam via política de branqueamento).

Para Schwarcz (2012), o mestiço vira ícone nacional através de um processo de desafricanização da cultura, que será simbolicamente branqueada. Exemplos: a feijoada, de comida de escravo a prato nacional (entre outros alimentos); a capoeira, considerada crime no código penal de 1890, passa a partir de 1942 a ser considerada modalidade esportiva; o samba é assumido como canção da brasilidade, e o carnaval se populariza; os candomblés são liberados, em 1938; o futebol associado aos negros torna-se o esporte de maior representatividade no país; neste mesmo período a santa negra, Nossa Senhora Aparecida, é eleita padroeira do Brasil. Getúlio Vargas ainda intensificou as comemorações da Abolição da Escravatura (13 de maio) e instituiu o emblemático Dia da Raça, a saber dia 30 de maio. Logo, essas políticas de Estado que assimilaram a cultura negra e mestiça têm, portanto a função de, como escreve Veiga-Neto, “trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo,

³¹ É preciso entender que é por meio da cultura que o homem estabelece seus sentidos de pertença e identidade (VEIGA-NETO, 2003), portanto, assimilar a cultura negra à brasileira é criar outra identidade ao negro, no caso desracializada e calcada numa ideia de convivência pacífica e sincrética, colocando-o sob uma nova ordem.

incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes” (2001, p. 114), ou mesmo agem como modo de minimizar as marcas de anormalidade. Assim,

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam – devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens (LOPES, 2009, p. 160).

A assimilação política da cultura negra, além de ser uma estratégia de in/exclusão, uma vez que torna ainda mais sutil essa percepção entre incluídos e excluídos, reafirma, também, a ideia de nãoconflituabilidade étnico-racial, estabelecendo estratégias de governo para garantir a segurança dessas relações. O dispositivo de segurança é constituído nos detalhes, diferentemente da disciplina³², ou seja, por processos necessários, naturais e, principalmente, de regulação, a fim de obter efeitos em nível de população (FOUCAULT, 2008a).

De certa forma, a democracia racial produziu uma forma de seguridade ao construir uma narrativa identitária baseada no equilíbrio de antagonismos, “fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 62), fazendo ainda com que as diferenças raciais fossem anuladas em prol da celebração da diversidade e da regulação de uma suposta “paz” social. Neste dispositivo de segurança, repara-se, o negro é subsumido pela mestiçagem e pelo branqueamento e assim destituído de sua negritude, ou melhor, de sua diferença. Ao anular o racismo anulava-se a possibilidade da existência racial na diferença. Esta é a lógica a partir da qual o pardo vai, ordinariamente, constituindo o corpo-espécie da população. Incluído não pela diferença, mas pela diversidade.

Desse modo, considero que negro e o mestiço, que desde o contexto pós-abolição foram problematizados por uma antropologia evolucionista, serão capturados por uma racionalidade biopolítica que os normaliza no fluxo do branqueamento. Usando novamente Veiga-Neto (2001), a norma que captura o selvagem consegue controlá-lo a uma distância aceita, fazendo do desconhecido um conhecido, mas anormal. E a norma faz desse anormal um caso seu. Desta forma, ao normalizar a miscigenação, o que se pode produzir foi um corpo-espécie da população controlável, previsível e de certo modo docilizado.

³² Em *Segurança, Território e População*, curso proferido no *Collège de France*, nos anos de 1977-1978, Michel Foucault estabelece diferenças entre os dispositivos disciplinares e de segurança: “a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança” (2008a, p. 61).

3 A INCLUSÃO DO SUJEITO NEGRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE RACIALIZAÇÃO

Como as narrativas identitárias da nação foram construídas sobre o manto da democracia racial, o país desperta o interesse das Nações Unidas/ONU, recém-marcada pelo fim da 2ª Guerra Mundial e do Holocausto. O Brasil afirmava-se como uma solução para os problemas que as questões de raça e convívio com a diferença suscitavam. Silva (2007) atesta que o mito da democracia racial³³ também foi gestado fora do Brasil, já como uma tônica do próprio Império³⁴.

Não foi sem sentido que em 1951 o Brasil publicou um folheto exaltando suas relações raciais em comparação ao sistema racista dos Estados Unidos: “a publicação saiu em inglês, pelo Ministério das Relações Exteriores, e trazia um prefácio de Gilberto Freyre, o que não deixava dúvidas sobre o propósito de promover uma imagem favorável do Brasil no exterior” (SKIDMORE, 2012, p. 288). Não demorou também para que o fenômeno brasileiro chamasse a atenção de organizações defensoras dos direitos humanos. A exemplo do discurso de Batista de Lacerda, citado no capítulo acima, no *Congresso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), que ocorreu em 1949, o Brasil retorna à cena internacional como exemplo de suposta convivência pacífica entre as raças.

A partir disso, a entidade patrocinou, na década de 50, uma série de estudos na Bahia e região Sudeste do Brasil. Segundo Chor Maio (2000, p. 116), “o objetivo inicial desses estudos era o de oferecer ao mundo lições de civilização à brasileira em matéria de cooperação entre raças”. Este projeto envolveu intelectuais, como Roger Bastide, Costa Pinto, Oracy Nogueira, Florestan Fernandes, entre outros. No entanto, o resultado atestou o contrário, ou seja, o abismo que separava brancos e negros. Tal constatação possibilitou que o mito da democracia racial passasse a ser questionado enquanto verdade única:

³³ Mesmo tratada como mito não se pode deixar de pontuar que a democracia racial, como discurso e modo de subjetivação, produziu realidade. Quanto a isso, Peter Fry (2005, p. 54) pontua: “o problema de separar o mito da realidade, como se o primeiro fosse apenas um epifenômeno da segunda, é que isto nega o fato de que um constitui o outro, da mesma forma que a transgressão só pode existir em relação à lei. As idéias assimilacionistas, como as segregacionistas, produzem tanta realidade quanto elas disfarçam”.

³⁴ “Os reflexos dessa política se faziam notar na metade do século XIX. Guimarães faz referência à intervenção de Frederick Douglas, líder abolicionista e primeiro negro a assumir uma assessoria presidencial nos EUA na época de Lincoln, numa palestra em 1858, em Nova York, citado por Célia Marinho de Azevedo: mesmo um país católico como o Brasil – um país que nós, em nosso orgulho, estigmatizamos como semibárbaro – não trata as suas pessoas de cor, livres ou escravos, de modo injusto, bárbaro e escandaloso como nós tratamos. A América democrática e protestante faria bem em aprender a lição de justiça e liberdade vinda do Brasil católico e despótico (GUIMARÃES, 2007, p. 3)” (Apud SILVA, 2007, p. 53).

Na esperança de encontrar a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais, a agência intergovernamental teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil. Evidenciou-se uma forte correlação entre cor ou raça e *status* socioeconômico. A utopia racial brasileira foi colocada em questão. Inaugurou-se, dessa forma, no campo das ciências sociais, uma produção acadêmica que julgava como falsa consciência o mito da democracia racial brasileira (MAIO, 2000, p. 116).

Ou ainda, como também aponta Nogueira citado por Maio (2000, p. 115) a pesquisa possibilitou que “pela primeira vez, o depoimento dos cientistas sociais vem, francamente, ao encontro e em reforço ao que, com base em sua própria experiência, já proclamavam, de um modo geral, os brasileiros de cor”. Ou seja, as pesquisas, ao contrário do esperado, apontaram para a importância do racismo na constituição das desigualdades sociais no Brasil, negando que as relações raciais fossem construídas de forma pacífica. A herança escravista era apontada como elemento fundamental para a impossibilidade de integração do negro na sociedade capitalista, como atestou Florestan Fernandes (1965).

Outra fonte de pesquisa que colaborou e suscitou novos debates acerca da identidade nacional brasileira foi uma série de análises quantitativas, já nos anos 80, que construíram um mapa da desigualdade a partir de dados estatísticos. É o caso, para exemplificar, dos estudos de Carlos Hasenbalg (2005) e Nelson do Valle Silva, em que não apenas confirmam o que a geração anterior revelou sobre o racismo no Brasil, mas, por outros meios, demonstram que as relações sociais brasileiras não eram apenas marcadas pela herança escravista, mas sim pela discriminação racial, com impacto significativo nas desigualdades. Como sintetiza Telles,

Hasenbalg concluiu que o racismo era compatível, e não incompatível, com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Hasenbalg acreditava que a dominação racial e o *status* inferior dos negros persistiria, porque o racismo havia adquirido novos significados desde a Abolição e continuaria a atender interesses materiais e simbólicos dos brancos dominantes, através da desqualificação dos não-brancos como concorrentes (2012, p. 8).

Segundo Silva (2007), os estudos quantitativos serviram, além de explicitar o dilema racial brasileiro, atestando a inferiorização dos negros, para uma retomada por parte do Governo de pesquisas sobre indicadores raciais, caso do censo de 1980, por exemplo.

No entanto, ao final da Ditadura Militar no Brasil e com a ascensão dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que amparadas por

uma política multiculturalista, as narrativas da nação passam a ser confrontadas e desacreditadas, acarretando, vale frisar, na produção de novos regimes de verdade acerca dos sujeitos negros ou mesmo das relações raciais no Brasil.

A democracia racial, tomada como o principal alvo de crítica do MNU, ataca a lógica da mestiçagem –vista como a retirada dos sujeitos de sua negritude. A partir de então, conforme Guimarães (2002, p. 158), “ao ‘sincrético’ e ‘mestiço’ procurar-se-á construir o ‘negro’ e a ‘pureza cultural’.”

Ao contrário da política de branqueamento, que normalizava a mestiçagem, o MNU vai propor o diferencialismo como marca identitária. No entanto, o que trataremos a seguir, enquanto um novo modo de governamento dos sujeitos, é a transformação multiculturalista da diferença em diversidade – que implica na constituição de dispositivos de segurança, novamente não conflituosos sobre as narrativas identitárias brasileiras. E, também, a estratégia racialista de inclusão do negro em uma nova reinterpretação da narrativa nacional, amparada por uma série de políticas afirmativas que, vale dizer, provocam em uma reorganização dos espaços a que estes sujeitos serão postos, dentro de uma política neoliberal em que todos devem estar dentro – inclusos –, o que significa que o imperativo da in/exclusão é condicionado a novos efeitos.

3.1 Movimento Negro e a produção de narrativas pela diferença

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia neste caso, quase interminável.

(Tomaz Tadeu da Silva, 2014, p. 75)

Uso a citação acima como um exemplo que emprega o conceito básico, que permeará as problematizações que seguirão, de que identidade e diferença não podem ser dissociadas (a identidade só é marcada a partir da diferença e vice-versa), o que significa dizer, também, que afirmar uma identidade implica em excluir tantas outras: “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’.” (SILVA, 2014, p.

82). Ambas são produzidas por processos culturais, sociais e discursivos e, em uma segunda visão da pesquisadora Woodward (2014), produzidas em momentos históricos particulares.

As identidades nacionais produzidas no século XIX, quando da estruturação dos Estados-nação, são sustentadas sobre uma ideia de fixidez e de que são estáveis – o que, claramente, garantia uma segurança e a ideia de pertença. São processos de produção de identificação, que para Bhabha significa que:

a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação – isto é, ser *para* um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade” (2014, p. 84).

Desta forma, entende-se que a produção de identidade está envolta em relações de poder. E mais, que são relações impostas e estão em um constante campo de disputas. O Brasil, nos anos trinta, como aponteí acima, a partir do imperativo da inclusão, estabeleceu uma identidade hegemônica (branco-europeu) e condicionou para a margem dos seus espaços o negro (bem como o indígena), sem, no entanto, deixar de construir relações homogêneas e a ideia de pertença a uma narrativa da brasilidade recém estruturada. O que atesta as relações de poder que permeiam as narrativas identitárias e a linha quase imperceptível que separa incluídos e excluídos.

Assim, o corolário de que a identidade só existe a partir da diferença nos apresenta como problema a lógica da exclusão – pois, se você é o “nós”, não pode ser o “outro”, e nem o contrário. Tal lógica suscita relações de conflito, seja de gênero, raciais ou mesmo de classe: “Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2014, p. 82), relações que definem identidades hegemônicas e que delimitam quem poderá ficar dentro e quem deverá estar fora, marcando *os estabelecidos e os outsiders*, tomando a expressão de Elias e Scotson: “assim, a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22).

Como bem coloca Hall, as culturas nacionais devem ser pensadas como dispositivos discursivos que, mesmo com diferenças e divisões internas, são unificadas através de práticas de poder: “Uma forma de unificá-la tem sido a de representá-las como a expressão da cultura

subjacente de ‘um único povo’.” (HALL, 2014, p. 36)³⁵. Nesse sentido, a raça apareceu como uma dessas lógicas discursivas unificadoras na construção das narrativas nacionais. Estabeleceu os limites de in/exclusão e marcou grupos.

A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele – textura do cabelo, características físicas e corporais etc – como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2014, p. 37).

No Brasil o discurso racial atravessou a construção das narrativas identitárias, tanto como categoria científica, no século XIX, atestando a existência de grupos racialmente superiores e outros inferiores, como categoria sociológica, que sustentou o mito da democracia racial que, por exemplo, sobrevive estrategicamente até os dias atuais. Quando o governo getulista transforma a cultura do negro, do mestiço, em cultura nacional, e constrói as narrativas identitárias da nação em um processo de desracialização – uma tomada da negritude destes sujeitos –, constitui uma lógica inclusiva e segura sobre as relações raciais brasileiras e, então, estrutura o Estado-nação sobre o que Da Matta (1981) define como a *fábula das três raças*.

Segundo Woodward (2014), a revolução social dos anos 60, movimento conhecido como contracultura, que emerge principalmente nos EUA, colocou em colapso as identidades e possibilitou condições para que novas identidades fossem forjadas, muitas delas por meio de lutas e contestações políticas por parte de movimentos sociais. Exemplo disso são o movimento feminista, hippie, em defesa da liberdade sexual e, no interesse dessa pesquisa, o movimento negro. A partir da década de 60 fortaleceu-se a luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos³⁶, e foram postas em prática ações como o *CORE* (Congresso da Igualdade Racial), 1961, conhecido como uma “viagem de liberdade”, transportando cerca de quinhentos brancos e negros em ônibus para, simbolicamente, quebrar a segregação no transporte público; criação do *Comitê Sulista de Coordenação Não Violenta* (SNCC), que

³⁵ Claro que “essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. *As nações modernas são, todas, híbridas culturais*.” (HALL, 2014, p. 36).

³⁶ É válido lembrar que a Constituição Americana, mesmo que garantisse direitos básicos a todos os cidadãos, desde 1787, mantinha os sujeitos negros diante de prerrogativas legais em que eram negadas séries de condições que garantissem o livre exercício da cidadania, por exemplo, por legislações estaduais que incluíam a segregação em diversos espaços.

visava campanhas de ocupações de restaurantes e serviços públicos segregados; em 1964, ocorre o “*Verão da Liberdade*”, para ajudar negros a tirarem título de eleitor e protestarem contra a discriminação racial. Há a fundação, em 1966, na Califórnia, do partido *Panteras Negras*, a efervescência do Movimento *Black Power*, que exterioriza uma identidade africanizada (vestimentas, costumes, penteados). Embora buscando igualdade, é pela diferença e na perspectiva do multiculturalismo, no caso, entendido em sua matriz conservadora, que o Movimento Negro norte-americano condiciona suas posições.

Pareceu-me interessante contextualizar, mesmo que brevemente, o Movimento Negro norte-americano já que é com este que os negros brasileiros estabeleceram seus principais diálogos de mobilização. As revoluções culturais de 60 também suscitaram condições de emergência de uma política multiculturalista³⁷, definida por Semprini (1999) como uma resultante do processo de encontro das diferenças. Hall elenca as diversas vertentes de multiculturalismo, cada qual dentro de suas estratégias políticas (HALL, 2003). No entanto, o multiculturalismo de cunho conservador, ao qual nos referimos aqui por ser o mais comumente colocado em prática, é definido pelo autor como um modo de assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. Até mesmo porque, como coloca Taylor (1998), a identidade de um indivíduo depende da relação com o outro³⁸.

Com as identidades em xeque “não há dúvida de que são cada vez mais as sociedades que se estão a tornar multiculturais, no sentido de incluírem mais do que uma comunidade cultural que pretende sobreviver” (TAYLOR, 1998, p. 82); isto é, ocorre a construção de novos discursos sobre as diferenças e sobre aspectos que mobilizam debates políticos acerca de reconhecimento. Por assim ser, o multiculturalismo³⁹ age estrategicamente como uma

³⁷ Para Hall (2003, p. 55), “desde a II Guerra Mundial, o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado. Tornou-se mais evidente e ocupa um lugar central no campo de contestação política. Isso é o resultado de uma série de mudanças decisivas – uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo o globo”.

³⁸ “A descoberta da minha identidade não significa que eu me dedique a ela sozinho, mas, sim, que eu a negocie, em parte, abertamente, em parte, interiormente, com os outros. É por isso que o desenvolvimento de um ideal de identidade gerada interiormente atribui uma nova importância ao reconhecimento. A minha própria identidade depende, decisivamente, das minhas reacções dialógicas com os outros” (TAYLOR, 1998, p. 54).

³⁹ Hall faz uma diferenciação entre os termos multicultural e multiculturalismo: “Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’. Em contrapartida, o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (2003, p. 52).

política de reconhecimento resultante das demandas alavancadas pelos movimentos sociais, mas também como meio de manter as identidades em campos definidos e essencializados⁴⁰.

No Brasil, a partir dos anos 70, a internacionalização dos movimentos sociais e o processo de reabertura política do país (fim da ditadura militar)⁴¹, deram condições de emergência ao Movimento Negro brasileiro contemporâneo, que se reorganiza com uma nova roupagem de afirmação da identidade negra e de promoção de ações antirracistas. Culminando, em 1978, em São Paulo, com a oficialização do Movimento Negro Unificado (MNU). As reivindicações deste novo Movimento direcionam-se à produção de novas verdades acerca das narrativas identitárias do negro na História do Brasil, situando-se em um campo de lutas, que para Foucault (2012) suscita a possibilidade de resistência, e é por esta possibilidade que aquele que domina tenta se manter com mais força, ou seja, criando um ciclo constante de relações de poder e de jogos de forças – “a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião” (FOUCAULT, 2012, p. 227), provocando novas estratégias de captura dos sujeitos que constituem os grupos de resistência.

Historicamente, vale notar que as organizações negras são anteriores à abolição da escravidão; no entanto, enquanto movimentos políticos são caracterizados somente a partir da República. Tomo aqui a estrutura feita por Petrônio Domingues (2007), que define o Movimento Negro em três fases: a primeira (1889-1937), definida pela criação de diversas entidades, em um primeiro momento, de caráter assistencialista e/ou cultural⁴², e a partir dos anos 30 com ganhos políticos, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB):

⁴⁰ Segundo Laplantine, a política multiculturalista tende a manter a existência das diferenças separadas e justapostas, no intuito de proteger o encontro de uns com os outros (LAPLANTINE, 2002).

⁴¹ “A reorganização política da pugna anti-racista apenas aconteceu no final da década de 1970, no bojo do ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isto não significa que – no interregno de recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações. Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime.” (DOMINGUES, 2007, p. 112).

⁴² “Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;6 em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).7 Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (...)Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920,10 e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Em 1936, a FNB é desmobilizada com a instalação do regime ditatorial do Estado Novo (1937). Esta primeira fase lutava em prol da defesa de uma Segunda Abolição (DOMINGUES, 2007).

A segunda fase inicia somente com o fim da ditadura varguista, em 1945, e se estende até o início do regime militar de 64, e não emerge com tanta representatividade. Chama atenção a União dos Homens de Cor, fundada em Porto Alegre no ano de 1943: “sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (DOMINGUES, 2007, p. 108); e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, inicialmente de caráter cultural, mas que alcançou diálogos com mobilizações internacionais, caso do Movimento Negro Francês:

A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país [...] O grupo foi um dos pioneiros a trazer para o país as propostas do movimento da *negritude* francesa, que, naquele instante, mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos (DOMINGUES, 2007, p. 109-110).

Já com a instalação do período ditatorial, em 1964, o Movimento Negro, assim como as demais manifestações sociais sofreram forte repressão e desmobilização: “Seus militantes

e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas.” (DOMINGUES, 2007, p. 103-104).

eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil.” (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Assim, a terceira fase, apontada por Domingues, e de interesse desta pesquisa, ocorre somente a partir de 1978, quando já corria o processo de reabertura política do país e oficializa-se o Movimento Negro Unificado (MNU), que emerge com um discurso político que essencializa a diferença. Diferenças, que segundo Silva (2014), podem ser obscurecidas em processos de construção de identidades nacionais. Como o caso brasileiro, em que a produção do mestiço e, seguidamente, do brasileiro, não assumia características puramente negras, ou melhor, transformava as diferenças em características nacionais, como vimos no capítulo anterior. Logo, substitui a diferença pelo discurso da diversidade.

O que o Movimento propõe respalda em uma “sintonia entre raça (negra), cultura (negra), identidade (negra) e, dessa forma, re-integra esses três conceitos paradigmáticos (...) numa única categoria: ser negro” (HOFBAUER, 2006, p. 402-3). Ou ainda, para Kern:

Em meio ao delicado processo de abertura política, que marcou a passagem da década de 1970 para a década de 1980, as lutas em favor da ampliação dos direitos da população negra estiveram imbuídas em formular um contraponto à efetividade política da metáfora da democracia racial. Dando ênfase à necessidade de valorizar as especificidades da população negra como grupo social, o MNU investiu seus esforços políticos na construção de noções como cultura negra, identidade negra e consciência negra. Noções que passaram a ser entendidas como elementos indissociáveis da essência do indivíduo negro (2012, p. 119).

O *homem de cor*, assumido nas fases anteriores, será substituído pela afirmação política do *negro* (DOMINGUES, 2007) e o movimento reassume o uso do termo raça como proposição sociológica. Nesse sentido é que se afirma o processo de racialização do MNU. Tal postura implicava reivindicar uma adoção da identidade negra e de origem africana e problematizar o discurso do mestiço, que compunha as narrativas nacionais (SILVA, 2007). O discurso assimilacionista será combatido pelo MNU e substituído pelo da diferença, do mesmo modo que o discurso homogêneo transferido à produção do contraste.

Em 1981, ocorre o *II Congresso Nacional do MNU*, que estabelece metas como mapear as organizações negras espalhadas pelo país, apoio a mulheres negras e homossexuais,

posição partidária do Movimento, valorização da cultura negra e de seus intelectuais. A resolução⁴³ do Congresso ainda previa:

Devemos fazer uma campanha de denúncia, que passe pelos seguintes pontos:

- a) desmascaramento da linguagem racista, na sociedade brasileira, seja em relação aos “ditos populares”, ou em relação aos meios de comunicação de massa.
- b) processo de descaracterização, exploração e destruição das manifestações e dos valores culturais negros (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, 1981).

Observo, então, dois pontos norteadores do MNU contemporâneo: a desconstrução da ideia de não-racismo e a afirmação da identidade negra. Não é sem razão que, em 1982, é lançado pela entidade um programa de ação que pautava a desmistificação da democracia racial – considerada uma estratégia para camuflar as desigualdades oriundas do preconceito –, a organização política da comunidade negra, transformação do movimento negro em movimento de massa, ações de combate ao racismo, organização sindical e em partidos políticos e a luta pela introdução da História da África e do negro nos currículos escolares⁴⁴. O Movimento também substituiu as comemorações do 13 de maio (Abolição da Escravatura) pelo 20 de Novembro (morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra)⁴⁵.

Neste sentido, as narrativas nacionais são revistas pelo MNU, indo da noção de não-conflitualidade racial para a tomada de consciência de uma identidade negra, “com olhos voltados para a África e para os negros da diáspora decorrente da escravidão colonial, marcados pelo passado comum de escravidão, opressão e racismo” (TRAPP; SILVA, 2010, p.92). Desta forma, o uso sociológico da raça será empregado como elemento de organização e reivindicação por parte do Movimento.

Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-2).

⁴³ A resolução do II Congresso Nacional do MNU, bem como o Estatuto que o rege, são anexos encontrados no livro *Brasil: as raízes do Protesto Negro*, de Clóvis Moura (1983).

⁴⁴ Demanda atendida apenas em 2003 com a Lei 10.639, que institui o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

⁴⁵ A data foi aprovada em nível nacional em 10 de novembro de 2011, mediante a Lei nº 12.519.

A partir da década de 80, o discurso de vínculo com a África gera uma série de enunciados em torno da construção da identidade negra, que repercutem, não só pela via estatal, mas culturalmente, implicando em novas concepções estéticas, corporais, na musicalidade e na recolocação de novos espaços públicos. Segundo Woodward (2014), há uma relação entre a identidade do grupo e as condições sociais e materiais, que podem interferir tanto para marcá-lo como tabu ou como meio de autoidentificação de seus membros.

Adotada a postura de produção da diferença, o MNU alcança a sustentação política para reivindicar ações afirmativas de cunho racial, o que ocorrerá a partir da segunda metade da década de 1990 e, sobretudo, a partir de 2003. E, a partir disso, enquanto os sujeitos negros reestruturam as narrativas identitárias pela produção da diferença, o governo responde pelo viés multiculturalista da diversidade.

3.2 Políticas afirmativas e a captura do “outro”: inclusão como palavra de ordem

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

(HomiBhabha, 2013, p. 21)

Diferentemente dos processos de normalização desencadeados no contexto da nacionalização do país, em que se constituiu “o outro” a partir de uma narrativa da brasilidade, lhe dando essa ideia de pertença ao “nós”⁴⁶, o movimento que ocorre dos anos 80 em diante é o desejo deste sujeito de voltar a ser “o outro” – desejo por reconhecimento. Adoto as sensíveis e inteligentes palavras de Frantz Fanon:

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.

Não há luta aberta entre o branco e o negro.

⁴⁶ Sobre a relação entre “nós” e “eles”/”Outro”: “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (SILVA, 2012, p. 82).

Um dia o senhor branco reconheceu *sem luta* o preto escravo.
Mas o antigo escravo quer *fazer-se reconhecer* (2008, p. 55)

Ou seja, para além da luta por compensação histórica, o MNU promove o diferencialismo como marca das relações raciais contemporâneas. Posto isso, coube ao Estado gerir novos meios de captura e de conduzir novas condutas acerca das relações étnico-raciais. Soma-se a isto a emergência do neoliberalismo como um imperador das relações, que devem ser pensadas para além da questão econômica, como práticas que condicionam os modos de governo⁴⁷ biopolítico e de subjetivação sobre os sujeitos.

Na lógica neoliberal a racionalidade de mercado condiciona a racionalidade política: “o Estado é colocado sob a vigilância do mercado, ele deve governar não apenas *para* o mercado, mas também em função do que dita a lógica de mercado” (LAGASNERIE, 2013, p. 48). Diferentemente do que propunha o liberalismo, em que se traçavam limites para a intervenção do Estado – sobre a ordem do *laissez-faire*, no neoliberalismo, a partir das tradições, segundo Michel Foucault, do “ordoliberalismo”⁴⁸ alemão e dos economistas de Chicago, o mercado não atuaria sobre espaços específicos, mas no intuito de uma globalidade. Assim, o neoliberalismo deve ser problematizado para além das questões econômicas, mas como um conjunto de práticas que desempenham um papel regulador também na sociedade – ou seja, o neoliberalismo para além de um governo econômico, mas um governo de sociedade (FOUCAULT, 2008b).

⁴⁷ Foucault nos coloca, entre suas ferramentas, os conceitos de *governo*, *governo* e *governamentalidade*. Tomando o resumo de Veiga-Neto e Lopes (2007), *governo* refere-se às instâncias do Estado tomadas para a ação de governar; *governo*, no entanto, implica em um conjunto de ações de poder que objetivam conduzir condutas (as próprias ou a dos outros). “Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder” (p. 953). Já a *governamentalidade*, conceito desenvolvido no curso *Segurança, Território e População* (1978), constitui-se pelo conjunto de práticas de governo, ou ainda, “a governamentalidade pode ser entendida como uma grade de inteligibilidade que abriga dois domínios: um, na esfera do político; o outro, na esfera das artes de governar. Na esfera do político estão os procedimentos, saberes, instituições, instrumentos envolvidos com o *governo*. Na esfera das artes de governar está a governamentalidade, como o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, p.785)” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011b, p. 7).

⁴⁸ Conforme Foucault, o ordoliberalismo tem a necessidade de uma política social-intervencionista, “de uma política de sociedade e de um intervencionismo social ao mesmo tempo ativo, múltiplo, vigilante e onipresente. Logo, economia de mercado, por um lado, e política social ativa, intensa, intervencionista. Mas há que salientar cuidadosamente também que essa política social, no ordoliberalismo, não tem por função ser como um mecanismo compensatório destinado a absorver ou anular os efeitos destruidores que a liberdade econômica poderia ter sobre a sociedade, sobre o tecido, a trama social. De fato, se há intervencionismo social, permanente e multiforme, não é contra a economia de mercado ou a contrapelo da economia de mercado, mas é, ao contrário, a título de condição histórica e social de possibilidade para uma economia de mercado, a título de condição para que o mecanismo formal da concorrência aja, para que, por conseguinte, a regulação que o mercado concorrencial deve assegurar possa se dar corretamente e não se produzam os efeitos sociais negativos que se deveriam a ausência de concorrência” (2008b, p. 221-2).

O governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade (FOUCAULT, 2008b, p. 199).

Foucault destinou o curso de 1978-1979, do *Collège de France*, publicado posteriormente sobre o título de *Nascimento da Biopolítica*, para problematizar o advento do neoliberalismo. Na oportunidade, o filósofo desencadeou polêmica ao ser acusado de tornar-se um liberal. Decorrente dos avanços sobre seu legado, autores como Lagasnerie (2013, p. 19) sustentam que, mais do que defender positivamente a política neoliberal, Foucault rompe como uma ordem entre intelectuais e o espaço da esquerda que concebiam o neoliberalismo como uma política de “desregulação e desengajamento do Estado Social”. Foucault manifesta: “o que eu gostaria justamente de lhes mostrar é que o neoliberalismo é, no fim das contas, *outra* coisa. Grande coisa *ou pouca* coisa, eu não sei, mas certamente alguma coisa” (FOUCAULT, 2008b, p. 180). Isso não quer dizer que Foucault tenha proposto uma aceitação passiva, mas dado “condições da elaboração de um verdadeiro questionamento da ‘governamentalidade’ neoliberal.” (LAGASNERIE, 2013, p. 28). Lagasnerie(2013, p. 31) ainda pontua que “o *Nascimento da biopolítica* pode então ser lido como uma meditação sobre a crítica, sobre o significado de ser crítico, e supõe que a condição da formulação de uma prática de resistência ao neoliberalismo é detectar a especificidade desse fenômeno”.

Nesta pesquisa, entender o neoliberalismo é também entender as articulações entre Estado e mercado e os modos de regulação dos sujeitos para comporem tal lógica. Maura Corcini Lopes nos ajuda a pensar a partir de duas regras que, segundo a autora, operam no jogo do neoliberal: a primeira é manter-se sempre em atividade (daí a lógica do empreendedorismo de si) e, num segundo passo, a inclusão – não é sem sentido a máxima de que todos devem estar incluídos – mas, no entanto, “em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado” (LOPES, 2009, p. 155). É para esse jogo que são constituídas as práticas de governo dos sujeitos e é nesse contexto em que se desencadeiam os processos de in/exclusão.

É também para esse jogo que são instituídas, com cada vez mais densidade, as políticas públicas inclusivas – no caso desta pesquisa, as direcionadas à população negra e parda do Brasil, também chamadas de ações afirmativas, expressão de origem norte-

americana, traduzidas em um conjunto de medidas, temporárias ou não, adotadas pelo Estado e/ou iniciativa privada com o intuito de eliminar desigualdades historicamente constituídas, seja por causas étnico-raciais, religiosas, de gênero, entre outras. Tomo por exemplo o sistema de cotas, Decreto 7.824/12, que atende a demanda do ingresso de negros ao ensino universitário (qualificação para o mercado de trabalho) e ainda prevê o incentivo fiscal para empresas privadas que contratarem pessoas negras, bem como a reserva de uma porcentagem de vagas em concursos públicos⁴⁹ (Lei 12.990/14). O Estatuto da Igualdade Racial (instituído pela Lei 12.288, de 20 de julho de 2010), documento que dá norte para uma série de políticas, sendo também “resultado de uma nova dinâmica do antirracismo que, a partir dos anos 1980, tomou corpo no país” (BEISE, 2011, p. 34), prevê no artigo 39, parágrafo sétimo, que:

O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização (BRASIL, 2010).

Ressalva-se a importância dada à área da educação como forma de governo e de manter os sujeitos subjetivados dentro de uma lógica de mercado, não deixando de pensar aqui, a importância da educação como produtora de identidades e gerenciadora das diferenças. Entre as principais conquistas do Movimento Negro está a aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira (mais tarde, incluída a questão do ensino indígena). Também, e como materialidade desta pesquisa no capítulo a seguir, as temáticas e narrativas identitárias negras foram reelaboradas, e conseqüentemente, geraram novos efeitos de saber-poder, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), especificamente a temática transversal da Pluralidade Cultural, e presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) destinadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tais documentos publicados, respectivamente em 1996 e 2004, são emblemáticos na tratativa das relações raciais durante dois governos em que claramente as políticas públicas avançaram, o de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até 2011). Nesses governos as relações étnico-raciais foram postas na agenda estatal sobre a égide do multiculturalismo.

⁴⁹ Ver mais ações em torno da Promoção da Igualdade Racial em: GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-57.

Um marco importante e ao encontro das demandas de MNU foi o pronunciamento proferido por FHC na abertura do *Seminário Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*, em 1996, em que, diante de autoridades internacionais, o então Presidente reconhece as desigualdades como efeito também do racismo, que, aliás, é pontualmente identificado em sua fala pela especificidade brasileira, a cordialidade⁵⁰:

Mas o fato é que, àquela altura, nós nos imaginávamos, aqui, em um paraíso; paraíso porque essas diferenças não contariam para nada em termos de discriminação. Bem, de lá para cá muita coisa mudou, no sentido de que o Brasil passou a descobrir que nós não tínhamos assim tanta propensão à tolerância como gostaríamos de ter. Pelo contrário: existem aqui alguns aspectos de intolerância, quase sempre disfarçados pela tradição paternalista do nosso velho patriarcalismo e sempre um pouco edulcoradas, adocicadas, porque nós não manifestamos as nossas distâncias e as nossas reservas, geralmente, em termos ásperos. Às vezes, sim, mas, frequentemente, isso vem de maneira amenizada, com certa tranquilidade, o que, de certa forma, é uma hipocrisia (CARDOSO, 1996, p. 46-7).

FHC é responsável pela criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Valorização da População Negra, “que representou o primeiro passo da implantação de políticas governamentais antidiscriminatórias através de ações conjuntas entre o governo e a sociedade civil, no caso, representantes do movimento negro e um representante de cada ministério.” (BEISE, 2011, p. 22).

Outro ponto importante a ser destacado do pronunciamento de Fernando Henrique Cardoso é a constante presença e exaltação do enunciado da diversidade que atravessa o discurso multiculturalista, que posteriormente sustentará as políticas afirmativas. Nas palavras do Presidente:

Tenho dito, desde que assumi a Presidência – desde sempre –, enfim, na qualidade de Presidente da República, tenho repetido uma obviedade que, entretanto, convém repetir: o Brasil é uma nação multirracial e disso se orgulha, porque considera que essa diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo.

De alguma maneira, o fato de nós, brasileiros, pertencermos a uma nação cheia de contrastes de todo tipo, de desigualdades, mas também de diferenças que não são só

⁵⁰ Para Schwarcz uma das especificidades do preconceito no país é o seu caráter não-oficial, que facilita ou mesmo camufla atos discriminatórios: “enquanto em outros países adotaram-se estratégias jurídicas que garantiam a discriminação dentro da legalidade – seja por meio de políticas oficiais do *apartheid*, seja estabelecendo cotas étnicas –, no Brasil, desde a proclamação da república, a universalidade da lei foi afirmada de maneira taxativa: nenhuma cláusula, nenhuma referência explícita a qualquer tipo de diferenciação pautada na raça.” (2012, p. 79).

desigualdades, de raça, de cor, de cultura, é um privilégio, porque isso nos permite – senos organizarmos democraticamente – umbenefício imenso (CARDOSO, 1996, p. 45-6).

Ainda na fala que segue, FHC compara as formas tanto de convívio como de preconceito exercidas no Brasil em divergência a outras nações: “nós aqui temos discriminação, temos preconceito, mas as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá, ou seja, não é o mesmo tipo de discriminação, não é o mesmo tipo de preconceito de outras formações culturais” (CARDOSO, 1996, p. 47-8). O racismo cordial que nos é comum está implicado na armadilha multiculturalista da diversidade cultural e da tolerância. Aliás, segundo Bhabha (2013), a diversidade cultural localiza-se em um campo que afirma culturas totalizadas ou mesmo intocadas, ao mesmo tempo em que diferencia, discrimina e produz um jogo de forças.

Nessa lógica, o multiculturalismo, posicionado como a principal estratégia para o reconhecimento das *minorias* também estimula a produção contrária à aceitação do Outro, que é a indiferença. Pois, segundo Marcon (2009, p. 52),

nessa perspectiva, a diversidade tem validade em si mesma, podendo assumir um caráter de idolatria e de fetiche. Pedagogicamente, esta perspectiva pode resultar em situações complicadas, como a afirmação da identidade de cada grupo, valores, crenças, padrões de conduta próprios, sem uma análise mais global da constituição e das relações que os diferentes grupos constroem e reconstroem.

Não cabe aqui questionar ou considerar errônea a implantação das políticas públicas de cunho reparatório e de promoção da igualdade racial; aliás, é inegável o avanço brasileiro em quebrar a lógica de que vivíamos, ou ainda mesmo nos constituímos, sob o manto da democracia racial. Até mesmo porque, concordando com Foucault (2013b, p. 299), “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. Neste caminho é necessário questionar até que ponto a política multiculturalista possibilita a mobilidade social dos sujeitos para os quais ela é destinada. Neste espaço é que podemos falar dos processos de in/exclusão, em que há o interesse pela inclusão de todos (pela captura de todos), mas em gradientes diferentes de participação social (LOPES et al., 2010, 2013), ou seja, ainda assim excluídos de forma desproporcional no trabalho, cultura, saúde, segurança e na educação.

Destaco que as políticas públicas de cunho antirracista são efeitos, da mesma forma, da participação brasileira na *III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata* – a Conferência de Durban, em 2001, que reuniu representantes governamentais e movimentos sociais. O corpo do documento final de Durban determina

[...] os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positiva, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada (ONU, 2001, p.45).

Os efeitos pós-Durban no Brasil, instaurados nas políticas governamentais, rompem, segundo Maggie e Fry (2004, p. 67), para além da lógica a-racista e anti-racismo, também com a ideologia do Brasil como país da mistura, “ou, como preferia Gilberto Freyre, do hibridismo”. Em 2003, quando assume a Presidência da República o petista Luiz Inácio Lula da Silva reforça a pauta de políticas públicas e toma a inclusão como um imperativo do Estado⁵¹. Lopes destaca que

No Brasil, em 2002, tínhamos o equivalente a 8,2 milhões de famílias beneficiadas pelo *Programa Bolsa Escola* que, em 2003, foi ampliado para o *Programa Bolsa Família*. Atualmente, o número de famílias beneficiadas por esse Programa ultrapassa 12 milhões de pessoas. Além do *Bolsa Família*, há uma outra variedade de outros benefícios existentes, tais como o *Pró-Jovem*; *Pró-Uni*; *Vale Gás*; *Fome Zero*; *Salário desemprego*; *Bolsas para Egressos da FASE*; *Vale-Cultura*; *Auxílio-Reclusão*; *Bolsa Copa*; *Bolsa Olímpica* etc. (2011, p. 293).

Para além das políticas de assistência, destaco as ações de cunho racial e compensatório, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, e o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), ambos os órgãos governamentais orientados pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10). Nos objetivos estipulados junto à homologação do SINAPIR (Decreto 8.136/13) está previsto, no Art. 5º, a promoção da igualdade étnica e o combate ao racismo, inclusive por meio da adoção de ações afirmativas, bem como a

⁵¹ Lopes justifica o emprego do termo imperativo “porque o Estado toma a inclusão como um princípio que – por seu assumido como autoexplicativo e por guardar em si mesmo as razões que o justifique como uma necessidade imperiosa – é bom para todos” (2011a, p. 291).

articulação dessas políticas, a fim de combater a marginalização e “integrar” a população negra (associando aqui, integração como um sinônimo de inclusão). A SEPPIR também coordena o programa de cotas junto ao Projeto Universidade para Todos (ProUni) e o Programa Bolsa Permanência, que auxilia alunos de baixa renda a permanecerem na universidade.

O Estado ainda institui a Lei Contra a Intolerância Religiosa – Lei n. 11.635/07, homologada a fim de combater a intolerância sofrida pelas religiões de origem africana. No campo da educação, área estrategicamente articulada às formas de governmentação, temos em 2003, mencionando novamente, a criação da Lei 10.639, que institui o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica e, no ano seguinte, em 2004, há 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, além do decreto 7.824, de 2012, que regulamenta a política de cotas no ensino superior. Em efeitos, as política de cotas universitárias, segundo dados disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015) (Cf. Tabela 1), já traduzem uma mudança significativa na composição racial das salas de aula.

Tabela 1

Vagas reservadas pela Lei de Cotas em universidades federais (2012 a 2014)			
	2012	2013	2014
Vagas ofertadas	140.303	188.735	191.736
Vagas para ampla concorrência	110.039	129.303	114.362
Vagas reservadas	30.264	59.432	77.374
Vagas reservadas para escola pública e baixa renda	16.677	21.608	29.813
Vagas reservadas para PPIs (pretos, pardos e indígenas)	13.392	37.028	43.613

Fonte: Gemaa/UERJ (Daffon, Feres Júnior e Moratelli, 2014).
Elaboração dos autores.

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada (IPEA), 2015, p. 466.

Por assim ser, as políticas afirmativas como um dispositivo biopolítico intervêm diretamente no gerenciamento da população. Quando o MNU incita uma transposição discursiva que se desloca do pertencimento identitário da nação para a afirmação de uma identidade étnico-racial incita também novas formas de governmentação por parte do Estado –

que implica em gerenciar as diferenças (já oficialmente reconhecidas), obedecendo à ordem inclusiva-neoliberal e estabelecendo dispositivos de segurança.

As políticas públicas, no que se relaciona ao governo étnico-racial, são respostas à necessidade de novas normalizações, após a ruptura com uma cimentada homogeneidade nacional. Incluir, neste segundo contexto histórico, que a presente pesquisa propôs analisar, acarreta constituir novos ordenamentos. O lugar de dubiedade que antes servia ao mestiço – por não ser negro e aproximar-se do branco – será repostado pela afirmação indentitária do negro, sustentada pela presença da diferença racial como marcadora das relações, e da inclusão como intenção de diminuir os efeitos causados pela exclusão social (sem, no entanto, deixar de ser uma estratégia de poder, mas de natureza positiva e reguladora, aliás, lembrando que pauto inclusão e exclusão como termos polissêmicos).

Ao exemplificar estes espaços que incluem na mesma racionalidade em que excluem, tomo novamente os dados fornecidos pelo IPEA, referentes à participação de negros nas eleições de 2014, ano em que pela primeira vez o Tribunal Superior Eleitoral coletou informações sobre cor ou raça dos candidatos. Conforme a fonte, dos 22 mil candidatos, cerca de 43,7% eram negros na disputa por cargos de presidente, governadores, senadores e deputados federais e estaduais.

Tabela 2

Cargo/cor ou raça	Candidaturas (%)				Eleitos (%)			
	Amarela	Branca	Indígena	Negra	Amarela	Branca	Indígena	Negra
Presidente	-	90,9	-	9,1	-	100,0	-	-
Governador	0,5	69,1	-	30,4	3,7	74,1	-	22,2
Senador	-	69,2	1,7	29,1	-	81,5	-	18,5
Deputado Federal	0,6	59,2	0,4	39,9	-	79,9	-	20,1
Deputado Estadual/Distrital	0,4	53,6	0,3	45,6	0,2	73,3	0,2	26,3
Total	0,5	55,4	0,4	43,7	0,2	75,5	0,1	24,2

Fonte: TSE/Repositórios de dados eleitorais – Candidatos 2014 (exclusive suplentes).
Elaboração: Disoc/Ipea.

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Avançada (IPEA), 2015, p. 452.

A partir da tabela, a instituição concluiu que os partidos políticos lançam candidaturas de negros em diferentes níveis de representatividade. Por exemplo, em menor número para cargos de alcance nacional, como deputados federais, senadores e presidente, e um número maior de vagas a cargos de menor representatividade em nível nacional – caso dos deputados

estaduais. A desproporção aumenta ainda mais sobre o número de negros eleitos, o que revela muito dos efeitos de regimes de verdade pelos quais somos atravessados. Tal dado nos leva a concordar com Veiga-Neto e Lopes (2007), quando os autores frisam que o espaço da inclusão pode ser também o espaço de exclusão, e que o acesso à igualdade, alvo das políticas antirracistas, não impede os efeitos de exclusão.

É importante pensar as políticas públicas inclusivas étnico-raciais não só como reguladoras do convívio social (evitando as condições de risco), ou mesmo apenas como promotoras de igualdade, mas também como constituídas para atender uma política neoliberal. Quando Foucault questiona, “porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual, senão uma empresa? O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhança [...]”⁵², senão outras formas de empresa?” (2008b, p. 203), destaca a multiplicação da ordem empresarial no corpo social (2008b).

Isso posto, é necessário compreender que, para estar em constante relação de concorrência neste modelo sócio-empresarial, o investimento em si é a estratégia fundamental para garantir participação no jogo neoliberal. É, portanto, fundado nisso que se constitui o *homo economicus* – o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008b). Mas, para além disso, é o homem empresário de si que, conforme o filósofo, constitui-se “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Esse discurso de investimento próprio coloca os sujeitos nas relações de poder – ou melhor, nas malhas do poder – e autoriza as práticas inclusivas a capturar todos, mas principalmente, capturando a todos pelo desejo de estarem inseridos e aptos a esta lógica. As políticas públicas estão estrategicamente condicionadas, nesse caso, para dar condições de participação a todos e, conseqüentemente, atender a demanda de mercantilização.

Quando a captura, via inclusão, ocorre pelo desejo, as relações de poder tornam-se mais produtivas e, do mesmo modo, mais seguras. Ou seja, as políticas inclusivas, como reguladoras das relações raciais, são também dispositivos de segurança. Estes dispositivos, segundo Foucault (2008a), não agem através de uma relação soberano-súdito (de obediência), mas fazem os sujeitos agirem uns sobre os outros, fazendo “os elementos da realidade funcionarem uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 86), por meio de relações de

⁵² Na obra consta o espaço para duas ou três palavras inaudíveis quando da tradução do Curso proferido por Michel Foucault.

poder e regulação que são positivas e não coercivas – assim, “a ação dos que governam é necessária e suficiente.” (FOUCAULT, 2008, p. 86).

Portanto, políticas de inclusão visam, sobretudo, segundo Veiga-Neto e Lopes(2007), a diminuição do risco social, no caso, a segurança da população e o governo das relações raciais. Para Lopes(2009, p. 160), são estratégias que normalizam as irregularidades:

Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc.

A inclusão como um mecanismo de segurança age sobre as distribuições de normalidade (no caso, raciais) em que as menos favoráveis sucumbam diante das que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008a). Mesmo que as políticas gerem condições de seguridade sobre as relações étnico-raciais, administrando a convivência com a diferença, há de se frisar que numa perspectiva agambeniana isso não impede de nos encontrarmos na situação do estado de exceção – ou do *homo sacer* –, uma das marcas, segundo Agamben, da contemporaneidade.

O estado de exceção⁵³ “apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal” (AGAMBEN, 2004, p.12), ou seja, a vida é incluída na ordem jurídica e, ao mesmo tempo, é por este estado que ela pode ser suspensa e, caso necessário, abolida. Ainda para Agamben (2004, p. 12), “uma teoria do estado de exceção é, então, condição preliminar para se definir a relação que liga e, ao mesmo tempo, abandona o vivente ao direito”.

Mais vulneráveis e propensos a estarem nesta condição de exceção diante da regra estão os “videntes” negros. Relacionados ao estigma da cor e à produção de discursos racistas é que emergem as condições de possibilidade para a instauração do estado de exceção a esta camada da população. Na análise do IPEA (2015, p. 444-5) consta que

⁵³ Na obra *o Estado de Exceção*, Agamben coloca para análise um exemplo contemporâneo da instauração do estado de exceção que, segundo ele, torna-se permanentemente como uma regra: “o significado imediatamente biopolítico do estado de exceção como estrutura original em que o direito inclui em si o vivente por meio de sua própria suspensão aparece claramente no “militaryorder”, promulgada pelo presidente dos Estados Unidos no dia 13 de novembro de 2001, e que autoriza a “indefinitedetention” e o processo perante as “militarycommissions” (não confundir com os tribunais militares previstos pelo direito da guerra) dos não cidadãos suspeitos de envolvimento em atividades terroristas.” (2004, p.14).

Estudo feito pelo Grupo de Estudos sobre violência e administração de conflitos (GEVAC/UFSCAR) sobre mortes provocadas por policiais do Estado de São Paulo entre 2009 e 2011 aponta que 61% das vítimas são negras e jovens, entre 15 e 29 anos. Em outras palavras, morrem três vezes mais negros que brancos. Os policiais autores das mortes são majoritariamente brancos (79%) e, dos inquiridos instaurados, nada menos que 94% foram concluídos sem indiciamento. Entre os argumentos inscritos nos inquiridos, 73% consideraram não haver homicídio cometido por policiais. Este mesmo estudo aponta que é sobre a população negra que recai a maior vigilância policial, em consonância com a associação do corpo negro à criminalidade. No Estado de São Paulo, no ano de 2012, para cada 100 mil negros, 35 foram presos em flagrante. De outro lado, para cada 100 mil brancos, 14 foram presos em flagrante (Sinhoretto, Silvestre e Schilittler, 2014).

Os dados alarmantes de violência policial nos revelam que o racismo não perpassa apenas as desigualdades econômicas, mas interfere no “fazer viver” ou no “deixar morrer”. O Estado de Direito para negros está autorizado, por uma série de discursos que relacionam marginalidade, pobreza e cor, a ser suspenso e vidas serem interrompidas dentro da legalidade, sem caracterizar crime. O uso extremo da biopolítica e a retomada do poder soberano e seu velho direito de matar caracterizam um totalitarismo que autoriza as relações de poder ou mesmo de morte. Para Agamben (2004, p.13)

o totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político.

Nesse espaço a raça pode ser pensada como uma norma que habilita o estado de exceção e o extermínio da vida. Ou seja, a raça torna-se um discurso que inclui um determinado grupo no ordenamento jurídico e exclui, também pela ideia da raça, outro grupo, que é abandonado aquém do direito e posto como uma vida que pode ser banida da proteção jurídica e, portanto, morta sem que se cometa um homicídio.

Todavia, mesmo estando sob exceção estas vidas que estão aquém do Direito, estão no ordenamento do Estado, dentro de uma linha de normalidade aceitável entre vida e morte, inclusão e exclusão. Mais especificamente, é necessário frisar que as políticas inclusivas atuam como tática de Estado no controle da população. Assim, “ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsas-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado” (LOPES, 2009, p. 156). O movimento pela inclusão dos últimos anos pode ser entendido, então, como uma resposta à evidência dos riscos e conflitos anunciados, como é o caso do racismo.

Não é sem sentido que as políticas públicas antirracismo incluem pela perspectiva da celebração da diversidade e da tolerância como bandeira do “politicamente correto”. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949),

ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem.

A diversidade como imperativo estruturante das políticas atua como estratégia biopolítica que conduz e organiza o corpo-espécie da população que se quer tolerante e diverso, mas que se mantém indiferente. É neste sentido que, seja pela democracia racial, da primeira metade do século XX, ou pela política contemporânea da diversidade, o governo das relações raciais inclui, mas mantém a diferença reclusa no âmbito dos processos de normalização e os negros condicionados racialmente à vida nua (sacrificável) de Giorgio Agamben – ou seja, excluídos. Pela mestiçagem foi possível governar uma população estruturada no não-racismo e no equilíbrio de antagonismos; pela racialização, governa-se pela diversidade.

4 A EDUCAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE IN/EXCLUSÃO RACIAL

Nos capítulos precedentes tomei dois contextos históricos importantes na construção da narrativa nacional e no tensionamento das relações raciais brasileiras. No primeiro, a raça como modo de unificação em torno da brasilidade, e, no segundo contexto, como produtora da diferença. Em comum, percebo que, mesmo adotando estratégias diferentes, a inclusão do negro foi o imperativo em ambos os casos e, concomitantemente, a exclusão – ora pela mestiçagem (que agiu tanto cultural como biologicamente) ora por políticas públicas, que mesmo inclusivas demarcam lugares e níveis de participação. Em vista disso, os processos de in/exclusão em cada um dos contextos históricos aqui tratados possibilitaram a emergência de regimes de verdades e modos de subjetivação específicos na população negra brasileira.

Já no terceiro e último ponto de análise tomo a educação como outro importante espaço que é atravessado pelo discurso da inclusão. Como esta pesquisa é orientada pelas teorizações foucaultianas, e segundo o filósofo, o tema geral de suas pesquisas eram os sujeitos – os modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos (2013c, p. 273-4), analiso o dispositivo educacional como uma importante fonte de constituição destes, principalmente quando se trata de gerir as relações identitárias como potencializadoras de regimes de verdade. Para Jardim (2006, p. 104) a escola é tanto o espaço da verdade como do exercício do poder: “nesse lugar – a escola – alguém exerce o papel de portador de uma verdade (o saber) e que, também, usa de instrumentos para que a verdade seja extraída (o poder), sendo assim, ele é um espaço do dizível e do visível”.

Trato, portanto, da educação como um dispositivo que atravessa a produção de verdades sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Entendo-a como um campo de saber-poder que não só disciplina o indivíduo, mas que regula e controla o corpo-espécie da população. Nessa lógica, o ponto focal deste último capítulo é entender e problematizar, através das materialidades discursivas elencadas – os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais – os discursos que estão sendo produzidos em torno das narrativas identitárias do negro no Brasil e que regimes de verdade estão sendo legitimados a partir do imperativo da inclusão, ou melhor, de uma lógica de in/exclusão.

4.1 Espaço escolar – espaço de inclusão: alguns deslocamentos

Construção histórica carregada de interesses e intencionalidades, a maquinaria escolar corresponde no principal solo de dominação de afetos dos indivíduos.

(Alex Jardim, 2006, p. 111)

Antes de adentrar na análise das materialidades propostas, creio ser necessário introduzir ao leitor os modos como a educação, especificamente a instituição escolar, funcionou nos últimos séculos na qualidade de espaço de in/exclusão e como esta se constitui enquanto estratégia de governamentobiopolítico a fins convenientes em determinados contextos históricos.

4.1.1 Inclusão pela reclusão: considerações sobre a instituição escolar do século XIX

Tomo as obras *Vigiar e Punir*, de 1975, e *A verdade e as formas jurídicas*, que reúne uma série de conferências proferidas por Michel Foucault, para problematizar a emergência do que o filósofo chama de inclusão por exclusão, em especial no que se refere ao sistema escolar. Ambas, por tratarem as práticas jurídicas ou mesmo de aprisionamento, discutem, mesmo que em um segundo plano, a escola como um espaço de controle e reclusão, porém sobre uma relação de saber-poder que a torna uma instituição inclusiva.

Foucault faz uma digressão sobre as práticas punitivas e corretivas ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, que também eram formas de normalização e, por assim ser, não menos educativas. Em *Vigiar e Punir* (2013a), o filósofo nos apresenta um deslocamento importante do poder, e o faz a partir do estudo das formas de punir. Tal é o caso, até o século XVII, dos suplícios⁵⁴, grandes exposições públicas⁵⁵, em que o que imperava era uma condenação sobre o crime e o castigo dado sobre o corpo; nada deveria esconder o “triumfo da lei”: “A educação pelo espetáculo público do corpo supliciado serve para inibir quaisquer que fossem as atitudes contra o soberano, além de impedir o delito que poderia ferir as regras sociais estabelecidas por esse soberano.” (JARDIM, 2006, p. 106).

⁵⁴ “Podemos considerar o desaparecimento dos suplícios como um objetivo mais ou menos alcançado, no período compreendido entre 1830-1848.” (FOUCAULT, 2013a, p. 19).

⁵⁵ O suplício como espetáculo é descrito nas primeiras páginas de *Vigiar e Punir* (2013a).

O deslocamento apontado pelo autor, principalmente a partir do fim do século XVIII e início do século XIX, é a condenação sobre o infrator, em que a pena se dará sobre a alma, com a reclusão do tempo. É um processo em que as subjetividades do indivíduo entram no círculo do sistema jurídico, momento em que “julgam-se as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos do meio ambiente ou da hereditariedade” (FOUCAULT, 2013a, p. 22). É o que Foucault (1999) trata como a noção de periculosidade ou mesmo como modos de estabelecer linhas de normalidade. É um controle não a partir do que fez o indivíduo, mas sobre o que é capaz e iminente de fazer⁵⁶.

Ao longo do século XVIII as punições reduzem a intensidade da violência nas aplicações. No entanto, Foucault frisa que essa reforma jurídica não ocorre por um peso humanitário, mas por uma justiça mais voltada à vigilância do corpo social.

O verdadeiro objetivo da reforma, e isso desde suas formulações mais gerais, não é tanto fundar um novo direito de punir a partir de princípios mais equitativos; mas estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõem; que seja repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda parte, de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social. A reforma do direito criminal deve ser lida como uma estratégia do remanejamento do poder de punir, de acordo com modalidades que o tornam mais regular, mas eficaz, mais constante e mais bem detalhado em seus efeitos (FOUCAULT, 2013a, p. 78).

A punição se desloca da vingança do soberano para a proteção da sociedade. As táticas de punir são definidas em uma linha mais tênue e difusa no corpo social. Aos poucos, com a emergência do poder disciplinar a tarefa de punir implicará em corrigir. Emerge uma arte do corpo humano, que numa tríade “o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2013a, p. 133), isto é, o normaliza.

Ao contrário do poder soberano, é a vida que passa a ser racionalizada e uma série de táticas visam fabricar corpos dóceis⁵⁷ e controlados: “As disciplinas substituem o velho princípio ‘retirada-violência’ que regia a economia do poder pelo princípio ‘suavidade-produção-lucro’.” (FOUCAULT, 2013a, p. 207).

⁵⁶ “O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para a correção.” (FOUCAULT, 1999, p. 86).

⁵⁷ “A docilidade implica, então, submissão e obediência, que devem ser adquiridas como parte de um processo de disciplinamento, cuja meta final é o domínio de si mesmo.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 124).

Nesse sentido, algumas instituições são mencionadas pelo autor, caso dos quartéis, dos hospícios, das fábricas e, de interesse da pesquisa, as escolas, como locais de controle e produção de indivíduos desejáveis. O ponto comum trata da vigilância sobre os indivíduos, da distribuição destes no espaço, e do controle sobre suas ações, de modo que essas instituições disciplinares transformem massas confusas e perigosas em multiplicidades organizadas e homogêneas (FOUCAULT, 2013a).

Foucault ainda pontua “recursos para o bom adestramento”, ou seja, as práticas disciplinares que, com efeito, fabricam indivíduos: “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2013a, p. 164).

A *vigilância hierárquica* constitui-se pelas técnicas em que ninguém escapa dos olhos do poder – olhares calculados e coercivos. A arquitetura escolar do século XVIII e XIX é inteiramente pensada para essa vigilância, bem como a distribuição dos corpos sobre os espaços, estes hierarquicamente posicionados – nas filas, nas séries, na distribuição dos lugares da sala de aula.

A *sanção normalizadora*, que são os meios pelos quais as pequenas falhas são corrigidas, ou mesmo penalizadas. Aliás, vale frisar que as falhas e os meios de correção são identificáveis na educação contemporânea: os atrasos, ausências, interrupções das tarefas, negligências, desobediência, etc., são atitudes passíveis de castigos que visam corrigir e reduzir esses desvios. Por esse jogo também é posto o sistema de classificação entre os “bons” e os “maus”, entre os que vão “passar” de ano e, logo, mudar sua localização no espaço⁵⁸.

E por fim, o *exame*, prática adotada em diversas áreas como meio de hierarquizar os indivíduos: “O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.” (FOUCAULT, 2013a, p. 177).

Em resumo:

Os regulamentos escolares, por sua vez, mostram como o corpo infantil foi regulado (controlado, modelado) dentro da escola: a sala de aula e suas diversas ferramentas e mobiliário eram parte da implantação de uma forma de poder que, enquanto

⁵⁸ Não é sem sentido que Foucault (1999, p. 120) chega a comparar o sistema escolar ao judiciário, “a todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”.

particularizava (individualizava) cada um, normalizava seu comportamento, sua postura, seus movimentos e até suas formas de olhar e pensar através da ação sobre as suas faculdades e potencialidades. Os bancos escolares controlavam a localização das crianças dentro da sala de aula, bem como os seus movimentos, sua postura e seu deslocamento; as formações envolviam o controle do corpo: a distância entre os indivíduos, a postura correta e sua permanência por algum tempo, o lugar a ser ocupado no interior do grupo, como se vestir e a higiene pessoal. O controle do tempo e do espaço, dos movimentos, das posturas corporais, dos gestos, das palavras, do vestuário, do asseio pessoal, das ocupações, bem como do ritmo do ensino e do aprendizado, forma modelando um aparato psíquico (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 128).

O poder disciplinar marca um primeiro investimento sobre a vida – investimento sobre os corpos a fim de torná-los produtivos (este poder emerge paralelamente à Revolução Industrial e ao capitalismo); não interessa mais a sua exclusão. Numa ordem não de violência, mas de um controle sutil sobre os indivíduos é que estas instituições disciplinares vão agir para produzir o máximo de aptidão e extração de forças; mais ainda, servem para modelar as multiplicidades e estabelecer a linha entre normalidade e a anormalidade. Mesmo a partir de interferências individualizantes os resultados são coletivos e reproduzem desde os condicionamentos físicos aos comportamentos sociais e morais⁵⁹.

As práticas pedagógicas tratadas por Foucault não se dirigem especificamente ao sistema escolar tal qual o concebemos hoje, mas a técnicas que visavam à educação dos homens para ações cotidianas e padronizadas. A escola é, desta forma, um estratégico espaço autorizado de saber. Assim, não vou dar ênfase aqui, mas também não deixarei de mencionar as análises do autor sobre o poder pastoral, um regime religioso⁶⁰ que objetiva “corrigir homens” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) e, portanto, não menos pedagógico. Para Foucault,

Tanto a Reforma quanto a Contra-Reforma deram ao pastorado religioso um controle, uma influência sobre a vida espiritual dos indivíduos muito maior que no passado: aumento das condutas de devoção, aumento dos controles espirituais, intensificação da relação entre os indivíduos e seus guias. Nunca o pastorado havia sido tão intervencionista, nunca havia tido tamanha influência sobre a vida material, sobre a vida cotidiana, sobre a vida temporal dos indivíduos: é a assunção, pelo pastorado, de toda uma série de questões, de problemas referentes à vida material, à

⁵⁹ Jardim enfatiza que a educação na modernidade, mesmo que moldando os indivíduos de acordo com um padrão de normalidade, foi produzida sobre um discurso emancipatório, “num pressuposto combate contra a ignorância, a incultura, a miséria, a tirania, etc. Numa idéia de que a educação se consolidaria rumo a construção de indivíduos esclarecidos, cientes de seu destino. A racionalidade enquanto uma meta-narrativa iluminista dirige-se à intensa produção de uma educação escolarizada, nesse processo, o aumento dos aparatos pedagógicos educacionais é impressionante, favorecendo a constituição de um sujeito fruto de uma razão que se dizia libertária e destruidora das crenças” (JARDIM, 2006, p. 113).

⁶⁰ Uma “pedagogia cristã” trata de subjetivar os sujeitos a um controle das suas próprias condutas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

higiene, à educação das crianças. Portanto, intensificação do pastorado religioso em suas dimensões espirituais e em suas extensões temporais (2008a, p. 308).

Não me aprofundo na questão, mas chamo atenção para o deslocamento da pastoral das almas para o governo político dos homens (FOUCAULT, 2008a), ou ainda, da transição das disciplinas da Idade Média para a Modernidade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). A propósito, um das marcas da modernidade, para Noguera-Ramírez (2011, p. 127), é a construção de uma sociedade em que ensinar e aprender foram processos fundamentais para o governo da população:

A escola foi esse lugar especializado na construção do novo tipo de sujeito, como espaço de confinamento das crianças para a instrução, esclarecimento e civilização, que funcionou a partir de um programa complexo de normas para a distribuição e controle de atividades em diferentes momentos e espaços.

Para além da escola como espaço de confinamento (exclusão) há de se pensá-la como uma estratégia inclusiva. Porque mesmo que, como pontua Foucault, as instituições tenham servido como um modo de reclusão moderna, o objetivo era tomar esses indivíduos e constituí-los a partir de aparelhos de normalização – conectá-los a “um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores” (FOUCAULT, 1999, p. 114). É, portanto, uma inclusão por exclusão, pois

Todas essas instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. *A escola não exclui os indivíduos, mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber.* O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo em um aparelho de normalização dos homens [...]. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma (FOUCAULT, 1999, p. 114; Grifo meu).

Ou seja, o objetivo é excluir o sujeito (ainda marginal) da sociedade até torná-lo produtivo para um fim conveniente, regular suas práticas e gerir suas probabilidades de ação. Logo, trata-se novamente de relações de poder a partir dos dispositivos tanto de inclusão como de segurança. Pois além de incluir, essas instituições são responsáveis pelo sequestro do tempo dos indivíduos – assim, quanto mais tempo sob vigilância menos probabilidades de

desvios de condutas. Em síntese, o sistema escolar do século XVIII e XIX, na qualidade de tática de normalização e como um dispositivo in/exclusivo, atravessa e caracteriza as práticas de educação atuais.

4.1.2 Escola-empresa: breves considerações sobre a educação contemporânea

A escola potencializa uma série de regimes de verdade e condições de possibilidade para a constituição dos sujeitos. A partir disso, inicio estas considerações tendo em mente uma afirmação e questionamentos suscitados por Fonseca, no livro *Figuras de Foucault* (2008). Primeiro, a afirmação: “a economia não será somente uma análise da lógica histórica de um processo, mas será também uma análise da programação estratégica das atividades e dos comportamentos dos indivíduos” (FONSECA, 2008, p. 160); logo os questionamentos: “como se produz e se acumula o chamado ‘capital humano’? De que ele se compõe? Quais são seus elementos inatos ou hereditários? Como ele pode ser adquirido por meio de políticas educacionais?” (FONSECA, 2008, p. 160). Assim como ao longo dos séculos XVIII e XIX, a educação atendeu a uma demanda econômica – já que podemos falar em uma economia das forças e produção de corpos ativos dispostos a atender a lógica capitalista e industrial que emergia –, na contemporaneidade também se faz uso da educação enquanto estratégia de mercado, inerente à política neoliberal.

Antes de continuar, acredito ser válido esclarecer que não pretendo desenvolver uma análise complexa no que diz respeito aos modos em que se constitui a educação atual; são apenas, como mencionei no título, breves e necessárias considerações ao entendimento do que seguirá nesta pesquisa. Isso posto, entendo que a economia está imersa numa lógica de saber-poder e age como produtora da racionalidade governamental. Segundo Foucault, a razão governamental, incorporada a partir do século XIII, coloca o Estado sob um jogo de interesses – tanto coletivos como individuais – de utilidade social e benefício econômico, respeitando um equilíbrio entre mercado e ação estatal (2008b).

Foucault mostra no curso *O Nascimento da Biopolítica* que na ordem neoliberal o mercado funcionará como principal fio condutor das relações sociais e gerenciador do corpo da população. Logo, a produção do *capital humano* implica num deslocamento do *homo economicus*, do parceiro de troca para o empresário de si. Para Foucault, o mercado enquanto

regulador da governamentalidade não implica falar sobre uma sociedade mercantil, pois para o filósofo, mais do que a troca de mercadorias que está inserido nesta relação são os mecanismos de concorrência. Na teoria do *capital humano* o sujeito passa a ver a si mesmo como o seu próprio *capital* e, portanto, regula suas ações como meio de investimento e de estar em constante estado de concorrência.

Os sujeitos são subjetivados por uma discursividade da empresa e do empreendedorismo, pois

É nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade com notável capacidade de provocar mudanças, etc. (GADELHA, 2009, p. 181).

Logo, um conjunto de estratégias que faz com que o “mercado seja possível” (GADELHA, 2009). Entre elas, a educação: “para entrar no jogo econômico do neoliberalismo precisamos de aprendizagem para que haja um investimento em nossas vidas e possamos multiplicar o nosso capital humano. A escola caberia ensinar como gerenciar essa técnica de aprender a aprender” (THOMA; SIKILERO, 2015, p. 15-6).

O mercado como um normalizador da sociedade faz uso da educação como uma das principais estratégias de normalização. Segundo Foucault, para os neoliberais formar *capital humano*, produzir renda, são fatores que estão imbricados em realizar investimentos educacionais⁶¹. Entendo-os não só como os aprendizados de formação profissional, mas também, e, por exemplo, como a criação familiar que investe na construção de capital: “O que vai produzir capital humano no ambiente da criança? Em que este ou aquele tipo de estímulo, esta ou aquela forma de vida, esta ou aquela relação com os pais, os adultos, os outros, em que tudo isso vai poder se cristalizar em capital humano?” (FOUCAULT, 2008b, p. 316).

Ou seja, os indivíduos constituem-se diretamente sob a lógica de mercado e como portadores do seu próprio capital. A escola torna-se um espaço para, como bem colocaram Thoma e Sikilero, aprender a aprender, investir em si e aprimorar aptidões necessárias ao bom

⁶¹ De acordo com o filósofo, para os neoliberais, além da educação, a saúde é a outra estratégia chave na produção do *capital humano*: “podem-se repensar todos os problemas da proteção da saúde, todos os problemas da higiene pública em elementos capazes ou não de melhorar o capital humano” e também os problemas com a migração, que “representa evidentemente um custo, já que o indivíduo deslocado, durante o tempo em que se desloca, vai ficar sem ganhar dinheiro, vai haver um custo material mas também um custo psicológico da instalação do indivíduo em seu novo meio” (FOUCAULT, 2008b, p. 316).

funcionamento da sociedade concebida, então, como uma empresa. Não é sem sentido o uso em demasia do discurso do empreendedorismo, adotado pelas escolas brasileiras nos últimos anos.

A escola também desempenha um papel fundamental para garantir que todos estejam aptos e preparados para o jogo econômico e competitivo da contemporaneidade. Basta tomar o sistema avaliativo de provas e notas como um modelo de investimento próprio e concorrência no que tange ao coletivo. O que implica, nesse sentido, na lógica in/exclusiva, pois através da educação todos são capturados e subjetivados, mas posicionados em modos de exclusão diferenciados – entre “bons” e “maus” alunos, na disposição da sala de aula, na marcação do aluno repetente, nas avaliações internas e externas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2004, p. 9) garantem “a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social”, ou seja, constituem diversos enunciados em torno da construção de uma sociedade cada vez mais empresarial, como liderança, iniciativa, formação continuada (a necessidade de sempre estar investindo em si – no seu próprio capital humano) e empreendedorismo.

A educação como uma articuladora e interventora das formas de governo da população é também a forma de celebrar a relação entre a política neoliberal e Estado. Pois, enquanto no liberalismo o Estado dificultava a liberdade econômica, no neoliberalismo o Estado é visto como um formatador social em prol do mercado: “Assim, se os liberais viam o Estado como um adversário, os neoliberais o veem como um aliado; ou, talvez melhor, como uma instância a seu serviço, ou seja, um servidor a serviço dos interesses do capital” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011b, p. 7). O Estado funciona como um agente autorizado a estabelecer um governamentobiopolítico sobre os sujeitos e para garantir condições de acesso às áreas de saúde, educação e cultura – ou seja, dar as possibilidades para que todos estejam em condições de jogo, logo, de competitividade.

Em consonância com a política neoliberal, Rech frisa que a ordem “educação para vida toda”, entendida como uma marca da contemporaneidade, é o elo entre escola e sociedade – a educação permanente que exige do aluno e, logo, do profissional, “as mesmas características: sujeitos que saibam, acima de tudo, governar a si mesmos, avaliar suas posturas e regular suas condutas em um espaço e tempo dinâmicos” (RECH, 2013, p. 39). A instituição escolar produz em favor da empresa.

A educação contemporânea é, portanto, atravessada pelo discurso neoliberal e age como um dispositivo de governo sobre a vida dos sujeitos e também um dispositivo de seguridade, pois, enquanto direito universal, captura quase que em totalidade o corpo espécie da população. A inclusão (concomitantemente exclusiva) torna-se um imperativo a serviço do jogo econômico neoliberal e, por conseguinte, os espaços da escola e da empresa são atravessados por discursos e fins semelhantes: a produção de capital humano e a lógica da concorrência. A educação que ainda utiliza das táticas disciplinares, como vimos acima, a fim de normalizar o corpo dos sujeitos e torná-los ativos é, também, a instituição que produz o desejo do sujeito em estar em constante construção e aperfeiçoamento e, assim, incluso na sociedade atual.

Dentro do discurso neoliberal, como vimos, o imperativo da inclusão é potencializado. As questões raciais recebem um olhar atento do Estado, e a educação é concebida como importante estratégia para produzir narrativas que atendam a essa demanda de inclusão de todos – o que trataremos a seguir.

4.2 Os tensionamentos in/exclusivos acerca do negro nas narrativas nacionais revisitadas pelos PCN's e DCN's

A différence impede que qualquer sistema se estabilize em uma totalidade inteiramente suturada.

(Stuart Hall, 2003, p. 61)

Como já mencionado no capítulo anterior, os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, e que servirão de materialidade discursiva para as problematizações que proponho nas páginas que seguem, foram constituídos em dois contextos políticos específicos da história brasileira, principalmente no que diz respeito ao gerenciamento das relações étnico-raciais. Trata-se, cronologicamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, oficializada em 2004; vai-se de FHC a Lula, do governo que reconhece oficialmente o racismo cordial que atravessa as relações brasileiras para o governo que implementa políticas de regulação sobre as novas posições assumidas pelos sujeitos negros na composição das narrativas identitárias nacionais.

Ambos os documentos foram organizados através da participação de entidades e órgãos competentes na área e na sociedade civil, a partir de um conjunto de debates. Ambos, também, em seus respectivos contextos visam propor um currículo⁶² comum às instituições de ensino do país, mesmo atestando o respeito à particularidade de cada local e interesses específicos. Nos documentos em questão a educação é citada como o meio mais propício para a superação do racismo e promoção racial e, do mesmo modo, como um “projeto de nação” (DCN’s, 2013, p. 9). Desta forma, nos Parâmetros Curriculares Nacionais o tema é tido como transversal e nomeado por *Pluralidade Cultural*. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o tema é tratado de forma mais específica e compõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

A Pluralidade Cultural, enquanto tema transversal, proposta nos PCN’s, deverá atravessar as práticas educacionais nas mais variadas disciplinas, tanto que a construção da temática dá-se por uma série de saberes autorizados, como o jurídico, histórico, geográfico, sociológico, antropológico, por parte do campo da psicologia e do saber pedagógico. Ao encontro da manifestação do governo de Fernando Henrique Cardoso⁶³, que reconheceu no Brasil a existência do racismo sem, no entanto, deixar de ressaltar a celebração da diversidade que impera na formação nacional, o que guia e orienta a composição dos PCN’s é também o enunciado da diversidade. Assim, os PCN’s da Pluralidade Cultural orientam em torno do respeito aos mais variados grupos, ou seja, por mais que a discriminação por cor perpassasse o documento, não é assunto específico e único.

Já as Diretrizes, elaboradas a partir da ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder (marcado pela inserção das mais variadas políticas públicas de cunho social), alavancam propostas mais específicas a grupos que tendemos a chamar de “minorias”. Para tanto, orienta nas modalidades de Educação Especial, de jovens e adultos em estabelecimentos penais, educação do campo, indígena, nômade, quilombola e, por fim, para as relações étnicas.

⁶² Faço uso da definição da professora Marlucy Paraíso (2009, p. 278) para entender que o currículo “está cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida”.

⁶³ “A discriminação como que se consolida em termos de alguma coisa que se repete, que se reproduz. E aí não dá para o hipócrita também dizer: “Não, o nosso jeito não é esse”. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações, há uma área muito dura na inaceitabilidade do preconceito. Isso tem que ser desmascarado, tem que ser, realmente, contra-atacado, não só em termos verbais, como em termos de mecanismos e de processos que possam levar a uma transformação na direção de uma relação mais democrática entre as raças e entre os grupos sociais, entre as classes. Tudo isso tem que ser feito.” (CARDOSO, 1996, p. 51).

Não é de meu interesse marcar como certas ou erradas as abordagens proposta pelas materialidades em questão: PCN's e DCN's, visto que o tensionamento proposto já pode ser encarado como um grande avanço perante um país que silencia diariamente suas práticas racistas. No entanto, o que me interessa problematizar são os modos como determinados regimes de verdades são produzidos pela área educacional no que tange às questões étnico-raciais, as quais são atravessadas pela ordem in/exclusiva. Isso porque são dois documentos que tomam a escola como campo de luta e como local de produção de sujeitos – ou mesmo, de novos modos de subjetivação, no que se relaciona às questões raciais. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, p. 21) a escola

tem um papel crucial a desempenhar nesse processo (mudar mentalidades). Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família.

As Diretrizes para a educação das relações raciais acreditam no papel político da escola, e que este espaço deve se posicionar contra qualquer forma de discriminação. Segundo o documento,

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (DCN's, 2013, p. 501).

A escola é, portanto, o espaço de captura,mas, também, o espaço de legitimação de verdades. Quando nela circulam, e de forma privilegiada, em dadas condições históricas específicas⁶⁴, discursos acerca das narrativas raciais e de nacionalidade, o que existe são produções de verdade e novas relações de saber-poder sendo legitimadas. Veiga-Neto (2001) nos lembra que a escola é espaço privilegiado para reconhecermos transformações que estão ou ainda acontecerão, bem como local para implementação de mudanças na lógica social.

⁶⁴Afinal, como lembra Foucault (1998, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

A democracia racial é outro ponto comum às materialidades referidas. Os Parâmetros reconhecem como a ideia do não preconceito é constitutiva da sociedade e responsável pela dificuldade histórica de lidar com as temáticas de preconceito e discriminação étnico-racial: “O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veiculam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’.” (PCN, 2001, p. 22)⁶⁵.

Em vista disso, a desconstrução do mito também é ponto chave da elaboração e justificativa para a adoção das Diretrizes:

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 mesmos patamares que os 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 (DCNs, 2013, p. 499).

Em quase uma década que separa a elaboração dos documentos outros objetivos são partilhados, entre parâmetros e diretrizes. A fim de melhor esquematizá-los exponho-os no quadro abaixo:

PCN'S	DCN'S
Respeito e valorização ao patrimônio étnico; expressões culturais e religiosas;	Inserção das contribuições identitárias, de datas e personagens alusivos à comunidade negra; valorização cultural e patrimonial;
Repudiar ações discriminatórias e valorizar o convívio pacífico;	Superar a indiferença imposta pela ideologia do branqueamento e mito da democracia racial;
Conhecimento das características étnicas;	Reconhecimento da participação dos grupos sociais na construção da nação brasileira;
Valorização da própria identidade e o repúdio a estereótipos negativos;	Processo de afirmação das identidades e desconstrução de imagens negativas;

⁶⁵ No entanto, é possível encontrar resquícios do discurso da democracia racial no próprio documento, quando afirma que “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 [...]. Por isso, no cenário mundial, o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade” (PCN, 2001, p. 21), ou seja, há certo ideário que prepondera sobre nossa construção social quanto ao caráter pacífico das relações raciais, que deve ser tomado como modelo a outros países (a exemplo do que foi produzido dos anos 30 em diante e o interesse despertado nas demais nações, como apresentado no capítulo 1 e 2).

Valorizar, conhecer, respeitar e reconhecer. A partir destes verbos já podemos atentar para alguns enunciados que atravessam o discurso da diversidade que prepondera tanto nos Parâmetros como nas Diretrizes, e que me levam a concordar com Skliar e Duschatzky (2001) quando dizem que as políticas educativas e culturais acerca da diferença enleiam-se em discursos e práticas ora politicamente corretas ora confusas.

Politicamente corretas em razão de atenderem a uma demanda da contemporaneidade em revisitar as construções identitárias. Confusas porque concebem os conceitos de diferença e diversidade como coexistentes, estabelecendo as identidades como essencializadas. Analiso isso quando os documentos sugerem que “respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade” (PCN, 2001, p. 19-20), ou então, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a *diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.*” (DCN’s, 2013, p. 503; Grifo meu). Ou seja, o tensionamento é pelo respeito à cultura do outro, desde que necessariamente não ocorra o contato com este outro. Com isso, negamos toda uma constituição identitária que é miscigenada, sincrética e tão pouco fixa.

Reproduzo aqui os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares para o tema transversal da Pluralidade Cultural, entre eles:

- **conhecer a diversidade** do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- **valorizar as diversas** culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- **reconhecer** as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- **valorizar** o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da **diversidade cultural**;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.

As palavras em destaque são grifos meus, a fim de chamar atenção para o enunciado da diversidade que perpassa os Parâmetros. Conhecer, valorizar, reconhecer e apenas repudiar atos discriminatórios são meios de despotencializar os efeitos do racismo cotidiano que impera nas relações étnico-raciais do Brasil; são proposições que deixam de indagar as relações de poder e os processos de hierarquização identitários, e além do mais, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 98), geralmente apenas resultam em novas dicotomias, “como a do dominante tolerante e do dominado tolerado”. O referido autor aponta para algumas estratégias pedagógicas que circundam o campo das diferenças. Uma delas é a mencionada acima e exemplificada pelos PCN’s, que Silva classifica na ordem de uma estratégia “liberal”, que é manter a boa vontade perante o diverso. Uma segunda estratégia diz-se “terapêutica”, em que a “diversidade é ‘natural’ e boa, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos” (SILVA, 2014, p. 98); no entanto, Silva pontua, como estratégia pedagógica mais comum nos espaços escolares, a que produz o outro como o “exótico”, o “curioso” (basta pensarmos na formas como, por exemplo, celebramos nas escolas as datas comemorativas como o Dia do Índio e da Consciência Negra, numa verdadeira construção de estereótipos exóticos, para não dizermos, bizarros), o que, para ele,

Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Em geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância (SILVA, 2014, p. 99).

O que estas estratégias refletem é a noção de controle de risco – a seguridade sobre as relações. O governamentobiopolítico produzido no âmbito escolar garante ao Estado um controle seguro e calculado sobre a noção de risco posto diante dos conflitos raciais. Foucault (2008a) salienta que a garantia de segurança dá-se por uma série de técnicas de vigilância dos indivíduos, de diagnósticos mentais e patológicos – ações perfeitamente cabíveis ao espaço escolar. A professora Adriana Thoma (2004, p. 1) distingue os termos diversidade e diferença, em que a primeira “é entendida como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada, ao passo que a diferença é uma construção social, política, histórica e linguística imbrincada em relações de poder que afetam a cada um e a todos nós”. Dessa maneira, quando não há grandes problematizações sobre o tema, tratando-o como diverso, conseqüentemente, não haverá conflitos. Na verdade, são outras formas de silenciar as práticas de discriminação, que, ao abordarem de forma simplista o tema não necessariamente

interferem em mudanças estruturais de poder. São novos efeitos de subjetivação em que se tolera, mas ainda assim mantendo a apatia com relação ao outro, reforçando a ideia de fixidez das identidades.

Isto posto, não posso deixar de ponderar que tais documentos destinados a orientar os currículos escolares são estratégias de normalização⁶⁶ dos sujeitos e das relações identitárias. Se concordamos que a educação produz e exerce um governamentobiopolítico sobre os sujeitos – regulando-os a fim convenientes – temos de pensá-la como produtora de identidades e entender que esta é composta por uma série de discursos pelos quais os sujeitos serão ordenados no espaço e sobre quais narrativas serão constituídas, ora enquanto identidade de pertença ora enquanto diferença (como “os outros”, os que estão fora). Atento, ademais, que os referidos documentos são produzidos a partir de uma identidade tida como natural, “desejável, única”⁶⁷, que, no caso, é a do branco-europeu e que a educação seria o modo autorizado de trazer o “outro” para próximo da cultura operante, entendendo estes “outros” como sendo inclusive as crianças, além dos estrangeiros, anormais e estranhos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011b).

Os PCN’s e os DCN’s são proposições destinadas às instituições escolares para narrar a alteridade, mas Duschatzky e Skliar observam que

As formas de narrar a alteridade são, ao fim e ao cabo, formas de tradução e de representação que diluem os conflitos e que delimitam os espaços por onde transitar com relativa calma. Mas se a cultura é, de acordo com Bhabha (1994, op.cit.), um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos. Disso resulta que a tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade (2001, p. 122).

Claramente o que os Parâmetros e as Diretrizes visam é a construção de novas narrativas acerca das relações étnico-raciais, mas além de tudo conduzir como e sobre quais discursos e efeitos essas narrativas serão estruturadas. Em 1996, os PCN’s atenderam a uma primeira demanda que era a necessidade de se colocar tal assunto nos currículos escolares, mesmo que de forma tímida (já que como coloquei acima, a pluralidade cultural não se

⁶⁶ Quando a isto, Silva (2014, p. 83) propõe que “fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. [...] Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”.

⁶⁷ Aliás, Silva (2014, p. 83) pontua que a identidade normal não é apenas *uma* identidade, mas *a* identidade.

debruça sobre as questões específicas de cor). Há o deslocamento da ideia de racialização para o da Pluralidade (ou da diversidade). Mas naquele momento específico, foi condição suficiente para atender as demandas de um país que reconhecia pela primeira vez e oficialmente o racismo como um composto social, mais também o suficiente para produzir novas narrativas calcadas no não-conflito. O que emerge em 2004, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é uma tratativa mais racalista sobre o assunto; no entanto, a temática é proposta já amparada por uma série de políticas públicas que, de alguma forma, contornam/amenizam possíveis relações conflituosas ao incluírem a todos e “supostamente” darem conta desse todo, mesmo que heterogêneo.

Para Siqueira (2015, p. 45-6), o que se produz são novos discursos que

reordenam as dinâmicas dos grupos culturais, sociais e étnicos de modo intangível e estratégico, uma vez que a lógica, a partir da qual esse processo de agenciamento se opera, pressupõe a releitura a respeito das ancestralidades e/ou identidades étnicas que carrega em si, novos discursos naturalizados e imunes à própria historicização sobre o pertencimento identitário.

Atento a isto quando as Diretrizes (2013, p. 502) colocam que *todos*, “negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais”. Assim, estas novas dinâmicas, mencionadas por Siqueira, podem ser pensadas como inclusivas no sentido de visarem à colocação dos sujeitos negros em novos espaços – novas organizações sociais. Mas chamo atenção, também, para os processos de exclusão, até mesmo porque incluir em um (ou mais) espaço(s) implica, de alguma forma, excluir de outro(s). O trecho retirado dos DCN’s nos coloca, além disso, diante do que já me referi anteriormente no que diz respeito à governamentalidade neoliberal, ou seja, garantir o investimento no capital humano (capacitação de todos) e dar condições de jogo (competição) a todos. Logo, a educação se configura como dispositivo que dá condições tanto de constituição como de regulação da massa de sujeitos; diga-se de passagem, é o espaço em que estas condutas podem ser praticadas, racionalizadas e calculadas a partir de uma economia política que visa o comportamento humano (GADELHA, 2009).

Compartilho, nesse sentido, o questionamento de Gadelha, “como é possível que o agenciamento de subjetivação empreendedorista e neoliberal, ancorado no princípio da concorrência, dê as mãos ao discurso humanista e ativista da sensibilidade às injustiças sociais

e inclusão dos desfavorecidos?” (Apud BENEVIDES, 2012). Para além de juntar respostas, tensiono tal pergunta às finalidades das propostas dos Parâmetros e das Diretrizes – de constituir novas organizações sociais. É um comum acordo entre pesquisadores da área que o imperativo da inclusão está articulado com a política neoliberal – porque dá condições para que o sujeito invista no seu próprio capital humano. Logo, as políticas públicas inclusivas, de fundo em princípio humanitário, são ordenadas a partir de estratégias estatais para atender a lógica de mercado. E, como já dito aqui, há uma produção de novos regimes de verdade acerca da História do negro e sobre o negro na sociedade brasileira que discursivamente rompem com o mito da democracia racial e propõem novos arranjos sociais. Independente do fim conveniente das políticas públicas inclusivas e, especificamente, educacionais, o que há de se atentar são as relações de poder imbricadas na construção destas propostas curriculares.

Desta forma, tomo novamente o discurso da diversidade, que sucumbe qualquer tratativa a respeito da problemática da diferença. O que nos é colocado são estratégias de regulação da diferença – entre elas a valorização do diverso. Quando os documentos instigam que a identidade do “outro”⁶⁸ seja conhecida e valorizada, eles de alguma forma partem do princípio de que fala-se de identidades fixas, dando assim condições para a construção de uma série de estereótipos sobre o que não nos pertence. Duschatzky e Skliar (2001, p. 124) nos ajudam a entender melhor essa transmutação da diferença em diversidade ao colocarem que “a alteridade, para poder fazer parte da diversidade cultural *bem entendida e aceitável*, deve despir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como as demais”. Estes processos de “deixar de ser algo” são estratégias de segurança em favor de uma unidade nacional, principalmente no que tange às questões raciais.

Thoma (2004, p. 1) reforça que nas atuais políticas, sejam elas sociais e/ou educacionais, não há distinção entre diversidade e diferença, “onde o primeiro termo tem sido facilmente substituído pelo segundo e apontado para a necessidade de uma sociedade preparada para lidar com a pluralidade”. De acordo com a autora, falar em diversidade é um modo de apagar as diferenças e levar ao “ocultamento dos conflitos sociais, pois entende os chamados excluídos como sujeitos pertencentes a uma categoria homogênea, cujos traços de identidade resumem-se ao pertencimento a um determinado grupo (mulheres, negros, velhos, homossexuais, deficientes)” (THOMA, 2004, p. 1).

⁶⁸ E mais ainda é quando este outro se torna o “depositário de todos os males, como o portador das *falhas* sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do *excluído*” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

Nessa lógica, o Estado faz uso estratégico do multiculturalismo, diga-se de passagem, conservador, na construção das políticas públicas. O uso constante dos verbos *valorizar*, *respeitar* e *tolerar* são enunciados da diversidade cultural “que autorizam que os outros continuem sendo esses outros”, contudo, a partir de então “em um espaço de legalidade, de oficialidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 130), ou seja, dentro de uma curva de normalidade – em que as identidades, as expressões culturais, fiquem fechadas em seus pré-determinados espaços. Logo, uma lógica inclusiva e concomitante de exclusão. Reforço que não julgo como errado a proposição dos Parâmetros e das Diretrizes do respeito ao outro, o que busco fazer é levar o leitor a entender que a questão das relações étnico-raciais é mais complexa do que apenas a exigência do respeito, princípio e direito básico de qualquer cidadão, o que desejo problematizar é que a questão seja encarada de modo mais complexo, pois está imersa em relações de poder e campos de luta.

O discurso que prima pela tolerância dilui modos de enfrentamentos identitários, não permite questionamentos e age em prol do bem estar social – quer dizer, é um discurso cômodo para o Estado e para a escola. É, ao mesmo tempo, um discurso que ajuda a formular a classificação e a hierarquização entre “nós” e os “outros”.

HomiBhabha faz ponderações válidas inclusive para que nós, enquanto pesquisadores orientados por uma perspectiva pós-estruturalista, possamos entender os modos pelos quais também produzimos saberes, mais especificamente ainda aos que problematizam as relações com o “outro”. Para o autor, as “questões do sujeito” ou mesmo a “construção discursiva da realidade social” só podem ser re-historicizados se realizarmos um “trabalho teórico no campo da diferença cultural – *enão da diversidade cultural*.” (BHABHA, 2014, p.67).

Ainda segundo o autor, quando se pensa a partir da enunciação da diferença cultural, o que se problematiza são divisões binárias: “de passado e presente, tradição e modernidade” (BHABHA, 2014, p. 71). A partir dessa perspectiva

Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, recolocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos de artifício do arcaico (HALL, 2014, p. 71).

É nesse movimento de resignificação, de novas narrativas históricas que os documentos, Parâmetros e Diretrizes, constituem-se. O que nos cabe entender é com que

condições de emergência. Parece-me que dando novas significações à velhas lógicas, ou seja, o “nós” mantém-se falando do “outro” e mantendo-o num ordenamento espacial e cultural fixo.

Na declaração que segue das Diretrizes (2013, p. 503) o imperativo da inclusão escolar é direcionado e garantido a todos, pois “precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos”. No entanto, autorizam claramente a separação étnico-racial e a ideia de identidades imóveis, “sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos” (DCNs, 2013, p. 503). Assim,

É, portanto, pela via da produção dos consensos, do apagamento das diferenças e da produção da *diferença a incluir*, do anonimato do poder disciplinar, da construção de evidências pelo poder de normalização (biopoder) e da produção de discursos metapolíticos sobre os direitos do *homem em geral* que se fala – de forma vazia, indeterminada, evasiva e abstrata – “nós...” (BEVENIDES, 2012, p. 899).

Desta forma, o que os Parâmetros e Diretrizes produzem são novos modos de ver o outro (produção de novas diferenças, de novos sujeitos), e são estes modos que vão ser incluídos. Logo, quando se produzem novas narrativas identitárias excluem-se anteriores; nesse sentido, há as condições para que a lógica da in/exclusão produza tensionamentos.

Veiga-Neto (2001) enfatiza que a inclusão é parte importante no processo de ordenamento dos sujeitos (de esquadramento destes sujeitos no espaço), pois através dela é que se dá o reconhecimento, as primeiras aproximações com o outro, para que em um segundo momento constitua-se um série de saberes acerca desse outro. Em seguida, “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição binária por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho.” (VEIGA-NETO, 2001, p.113).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fazem uso direto do termo inclusão para orientar que a temática seja abordada não apenas pela área da História, mas que seja também presença na formação de outras áreas das licenciaturas, pelos saberes médicos e entre outros campos de saber em que a especificidade da cultura africana se faça presente;

propõe a inclusão de bibliografia, personagens e grupos negros nas ações cotidianas ao espaço escolar (DCNs, 2013, p. 508).

Mais ainda, o documento prevê a

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (DCNs, 2013, p. 507).

Ou seja, estabelece que a questão racial perpassa a constituição de sujeitos desde a infância até a formação adulta. Neste caso, a partir de novas narrativas identitárias que supostamente incluem a História da participação negra na construção da nacionalidade brasileira se produzem novos conjuntos de regimes de verdade sobre as relações étnico-raciais (o que também já era a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais). Por conseguinte, é necessário analisar que quando um agente autorizado do Estado, no caso o Ministério da Educação, regula os modos de construção das narrativas identitárias acerca de um grupo constitui sobre estes uma relação de poder calcada, primeiro, no imperativo da inclusão e segundo, no dispositivo da seguridade.

Incluir, colocar todos nos números/estatísticas do Estado, é a estratégia mais segura de regulação. Ao pensar as questões raciais, entendo que quando o país desloca o discurso calcado no mito da democracia racial, da não-conflituidade, que era relativamente cômodo e seguro, para o da produção e aceitação do outro, automaticamente tende a produzir novos modos de segurança. As políticas públicas que atendem através de um discurso multiculturalista embasado na diversidade estão produzindo sujeitos para espaços já pré-determinados (espaços novos, diga-se de passagem, incluídos nos currículos escolares, universidades, em cargos públicos) e, no entanto, excluídos de suas diferenças.

A diversidade aproxima, em linhas imaginariamente divisórias, o “nós” do “outro”. O “outro” não é só mais um desconhecido; ele passa, numa onda politicamente correta, a ocupar a sala de aula, o comercial publicitário, mas ele é deslegitimado da sua diferença, porque, essa sim, pode não ser segura. O sujeito negro é incluso pela diversidade ao mesmo tempo que é excluído da diferença. Excluir a diferença é um apagamento das problematizações que as cercam, ainda mais quando se trata de questões raciais.

Se a escola, como vimos mais acima, é espaço de captura dos sujeitos, seja para discipliná-los ou regulá-los para fins específicos em dados contextos, e se Parâmetros e Diretrizes reconhecem a escola como espaço que tanto silenciou as práticas racistas ou mesmo se isentou de abordá-las, inegavelmente os documentos, tratados aqui como materialidade discursiva, são bases importantes de constituição de novos sujeitos. Nas linhas que seguiram, as análises foram tensionadas no sentido das condições de possibilidade para que esses novos documentos se tornassem saberes autorizados. Novos sujeitos negros e novas narrativas identitárias estão sendo discursivamente produzidas em torno da nacionalidade. A educação que inclui pelo discurso da diversidade (excluindo a diferença) é um destes fios condutores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras do sociólogo Zygmunt Bauman:

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz de sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz estranhos (1998, p. 27).

Esta citação nos leva ao encontro daquilo que busquei problematizar ao longo desta dissertação – a produção do estranho, do outro que precisa ser controlado, no caso, dos sujeitos negros (a partir do imperativo da in/exclusão). Historicamente o Brasil fez uso estratégico da raça para construir as narrativas nacionais. A problemática suscitada pela presença do negro na composição social do país exigiu do Estado uma série de táticas de governo sobre a população, aquilo que chamamos de governo biopolítico, regulação sobre as narrativas e sobre os modos de conduta da nação.

Minha intenção, ao colocar em análise dois contextos históricos importantes para a construção da nação foi problematizar o dispositivo de in/exclusão como um modo de agir sobre as relações étnico-raciais, de organizar espaços e de constituição da ordem. Nos anos 1920 e 1930 o Estado-nação produziu um regime de verdade em torno da composição racial brasileira que teve de positivar o fenômeno da miscigenação. As teorias raciais oriundas da Europa, que atestavam a inferioridade dos negros, tiveram de ser contornadas no Brasil, país já multicultural. E assim, o governo assume o discurso oficial calcado em um projeto de branqueamento futuro que positivava a miscigenação, processo em que supostamente a inferioridade do negro sucumbiria diante da superioridade racial do branco-europeu. Estamos aí diante da primeira lógica da in/exclusão: o negro incluído nas narrativas nacionais pela miscigenação e excluído de sua negritude, inclusive física.

O salto dado na pesquisa para algumas décadas adiante, principalmente nos anos 80, me colocou frente a outro contexto, que questionava e tensionava a construção identitária do

país– a esta altura já cimentada pela democracia racial. O Movimento Negro Unificado de 1978 emerge desconstruindo o discurso da miscigenação, da integração de raças, tomando, ao mesmo tempo, a bandeira da diáspora africana; o MNU fez uso do conceito sociológico da raça e assumiu a lógica inversa, a racialização dos sujeitos negros no Brasil. A seguridade das relações raciais entra em colisão com esta nova narrativa. Novos regimes de verdade terão de ser legitimados, novos modos de governo sobre a vida dos sujeitos. E, nesse sentido, as políticas públicas de promoção da igualdade racial constituem-se como importantes estratégias para que eu analisasse a segunda ordem in/exclusiva em torno do negro no Brasil – os sujeitos são incluídos em uma nova ordem, mas em gradientes diferentes, portanto a in/exclusão. O governo biopolítico dos sujeitos neste contexto também fez uso do dispositivo educacional – os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais emergem cada qual em sua década (1996 e 2004) como estratégia de produção de novos ordenamentos e novas verdades sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

O imperativo da inclusão permeia ambos os documentos e é potencializado no campo da educação. Quando este é direcionado para o ensino das relações étnico-raciais atende à lógica de que na contemporaneidade ninguém pode estar fora ou sem condições de jogo. O que nos valeu analisar foi sobre quais discursos a lógica da in/exclusão operou e como os sujeitos negros foram incluídos. Ou seja, a partir da diversidade pauta-se uma inclusão em que os sujeitos estão condicionados a determinados espaços; assim, a mobilidade identitária é controlável por uma linha de normalidade – sobre narrativas inclusivas que regulam as relações entre o “nós” e o “outro”.

Desta forma, me inquietou que em ambos os contextos históricos e na análise sobre os documentos educacionais as diferenças raciais foram contornadas pela diversidade. Comumente usa-se a ideia de que no Brasil celebra-se a diversidade e, no entanto, não nos damos conta de que não abordamos as diferenças e as problematizações que as cercam. Pela diversidade também age o dispositivo de segurança. Se a democracia racial não se sustenta mais, a seguridade das relações será mantida pelas políticas públicas inclusivas – em que todos serão capturados por novos ordenamentos.

A partir do conjunto de análises que me propus sobre o tensionamento do dispositivo da in/exclusão entendo que pela diversidade cultural incluímos e, quanto mais celebramos a diversidade, menos as diferenças são problematizadas e nos mantemos em relações de poder calcadas na fixidez das identidades.

Assim como não foi fácil dar um começo para essa dissertação, tampouco será findá-la. As inquietações que me moveram ao elaborar os objetivos iniciais da pesquisa pouco foram acomodadas, aliás, não foi do meu interesse construir verdades (mesmo que o lugar de onde falo me tensione e legitime esta dissertação em um campo de saber-poder). Entendo, também, que não estou numa exterioridade em relação ao meu objeto de pesquisa, pelo contrário, dou-me conta do quanto sou atravessada por uma série de discursividades que me consituem enquanto sujeito e que regulam meus modos de relação com o outro. Questiono-me sobre o quanto, na posição de pesquisadora, também contribuo na produção dos estranhos, na produção de novos sujeitos e modos de olhar. Na verdade, as inquietações mencionadas na introdução da pesquisa suscitaram novos problemas e novos questionamentos. Dessa forma, finalizo com a sensação de que ainda haverá muitos começos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AGASSIZ, Louis e AGASSIZ, Elizabeth Cary. *Viagem ao Brasil (1865-1866)*. Belo Horizonte: Editora USP, 1975.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARAÚJO, Inês Lacerda de. Foucault, para além de Vigiar e Punir. *Revista de Filosofia. Aurora*, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 39-58, jan./jun. 2009.

ARMANI, Carlos Henrique. *Por uma escrita pós-colonial da história: uma introdução ao pensamento de Stuart Hall*. *Revista Historiae*, Rio Grande, vol. 2, n. 1, p. 25-36, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEISE, Cristiane Becker. *Para além das diferenças de raça: o estatuto da igualdade racial e educação*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011.

BENEVIDES, Pablo Severiano. *De onde falamos nós? Uma análise da produção da diferença a ser incluída*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 887-903, set./dez. 2012.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. 3 ed. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

_____. Lei 12.288/2010. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: jan. 2016.

_____. *Decreto nº 8.136/2013*. Regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Sinapir. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: jan. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação, Brasília: 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso na abertura do seminário internacional - Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. Brasília: Palácio do Planalto, 2 de julho de 1996.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.

DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Revista Tempo (online). 2007, vol.12, n.23, p. 100-122.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: (org.) RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia. SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FONSECA, Marcio Alves. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

_____. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Ditos & Escritos IV: estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência das prisões*. Petrópolis: Vozes, 2013

_____. Sobre a genealogia da ética: um panorama do trabalho em curso. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul (Org.). *Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b, p. 296-326.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul (Org.). *Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013c, p. 273- 295.

_____. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed., São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADELHA, Sylvio. *Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo*. Revista Educação e Sociedade, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

_____. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. *Ensaio para uma Filosofia da Educação*. Educação. São Paulo: Segmento. n. 3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25.

GALTON, Francis. *Hereditary genius*. London: Macmillan and Co. and New York, [1869] 1892. Disponível em <http://www.mugu.com/galton/books/>. Acesso em 28 out. 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Sérgio. *Democracia racial*. 2007. In: www.ffch.usp.br/sociologia/asag.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/ Brasília: Ed. UFMG/ UNESCO, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

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

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Políticas Sociais: acompanhamento e análises*. n. 23, 2015.

JARDIM, Alex F. C. *Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo*. Revista Unimontes Científica, v.8, n.2, 2006, p. 103 – 117.

KERN, Gustavo da Silva. *Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

LACERDA, JOÃO BATISTA. Sobre os mestiços no Brasil. Primeiro Congresso Universal das Raças Londres, 1911. In: SCHAWRCZ, Lilia Moritz. *Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco*. Revista História, Ciências, Saúde, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

LAGASNERIE, Geoffroy. *A última lição de Michel Foucault*. São Paulo: Ed. Três Estrelas, 2013.

LAPLANTINE, François e NOUSS, Alexis. *A mestiçagem*. Lisboa: Piaget, 2002.

LOPES, Maura Corcini. *Políticas de Inclusão e governamentalidade*. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009, p. 153-169.

_____. *Inclusão e biopolítica*. Caderno IHU Ideias, ano 8, n. 144, 2010.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade (prefácio). In: THOMA, Adriana Silva; HILLESHEIM, Betina (org.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011a

_____. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO-BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 283-298.

_____. *Inclusão, biopolítica e educação*. In: Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 2, mai/ago. 2013, p. 210-219.

MAGGIE, Yvone; FRY, Peter. *A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras*. In: Estudos avançados, v. 18, n. 50, 2004, p. 67-80.

MAIO, Marco Chor. *A medicina de Nina Rodrigues: análise de uma trajetória científica*. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 226-237, abr/jun, 1995.

_____. *O Projeto UNESCO: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”*. REVISTA USP, São Paulo, n.46, p. 115-128, jun./ago. 2000.

MARCON, Telmo. *Multiculturalismo, intercultura e políticas educacionais*. In: Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.16, n. 2, jul/dez. 2009, p. 48-61.

MOURA, Clóvis. *Brasil: as raízes do Protesto Negro*. São Paulo: Editora Global, 1983.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. África do Sul, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo, Desejo e Experiência*. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminaras, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli Teresinha Henn e KLEIN, Rejane Ramos (org.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 25-44.

RODRIGUES, NINA. *Os africanos no Brasil*. Brasília: Editora UNB, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco*. Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, jan.-mar., 2011, p. 225-242.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1ª edição. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. São Paulo: Edusc, 1999.

SILVA, Mozart Linhares da Silva. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

_____. *Miscigenação e Biopolítica no Brasil*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 4 n. 8, dez. de 2012.

_____. *Biopolítia, Educação e Eugenia no Brasil (1911-1945)*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 4, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: (org.) SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIQUEIRA, Carolina de Freitas Côrrea. *Narrativa histórica, cultura afro-brasileira e governamentobiopolítico*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2015.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. *Agassiz e Gobienau – as ciências contra o Brasil mestiço*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2008.

_____. *A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau*. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan.-jun. 2013.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Piaget, 1998.

TELLES, Edward E. *O Significado da Raça na Sociedade Brasileira*. Tradução para o português de Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Versão divulgada na internet em Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.princeton.edu/sociology/faculty/telles/livro-O-Significado-da-Raca-na-Sociedade-Brasileira.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2015.

THOMA, Adriana. *Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate*. Revista Educação Especial, v. 23, 2004.

THOMA, Adriana e SIKILERO, Cláudia. *Pacto pela aprendizagem: estratégia biopolítica de governo da aprendizagem*. Revista Teias, v. 16, n. 43, p. 06-18, out/dez 2015.

TRAPP, Rafael P. e SILVA, Mozart L. *Movimento Negro no Brasil Contemporâneo*. Revista Jovem Pesquisador, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C (org.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Cultura, culturas e educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai/ago, 2003, p. 5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. *Inclusão e governamentalidade*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

_____. *Inclusão, Exclusão, in/exclusão*. Revista Verve, vol. 20, p. 121-135, 2011a.

_____. *Inclusão como dominação do outro pelo mesmo*. In: VII Colóquio Internacional Michel Foucault, out. 2011b, PUC-SP, p. 01-12.

_____. *Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión*. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (comp.). Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas. Bogotá: IDEP, 2011c. p.105-122.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: (org.) SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.