

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira

**NARRATIVA HISTÓRICA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E GOVERNAMENTO**  
**BIOPOLÍTICO**

Santa Cruz do Sul

2015

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira

**NARRATIVA HISTÓRICA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E GOVERNAMENTO  
BIOPOLÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como bolsista pesquisadora do Programa de suporte à Pós-Graduação de instituições de Ensino particulares (PROSUP) da CAPES e como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2015

S618n

Siqueira, Carolina de Freitas Corrêa

Narrativa histórica, cultura afro-brasileira e governmento biopolítico / Carolina de Freitas Corrêa Siqueira. – 2015.

88 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. Educação – Pesquisa. 2. Relações étnicas. 3. Relações raciais.  
3. História – Estudo e ensino. I. Silva, Mozart Linhares da. II. Título.

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Carolina de Freitas Corrêa Siqueira

**NARRATIVA HISTÓRICA, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E GOVERNAMENTO  
BIOPOLÍTICO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como bolsista pesquisadora do Programa de suporte à Pós-Graduação de instituições de Ensino particulares (PROSUP) da CAPES e como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva (Orientador/UNISC)

Orientador

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira (UNISINOS)

Professor examinador

---

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira (UNISC)

Professor examinador

Santa Cruz do Sul, 24 de Fevereiro de 2015

*[Eu pergunto] se a filosofia não consiste, ao invés de legitimar aquilo que já se sabe, num empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo?*

Michel Foucault: História da Sexualidade II: o uso dos prazeres

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pelo amor e dedicação que a mim sempre dispenderam. Agradeço pela valorização das minhas escolhas, pelos bons conselhos e por me alertarem sobre as responsabilidades da vida com zelo e equilíbrio. Ao meu pai, que embora já não se encontre mais ao meu lado nesta vida, permanece presente nas minhas mais belas lembranças, destino esse agradecimento, com todo o afeto e gratidão. A minha mãe, mulher forte e carinhosa, que me deu a vida e tudo de mais bonito que nela existe, destino um agradecimento cheio de ternura. A eles, um grande *muito obrigada!*

Com doçura, agradeço aos meus avós pela generosidade com que sempre me acolheram. A minha avó, agradeço pela afeição que recebo de seu olhar cuidadoso. Aos meus padrinhos e afilhadas, sou grata pelos sorrisos e pela torcida alegre que traz leveza a minha vida. Ao meu padrasto, agradeço pelo incentivo e pelo apoio gentil de todos os dias.

A todos os meus amigos e amigas, colegas e parceiros(as) de jornada pessoal e acadêmica, registro aqui um agradecimento pelo companheirismo e felicidade que me proporcionam.

Com admiração, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Mozart Linhares da Silva, por ter acompanhado mais uma etapa importante da minha trajetória acadêmica. Sou grata pelos ensinamentos, pela excelente orientação a mim conferida durante esses vinte e quatro meses de Mestrado e, por ter se tornado, ao longo dessa caminhada, uma inspiração profissional. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira e Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira, agradeço por aceitarem participar da Banca de Qualificação desta pesquisa, pelas importantes orientações para a elaboração deste trabalho, bem como por atenderem ao convite para participarem da Sessão de Defesa Final desta dissertação.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul e aos demais professores que fizeram parte da minha trajetória no Mestrado em Educação, pelo crescimento e grandes aprendizados aos quais fui apresentada.

## RESUMO

Nesta Dissertação de Mestrado, problematizo as conexões entre o ensino de História e as suas articulações com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Compreendendo a História como um espaço de disputas políticas, analiso de que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2004), bem como o material de apoio didático sugerido pelo Ministério da Educação para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, podem ser lidos enquanto instrumentos que recriam narrativas históricas e identitárias sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir das teorizações de Michel Foucault a respeito da governamentalidade, da biopolítica e da constituição de regimes de verdade, busco mostrar como a releitura dessas narrativas acerca do negro no Brasil, são entendidas como dispositivos produtores de novas *verdades* sobre as diferenças étnico-raciais. Pensando com as análises foucaultianas que exploram a composição do dispositivo do saber histórico, tensiono também de que forma a escrita e o ensino da História expresso nas determinações oficiais funcionam como dispositivos legitimadores de espaços políticos em disputa. Nesse sentido, analiso em que medida o espaço estratégico ocupado pelo ensino de História nas ferramentas legais, é visto como um campo significativo para práticas de governo biopolítico.

**Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Ensino de História; Dispositivos Legais; Governo Biopolítico.**

## **ABSTRACT**

In this Master's Dissertation, question the connections between the teaching of history and its links with the Education of Racial-Ethnic Relations. Understanding history as a space of political disputes, I analyze how the National Curriculum Guidelines (DCN / 2004), as well as teaching support material suggested by the Education Ministry for Education of Racial-Ethnic Relations, can be read as instruments that recreate historical and identity narratives of History and Afro-Brazilian and African. From the theories of Michel Foucault about governmentality, biopolitics, the establishment of regimes of truth, I seek to show how the reading of these narratives about black people in Brazil are seen as producers of new devices truths about the ethnic and racial differences. Thinking with Foucault's analyzes that explore the device composition of historical knowledge, want also how writing and the teaching of history expressed in the official determinations function as legitimizing devices of political spaces in dispute. In this sense, I analyze to what extent the strategic space occupied by the teaching of history in the legal tools, is seen as a significant field to government biopolitical practices.

**Keywords: Racial-Ethnic Relations; History teaching; Legal devices; Government biopolitical.**



## RESUMEN

En esta Dissertación de Maestría, he problematizado las conexiones entre la enseñanza de Historia y sus articulaciones con la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. He comprendido la História como un espacio de disputas políticas, analiso de que forma las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2004), bien como el material de apoyo didático sugerido por el Ministério de Educação para la Enseñanza de las Relaciones Étnico-Raciales, pueden ser leídos encunto instrumentos que recrean narrativas históricas e identitárias sobre la História y Cultura Afro-brasileña y Africana. A partir de las teorizaciones de Michel Foucault a respecto de la gubernamentalidade, de la biopolítica y de la constitución de regimenes de verdad, busco mostrar como la relectura de esas narrativas acerca del negro en el Brazil, son comprendidas como dispositivos productores de nuevas *verdades* sobre las diferencias étnico-raciales. Pensando con las análisis foucaultianas que exploran la composición del dispositivo del saber histórico, tensiono también de que forma la escritura y la enseñanzade la História expresa en las determinaciones oficiales funcionan como dispositivos legitimadores de espacios políticos en disputa. En ese sentido, analiso en que medida el espacio estratégico ocupado por la enseñanza de Historia en las ferramentas legales, es vista como un campo significativo para prácticas de gobierno biopolítico.

**Palabras-clave: Relaciones Étnico-Raciales; Enseñanza de Historia; Dispositivos Legales; Gobierno Biopolítico.**

## SUMÁRIO

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>08</b> |
| <b>2</b>   | <b>EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISMO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA DISCURSIVIDADE SOBRE O NEGRO .....</b> | <b>13</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Da “denúncia” da democracia racial ao deslocamento do conceito de “raça” .....</b>                                  | <b>27</b> |
| <b>3</b>   | <b>GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO E DIRETRIZES Curriculares Nacionais de 2004 .....</b>                                      | <b>38</b> |
| <b>3.1</b> | <b>O imperativo da inclusão e a governamentalidade .....</b>   | <b>38</b> |
| <b>3.2</b> | <b>A narrativa histórica como dispositivo .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>4</b>   | <b>A ESCRITA DA HISTÓRIA COMO FERRAMENTA POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO <i>EDUCAÇÃO PARA TODOS</i> .....</b>         | <b>59</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Limites das narrativas totalizantes e a produção de unidade ancestral ....</b>                                      | <b>66</b> |
| <b>5</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>78</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>81</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa a seguir, foi pensada a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa coordenado pelo Professor Mozart Linhares da Silva, na Universidade de Santa Cruz do Sul, que são desdobramentos dos projetos de pesquisa coordenados pelo professor desde o ano de 2001, quando iniciaram análises concentradas nos temas da identidade, etnicidade e diferença na educação. A trajetória e reconhecimento acadêmico de mais de dez anos, tornam o grupo de pesquisa um núcleo importante dos estudos que circunscrevem reflexões sobre o contexto educacional contemporâneo. As atividades de pesquisa lançam mão das ferramentas teórico-metodológicas dos estudos foucaultianos, da filosofia da diferença e do pensamento pós-estruturalista, sobretudo no que diz respeito à teoria sobre a etnicidade e diferença na esfera educacional.

Iniciei meu percurso acadêmico e de pesquisa, atuando como bolsista voluntária nas atividades de pesquisa coordenadas pelo Professor Doutor Mozart Linhares da Silva no ano de 2007. Neste ano, o professor-pesquisador orientava e coordenava as atividades do projeto intitulado Identidade cultural, etnicidade e educação no Vale do Rio Pardo. A partir de então, dei continuidade aos estudos acadêmicos e atividades de pesquisa na linha, aprofundando-me nas leituras e produções acerca do tema Identidade e Diferença na Educação. Destaco que as temáticas da etnicidade, das relações raciais, políticas educacionais antirracismo e movimentos sociais antirracismo passaram a permear meus estudos e demais ações na pesquisa.

Dando continuidade à trajetória acadêmica, retomei as atividades de pesquisa no ano de 2011 com o mesmo orientador. Na etapa atuei como bolsista CNPq no projeto de pesquisa intitulado *Movimentos Sociais Antirracismo e Políticas Educacionais no Brasil (1970-2009): História do discurso racial e Educação como estratégia identitária* até o ano de 2012, quando o projeto foi finalizado. Seguindo a coerência das temáticas estudadas, permaneci participando do projeto de pesquisa seguinte, intitulado *Histórias invisíveis de Vida: Sujeitos negros, subjetividade e educação na região do Vale do Rio Pardo – RS*. O ano de 2012 foi também o ano da defesa de meu trabalho de conclusão de curso, para a obtenção de título de Licenciada em História na UNISC. Com a realização da pesquisa a partir dos estudos em que me detive durante a trajetória acadêmica, apresentei o trabalho

intitulado *Educação e Narrativas Étnicas: A construção do sujeito negro na fala docente e nos dispositivos legais*.

Desde o início do ano de 2013, aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC (PPGEdu) e bolsista CAPES/PROSUP do Programa, tenho contato mais aprofundado com as produções desenvolvidas pelos pesquisadores que compõem o PPGEdu/UNISC. Destaco, portanto, a relevância de traçar um breve panorama de minha trajetória de pesquisa, pois busco apontar assim, quais são as referências que constituem a pesquisa apresentada a seguir. Conforme já foram assinaladas, as dinâmicas de pesquisa vivenciadas na linha de pesquisa seguida até aqui, permanecem e se aprofundam com o desenvolvimento no Mestrado em Educação que está em andamento.

As pesquisas direcionadas às relações étnico-raciais, às narrativas histórico-identitárias e políticas educacionais antirracismo, possuem espaço e força no âmbito da produção intelectual. Com ampla produção acadêmica, as temáticas que envolvem os estudos acerca da etnicidade e educação estão, portanto, em constante debate nos espaços intelectuais, e se encontram no centro das discussões sobre a educação no Brasil. Na mesma medida, os estudos foucaultianos embasam parcela relevante da pesquisa nas áreas da Educação, da História e das políticas públicas.

Resultantes das demandas e lutas pelo reconhecimento das diferenças, especificamente as diferenças étnico-raciais, as atuais configurações no campo do antirracismo no Brasil fazem com que sejam importantes, os estudos circunscritos com problemas de pesquisa voltados à educação e etnicidade, sobretudo àqueles que apresentem análises que permitam novas articulações entre tema/problematização/teoria.

Michel Foucault, em uma entrevista concedida a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, faz a seguinte afirmação:

o que eu quero fazer não é a história das soluções, e esta é a razão pela qual eu não aceito a palavra 'alternativa'. Eu gostaria de fazer a genealogia dos problemas, das problematizações. Minha opinião é que 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" (FOUCAULT In: DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 256).

As reflexões propostas na pesquisa, foram inspiradas justamente nessa perspectiva, ou seja, a partir das teorizações que propõem *outros modos* para pensar o Ensino de História e seu papel na Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesta trilha, foram realizadas conexões analíticas entre as seguintes problemáticas: a) considerando a História como um campo de lutas políticas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, as Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN/2004), bem como o material de suporte pedagógico publicado e sugerido pelo MEC indicado para utilização em sala de aula, implicam na construção de novas narrativas históricas no que diz respeito à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. b) em que medida essas novas narrativas históricas, sobre o negro no Brasil, podem ser pensadas enquanto componentes de um instrumento produtor de novos regimes de verdade acerca das diferenças étnico-raciais, assim como, de que forma o ensino da História proposto no documento supracitado, pode funcionar como componente de ações de governo biopolítico.

No primeiro capítulo da dissertação, busco fazer uma análise histórica dos discursos produzidos sobre o negro, e a maneira como essa produção discursiva incidu na eclosão das políticas públicas antirracismo no Brasil contemporâneo, sobretudo as políticas educacionais antirracismo. A partir de um olhar *genealógico*, inspirada nas leituras de Michel Foucault, busco compreender como estabeleceu-se o campo de forças, que gravita em torno do espaço de disputas políticas, que vem se constituindo na esfera das demandas pelo reconhecimento das chamadas *diferenças* como forma de combate ao racismo. Articulando os recortes temporais necessários para pensar essas questões, com algumas das chamadas ferramentas foucaultianas que me ajudaram a pensar esta pesquisa, como é o caso da biopolítica, mostro em um primeiro momento, como as discontinuidades discursivas, a respeito das relações raciais, bem como o deslocamento político da própria ideia de raça, foram alguns dos elementos consolidadores dos novos regimes de verdade que balizam as relações raciais no Brasil. Mostro como essas verdades, produzidas sobre o negro, vieram compondo o cenário que estabeleceu condições de emergência para os novos modos de governo biopolítico da população negra. Aponto no primeiro capítulo, o ponto de partida para pensar as políticas educacionais antirracismo que se estabelecem no Brasil atual, enquanto estratégias de governo biopolítico.

No segundo capítulo, me proponho a analisar o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, que por meio das determinações legais e propostas de reestruturação curricular no ensino das relações étnico-raciais, possibilita, a partir do olhar que proponho, uma releitura da História Brasileira. Analiso que a população brasileira, pensada no campo do governmentação biopolítico, é relida, a partir de sua composição social e histórica, e o ensino e a escrita da História são considerados como elementos estratégicos nesse processo de redefinição identitária. Proponho pensar de que modo esses novos regimes de verdade sobre as narrativas identitárias sobre a “nação” se articulam nos discursos sobre a inclusão e se tornam um imperativo de Estado. Consolidado, enquanto um campo produtor de saberes, esse novo espaço de politização das identidades, encontra na História, uma ferramenta política importante no processo de produção das ancestralidades e, por meio dela e do reconhecimento étnico e histórico, se operam aí, novas racionalidades e modos de agenciamento social.

As “pistas” percebidas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 levaram-me a pensar de que modo as definições legais foram articuladas para chegar a operar novas bases de ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa preocupação levou-me a buscar os textos de instrumentalização pedagógica destinados aos profissionais da educação básica. No terceiro capítulo da dissertação, apresento as análises que realizei com base nos volumes da coleção *Educação para Todos*, publicada pelo Ministério da Educação no ano de 2005, e vigente nas indicações de leituras até o presente ano. Nomeadamente os volumes intitulados *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003* (BRASIL, 2005), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (BRASIL, 2005b) e *História da Educação do Negro e outras histórias* (BRASIL, 2005c). O material analisado, reúne textos que visam embasar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, problematizar os temas relacionados ao racismo e ao histórico negativo cumulativo de exclusão do negro no Brasil, bem como, estabelecer novas bases para o ensino de História da África. A História da África, vale dizer, é apontada no material paradidático como o eixo produtor da ancestralidade e da identidade da população negra brasileira. Ou seja, é a partir da escrita de uma nova África, que se dará o desenvolvimento de orgulho étnico, ancestral e identitário. Tensiono nessa etapa, exatamente a pertença étnica, produzida na tessitura da escrita da História, que se apresenta como modo de

reconhecimento das identidades étnicas, a partir das políticas nomeadas como *multiculturais* e produtoras de novos modos de constituição de sujeitos sociais. Problematizo as continuidades produtoras de identidades fixas, que anulam as rupturas e disputas políticas aos quais os jogos de poder sempre estão articulados.

## 2 EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISMO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA DISCURSIVIDADE SOBRE O NEGRO

*“Formamos um país mestiço... somos mestiços se não no sangue, ao menos na alma”*

Silvio Romero  
História da literatura brasileira

Compreender as dinâmicas percebidas no presente, implica analisar os processos temporais e espaciais que constituíram suas condições de existência. A perspectiva histórica de Michel Foucault se apresenta como um exercício para o historiador, que parte, necessariamente, de um problema do presente. Um dos princípios basilares do pensamento genealógico do teórico, diz respeito ao que resumiu Edgardo Castro em relação ao princípio da descontinuidade, que implica em “tratar os discursos como práticas descontínuas, sem supor que sob os discursos efetivamente pronunciados existe outro discurso” (CASTRO, 2009, p. 185). Ou seja, uma análise histórica das condições de possibilidade de determinadas experiências, não funciona como uma “busca” pelo passado tão somente, mas sim, de uma investigação da episteme dos processos por meio de um levantamento de razões pelas quais certos discursos consolidaram-se a partir de conjunturas específicas, e não e outras (FOUCAULT, 1985). Pensar sobre as condições de emergência, significa ainda, problematizar a respeito das singularidades históricas que se opõem aos desdobramentos narrativos de uma história-verdade, ou uma lógica das continuidades históricas compostas, em geral, por explicações *a posteriori*. O pensamento a respeito da escrita da História se dedica a inventariar determinadas condições de possibilidade que em um dado espaço possibilitaram a emergência de *verdades* ou que um saber fosse produzido, que uma experiência foi possível de ser elaborada do modo como foi, em seu recorte temporal/espacial específico, e não em outro.

O historiador não se dedica a pensar a História de um dado objeto, mas sim, da sua constituição, as relações discursivas são estabelecidas por ele e em torno dele, como ele se articula com outros campos, de que forma se elaborou o saber em torno do qual gravita e quais são os regimes de verdade por ele produzidos, a partir de uma *arqueologia dos saberes* e/ou de uma *genealogia* das relações de poder,



atravessam o processo de constituição de uma determinada problemática, se estabelece com um problema de investigação histórica.

Realizando um recorte para a análise histórica, friso nesse capítulo, a emergência das determinações legais no campo do antirracismo, inserida no contexto maior de condições de emergência da composição de novos rumos no cenário das políticas públicas, principalmente no que diz respeito à institucionalização das políticas de inclusão no Brasil. Debruço-me sobre condições de emergência, que tornam o cenário das políticas públicas educacionais, cenário possível de ser pensado enquanto instrumento que atende as demandas por ações efetivas no campo das lutas antirracistas.

Decorrentes das pressões dos movimentos sociais antirracismo, as demandas por reconhecimento das diferenças étnico-raciais tomam corpo e ganham espaço no Brasil, e nesse cenário, inicia uma série de ações que institucionalizam o reconhecimento e passam, assim, a agenciar essas chamadas “minorias” sociais. Porém, é válido explanar, primeiramente, algumas etapas importantes na trajetória das lutas sociais antirracismo no Brasil.

O espaço de ação protagonizado pelos movimentos *antidiscriminação*, a partir da Primeira República, logo no período pós-abolição, é o primeiro ponto sob o qual vale centrar atenção para uma genealogia das políticas públicas antirracismo que se desdobram a partir das lutas travadas no campo do reconhecimento das diferenças. O cenário delineado após a abolição foi determinante para as configurações traçadas pelas lutas em prol da inclusão social da população negra e do antirracismo. As mudanças oriundas do ambiente político que gravitava no final da década de oitenta do século XIX, no cenário abolicionista e republicano, não contemplaram positivamente a população negra, composta pelos ex-escravos, libertos e seus descendentes.

O negro, que antes não pertencia à mesma categoria jurídica e antropológica do branco, uma vez liberto, deveria ser elevado à categoria de cidadão, e como tal, usufruiria das bases universais de cidadania, igualdade e humanidade, ou seja, “os negros sairiam da condição de *res* para entrar na condição de homem” (SILVA, 2014, p.113). Assim, o cenário pós-emancipação implicou também em um redimensionamento dos conceitos da própria liberdade e “seus possíveis significados para os diversos atores sociais” (RIOS e MATTOS, 2004, p. 172). Contudo, a população negra permaneceu às margens, em decorrência da criação de

novos limites estratégicos de exclusão. Os negros, já não passavam mais pela categoria racial, mas lhes eram impostos novos limites que impossibilitavam, através de outros modos, a execução dos direitos em tese adquiridos com a abolição. Destaco aqui, a título de exemplificação, a primeira Constituição da República do Brasil, de 1891, que proibiu o voto dos analfabetos, ou ainda, a veemente priorização de emprego aos imigrantes europeus. Aliada a isso, a força da teoria do “racismo científico”, que atestava a inferioridade racial nos mais diversos aspectos, e projetava o branqueamento da sociedade brasileira, fortalecia os discursos que impossibilitavam a inserção social do negro na sociedade brasileira de maneira efetiva. Com a inscrição do darwinismo social e das teses evolucionistas ao final do século XIX, sobretudo na Faculdade de Medicina da Bahia e na chamada Escola de Recife, inicia o processo de constituição antropológica do negro no Brasil.

De acordo com Silva (2014, p. 113) “desde a segunda metade do século XIX, autores adeptos do racismo científico, gastaram tinta para chamar a atenção dos perigos da mistura racial, da degeneração civilizatória do país”. Os alertas sobre a tendência ao fracasso civilizatório do Brasil estavam presentes nas teses de Raimundo Nina Rodrigues, principal expoente da Faculdade da Bahia. Suas ideias consolidaram a construção antropológica negativa e agressiva do negro, a partir da imagem que era construída com o amparo das nas teses *científicas*, na mesma tônica, eram alertados os riscos da mestiçagem. Nina Rodrigues chegou por exemplo, a sugerir na obra *Raças humanas e responsabilidade penal no Brazil* (1894) que fosse instituído um código penal específico para mestiços e negros, por considerar que estes não possuíam racionalidade e capacidade de consciência equiparadas a dos brancos, nesse sentido, por encontrarem-se em uma *infância* racional em relação ao branco que possuiria uma potencialidade de consciência superior, negros e mestiços não poderiam ser julgados, a partir dos mesmos princípios de igualdade jurídica.

O início do século XX foi marcado pela inserção das teses da ciência do aprimoramento genético e aperfeiçoamento racial elaboradas por Francis Galton (1822-1911). A entrada da eugenia no Brasil foi bem vista, sobretudo por Renato Kehl, o mais notável divulgador das teses eugenistas no país, fundou em 1917 a Sociedade Eugênica de São Paulo, esteve à frente da defesa da eugenia por meio de muitas publicações e palestras divulgando as ideias da ciência de Galton (1923, p. 50) “a eugenia é a religião nova que dirige os destinos da raça humana, de modo

a tornal-a mais bella, mais moralizada, mais inteligente”. Saliento aqui outro importante intelectual do período Oliveira Viana (1883-1951) que anunciava e atestava a miscigenação como um problema civilizatório, quando diz que os mestiços são “centro de tendências étnicas opostas, que se neutralizam a sua vontade como que se dissolve. Por fim, desfecham na abulia. E ficam eternamente no plano da raça inferior” (2005, p. 176).

No esforço de superar o quadro que se molda são criadas organizações que visavam à mobilização e organização política negra. Emergem a partir daí, espaços importantes para a ação dos movimentos negros, tais como associações de assistência, proteção e encontro em defesa da população negra. Outra esfera marcante nessa trajetória de lutas foi a imprensa negra. Os jornais se constituíram em espaço emblemático de combate ao racismo, ou contra o “preconceito de cor”, utilizando os termos do período. Por meio da propagação das dificuldades das comunidades afrodescendentes, a imprensa negra tinha por objetivo explicitar os limites de acesso a saúde, educação, campos de trabalho e moradia, além das delações contra os impedimentos segregacionistas, como a restrição da circulação de negros em espaços públicos. Conforme Petrônio Domingues, “as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de ‘segregação racial’ que incidia em várias cidades do país” (DOMINGUES, 2005, p.105).

As lutas no campo do antirracismo iniciam um processo de amplificação a partir da criação da Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB se estabeleceu como a maior e mais significativa entidade negra do Brasil a partir de 1930, estabelecida em vários estados, reunia milhares de militantes na luta contra o racismo. Foram muitos os campos abertos pela FNB para a organização da população negra, e a entidade consolidou-se como um forte movimento de massa na primeira metade do século XX (DOMINGUES, 2005). Contudo, a ditadura do Estado Novo marcou um período de esvaziamento dos movimentos sociais de toda a ordem.

Em que pese a introdução das teses eugenistas no Brasil, o modelo eugênico experienciado nos trópicos não seguiu a *doxa* europeia “à risca”. Um formato “adaptado” às configurações sociais híbridas de séculos foi constituído por Batista de Lacerda (1846-1915), quando enviado em 1911 pelo governo brasileiro ao Congresso Universal das Raças, em Londres. O cientista lançou no evento, tese que sustentava que a miscigenação poderia ser positiva, instaurando a proposta de branqueamento do Brasil. Ou seja, segundo Lacerda, a partir da mestiçagem a *raça*

*branca*, considerada *superior*, iria sobrepor-se à negra e em um século o Brasil seria um país branco. Nesse contexto, inclusive a política imigrantista consolidava-se como estratégica no processo de branqueamento do país, conforme consta no alerta do médico Paulo de Azevedo Antunes (1926, p. 53), em sua tese de doutorado, quando dizia que era necessário “realizar na imigração uma selecção rigorosa, não só quanto aos individuos em particular mas também quanto á raça de que elles dimanam”

Os alertas sobre a composição populacional brasileira já se faziam presentes desde a Constituinte de 1823. Conforme mostrei, a mestiçagem foi lida sob a perspectiva evolucionista a partir de 1870, assim como durante o processo republicano e abolicionista que se consolidava em seguida. Também foi pensada dentro das teses eugenistas e ainda “reconfigurada” no Estado Novo, quando o discurso sobre o Brasil, como um país mestiço, mudou sua tônica e iniciou a construção do que viria a ser a matriz da democracia racial através das ações do Estado.

O carácter mestiço da população brasileira foi fortemente usado na construção das narrativas que atestavam a ausência de racismo no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, no período nacionalista de Getúlio Vargas. Para Silva (2012, p. 196) “os Estados-nação, nesse processo de construção de suas narrativas identitárias, com maior ou menor intensidade, foram racializados”. A raça como *problema* para a constituição dos Estados-nação emerge da necessidade de homogeneizar a massa heterogênea da população. A ligação entre a “raça” e as narrativas identitárias sobre a “nação” se vinculam, a partir da ideia de que a miscigenação, enquanto produtora de uma população híbrida, deveria ser combatida pelo bem da nação e pelo fim das supostas degenerescências oriundas da mestiçagem. As narrativas identitárias, desbloqueadas nesse contexto, atravessaram e nortearam as discussões sobre a mestiçagem e a consolidação do Estado-nação no Brasil. Assim, o problema da raça como a miscigenação foram elementos balizadores do processo de produção da chamada “brasilidade”.

As narrativas identitárias estão no centro da produção discursiva de novos regimes de verdade sobre a nova “nação” brasileira que se delineia no período varguista. A matriz centralizadora da constituição das identidades nacionais, pressupunha de fato, a homogeneização da população, assim como a massificação dessa população, de modo a construir uma ideia de *povo* pertencente a um mesmo

território, uma mesma História, língua e *raça*. Conforme observa Hobsbawm (2008, p. 274) a respeito do papel da etnia nos processos de construção identitária, esse é “um modo prontamente definível de expressar um sentimento real de identidade grupal que liga os membros do ‘nós’, por enfatizar suas diferenças em relação a ‘eles’”.

A construção dessa nação brasileira enfrentava exatamente a dificuldade (impossibilidade) de unificação nacional por meio de uma etnia/*raça*. Entretanto, conforme analisa Silva (2014, p.114): “nos anos 1930 os modelos racio-deterministas já apresentavam suas fragilidades e abria-se um novo campo de discussão, centrado nas questões culturais”. Dotado dessas matrizes culturalistas, que desenham a *nação* a partir dos contornos culturais do Brasil e não mais das misturas raciais, Gilberto Freyre, a partir de *Casa-Grande & Senzala* (FREYRE, 2006) introduz na sociedade brasileira um culto ao caráter mestiço dessa *população* que necessita passar a ler a si mesma como um *povo*. O aspecto híbrido está, portanto, novamente no seio dos debates sobre as configurações sociais, contudo, a mestiçagem ultrapassa as linhas raciais e veste uma roupagem de cultura nacional. O Brasil começa a ser lido assim, por uma composição populacional única, e o mestiço, que antes era o problema da nação, está, agora, positivado e se torna o elemento aglutinador, sobre o qual as narrativas identitárias nacionais podem ser produzidas, a partir dos discursos sobre o convívio harmonioso entre as raças. A tese culturalista de Gilberto Freyre “se tornará a referência interpretativa do Brasil mestiço” (SILVA, 2014, p. 115).

A *descoberta* da ideia de “população” brasileira, assim como a preocupação com os modos de regulação dessa massa, a partir de uma homogeneização em torno de uma ideia de *povo* que necessita ser governado – no caso brasileiro, governado em seu caráter híbrido, porém narrado como único e equilibrado em seus antagonismos, conforme mostra a obra de Gilberto Freyre – faz emergir novos modos de governamentalização do Estado, que no caso brasileiro, são desbloqueados e pensados a partir do Estado-Novo.

No Brasil, a emergência da população toma corpo e vira alvo da governamentalidade biopolítica a partir do período compreendido entre as décadas de 1920-1930. Há uma dificuldade de pensar a consolidação desse formato de gestão que agora pensa o corpo-espécie, e não mais regula o corpo-indivíduo (ou a família), considerando que a composição social no Brasil é atravessada justamente

pela lógica familiar e patriarcal. Nesse sentido, a governamentalidade biopolítica precisa ser pensada no país, inserida dentro deste quadro complexo de corpo familiar que permeia toda a lógica social, e uma nova racionalidade que governamentaliza o Estado brasileiro, a partir da nova perspectiva de corpo populacional.

No curso do *Collège de France* (1978) intitulado *Segurança, Território e População*, Michel Foucault dedicou-se a tratar daquilo que chamou de governamentalização do Estado moderno (2008b). De acordo com ele, desde o século XVIII vivemos a era da governamentalidade. Foucault aponta que essa era tem início a partir do século XVII, quando inicia um intenso movimento de transformação nos mecanismos de poder. A ideia de um direito de dominação e apreensão dos corpos e das vidas começa a se esgotar, e passa a ser secundária, sendo apenas mais um componente das novas perspectivas de organização de força e vigilância, que moldavam um poder que agora já não mais se destinava a obstruir, desmobilizar ou destruir forças, mas sim, passa a preocupar-se com a gestão e ordenação *positiva* das forças para o seu crescimento. Se desdobra daí um direito contrário à perspectiva clássica do poder soberano, que “faz morrer e deixa viver”, e inicia a uma mudança para a perspectiva do “fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 1988), como forma de promoção e gestão das forças. Foucault dedica-se, a partir daí, a pensar nas transformações das formas de poder exercido sobre a vida centrando sua atenção sob dois pontos. O primeiro, pensa no poder exercido, a partir do adestramento dos corpos individuais. Essa forma de poder, denominada por Foucault como *anátomo-política* ou *anatomia política* (FOUCAULT, 2004), preocupa-se com as disciplinas, e designa o momento em que nasce uma “arte do corpo humano” (2004, pág. 119), quando o cuidado com o corpo busca o aumento das habilidades individuais, mas também faz emergir a ideia de que quanto mais obediente for o corpo, mais útil ele é. Nessa direção, o poder disciplinar visa a produção de corpos submissos e capazes ou ainda, no dizer de Foucault, *corpos dóceis e úteis* (FOUCAULT, 2004). Essa forma de poder, designada por Foucault de *anatomia política* desbloqueia a emergência de discursos sobre o poder que criam condições de existência, por exemplo, das grandes instituições disciplinares que a modernidade produziu: o colégio, o hospital, o hospício, a prisão, a fábrica e as organizações militares.

No segundo ponto de análise a respeito, das formas de poder sobre a vida, Foucault centra sua atenção no século VIII, dessa vez, não mais debruçado sobre o corpo-indivíduo, mas sim sobre o corpo-espécie, esse, enquanto um elemento que constitui uma massa, que organiza conjuntos com dinâmicas de vida similares, e em cima das quais se faz necessária a produção de mecanismos de controle, ordenação e regulação. A emergência da ideia de *população* produz a perspectiva de governo biopolítico. A respeito desses dois polos sob os quais o poder é pensado, o filósofo define:

as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mais investir sobre a vida, de cima abaixo (FOUCAULT, 1988, p, 131).

Foucault designa, com o termo “biopolítica”, o modo como o poder se transformou no cenário europeu, a partir dos séculos XVIII e XIX, já que iniciaram aí, novas práticas que transformam a ideia de governar, assim como uma mudança acerca da própria ideia de “poder”. A chamada sociedade disciplinar, instituída, a partir das formas disciplinares de governo, exerce até então “tecnologias com efeitos individualizantes, que tomam por objeto o corpo-organismo, aqui entendido como foco de forças que necessitam serem adestradas, através de sua distribuição, composição com o tempo e o espaço, vigilância e normalização” (GADELHA, 2009, p. 109), essa forma é também denominada de anátomo-política.

O poder disciplinar torna-se insuficiente, afinal, a disciplinarização dos corpos age diretamente sobre o indivíduo, e somente sobre ele (FOUCAULT, 2008a). O termo “biopolítica” refere-se justamente às transformações das práticas de poder deste período de transição, uma vez que nas ações biopolíticas, o foco de governo passa a ser conjunto de indivíduos, e não mais corpo-organismo individualizado. Vale dizer que a biopolítica passa a existir, na medida em que surge a preocupação com a regulação, controle e poder sobre as populações. Sobre a transição dos processos disciplinares para a anátomo-política, Silva (2012, p. 194) destaca:

se a disciplina visava o indivíduo, sua constituição e objetivação a partir de tecnologias normalizadoras, transformando esse indivíduo em objeto ao

mesmo tempo em que instrumento de seu exercício, a biopolítica estende essas tecnologias para além do indivíduo.

A biopolítica é exercida com alvo na população, mas também tem a própria população como instrumento de poder (FOUCAULT, 2008a). Se sinaliza aí, outra mudança importante na transição do poder disciplinar para a biopolítica, afinal, o poder disciplinar é centralizado, unificado e tangível, enquanto nas relações biopolíticas, ele é intangível, ele forma e é formado pelas próprias relações de poder e circula nas redes de forma fluída e circulante. Sobre o exercício da biopolítica, Foucault (1978, p. 277) afirma que “os instrumentos que o governo se dará para obter esses fins [atendimento as necessidades e desejos da população] que são, de algum modo, imanentes ao campo da população, serão essencialmente a população sobre o qual ele age”.

Contudo, a ideia de população não se trata de algo posto *a priori* ao exercício do poder, pois não há uma lógica reduzida de obediência ou desobediência tão somente. A população se constitui, a partir de variáveis que, para Carla Adriana Batista (2014, p. 52) “ao mesmo tempo em que lhe são externas, lhe constituem. Há um desajuste aparente entre a nova noção de população e o poder soberano”. O conjunto de seres humanos, habitando um mesmo espaço territorial, permeado agora pelas dinâmicas da racionalidade liberal – oriundas dos processos industriais pulsantes – dão origem a essa perspectiva de população. Diante da emergência dessa noção, Foucault diz que “inventou-se nesse momento, o que eu chamarei, em oposição à anátomo-política que acabei de mencionar, a biopolítica” (FOUCAULT, 2012, p. 261). A população constitui-se enfim, em um elemento que deve ser pensado sob a ótica da gestão política, em busca da segurança do território, da própria população e da permanência das ações de controle e novos modelos de governamentalidade. Postas como desdobramentos das novas formas de governamentalidade, as estratégias biopolíticas podem ser compreendidas enquanto conjunto de práticas possíveis por meio dos novos biopoderes. Frisa-se assim, os aparatos de gestão sobre as vidas que emergem nesse escopo, tais como a gestão da saúde, da maternidade, das estruturas familiares, da sexualidade e higiene. Nesse sentido, Judith Revel (2011, p. 01) disserta que, a biopolítica pode ser “uma grande ‘medicina social’ que se aplica à população com o propósito de governar sua vida: a vida faz, daí em diante, parte do campo do poder”. Para Foucault, essa



transformação nas formas de poder (a biopolítica) é marcada por “um conjunto de procedimentos, e é assim, somente assim, que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como uma teoria do poder” (2008b, p. 4). A perspectiva da biopolítica foi, segundo Foucault, a inserção da *vida* nos processos históricos, ou seja, o caráter biológico teve reflexo no político:

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, 1988, p. 134).

As novas dinâmicas globalizadas que começam a emergir em torno dessa ideia de população tornam necessárias novas concepções de gestão, centralização e ordenação. Esse é o ponto de conexão da governamentalidade com a biopolítica, e é a partir dessa confluência que essas duas ferramentas se operam de forma indissolúvel. Ou seja, nascimento da noção de população - que desbloqueia a perspectiva da biopolítica - gera uma nova compreensão da arte de governar, que atravessa e constitui o governo, fazendo desse espaço normativo, um espaço *governamentalizado* (FOUCAULT, 2008b). A respeito do processo de governamentalização do Estado, Alfredo Veiga-Neto (2011) analisa que o que se torna mais problematizado passa a ser o Estado, e não tanto o seu governante. Nesse sentido, o Estado passa a ser percebido agora muito mais, a partir de sua população, do que do seu território ou de sua unidade centralizada no governante. Dessa forma, a governamentalidade operacionaliza as tecnologias de gestão biopolítica da população por parte do Estado.

Antes dessa governamentalidade, que pode ser designada como governamentalidade biopolítica, Foucault observou outra forma que emergiu no século XVI e atravessou o século XVII e meados do século XVIII. Nomeada por ele de governamentalidade política, que dizia respeito à perspectiva das práticas governamentais por ele chamada de razão de Estado, exercida inicialmente em um Estado composto por uma lógica de poder disciplinar, uma política econômica mercantilista e definida pela ingerência impositiva do Estado (2008b). Contudo, Foucault percebe um novo deslocamento na prática de governo para outra racionalidade governamental. Essa segunda, que emerge no século XVIII, se caracterizou por uma regulação *natural* e liberdade de comércio entre países e por

ordenação espontânea dos fluxos comerciais. Nessa nova racionalidade, a concorrência não é estabelecida entre os Estados, mas sim entre dinâmicas mais amplas e particulares. A própria racionalidade governamental se funda uma razão de um Estado mínimo, e não mais sob a razão de Estado. Sobre essa transição, Foucault analisa:

a partir de então o governo já não precisa intervir, já não age diretamente sobre as coisas e sobre as pessoas, só pode agir, só está legitimado, fundado em direito e em razão para intervir na medida em que o interesse, os interesses, os jogos de interesse tornam determinado indivíduo ou determinada coisa, determinado bem ou determinada riqueza, ou determinado processo, de certo interesse para os indivíduos, ou para o conjunto dos indivíduos, ou para os interesses de determinado indivíduos confrontados ao interesse de todos, etc (FOUCAULT, 2008a, p. 62).

Dessa forma, foi assinalado aí, o desenvolvimento da racionalidade governamental no campo na modernidade, e foi exatamente, a partir da transformação na razão de Estado, que o próprio Estado passa a ser governamentalizado. A perspectiva produzida no campo do saber econômico produzido na modernidade, define as formas de regulação da ideia de população que surge nestas conjunturas. Essa governamentalidade, designada como governamentalidade biopolítica, produz as tecnologias que passam a ordenar a massa heterogênea que necessita ser gerida e, em alguma medida “homogeneizada”, pelos dispositivos de segurança, para que a população *entre no jogo*. Essa forma de poder se generalizou, a partir do século XVIII, em comparação com as formas por designadas por Foucault como *poder soberano* e *poder disciplinar*. Contudo, esse processo de transformação das *governamentalidades* analisados por Foucault, diz respeito à nova articulação nas formas de poder, porém não significa dizer com isso, que os modos de exercício de poder soberano e disciplinar foram eliminados. Trata-se de uma mudança de foco ou um “deslocamento de ênfase” (BATISTA, 2014, p. 13). Os processos históricos não são pensados por Foucault como a sucessão de cenários que se substituem, mas sim, a partir de ritmos descontínuos que dão maior ou menor ênfase para determinados campos, conforme o momento analisado e a problemática histórica que se elabora.

Analisando a construção da ideia de *governo* que Foucault propõe a partir da genealogia da constituição do Estado moderno, é possível perceber que essa perspectiva de governo não está circunscrita a um aparato funcional automático,

mas produz um saber e uma nova racionalidade de Estado que elucida que o deslocamento na lógica econômica e governamental ocorrido na modernidade, foi o que desbloqueou aquilo que chamou de governamentalização do Estado (FOUCAULT, 1995).

Friso aqui a relevância de abordar, de forma mais aprofundada, a perspectiva das ferramentas foucaultianas da biopolítica e da governamentalidade, a partir das quais pensei a pesquisa. Ao designar, como *ferramenta*, aquilo que em geral seria chamado de *conceito*, sinto a necessidade de explanar a forma como venho pensando, a partir do referencial teórico-metodológico foucaultiano, e para tanto, julgo mais importante destacar *como isso opera*, do que dizer *o que é isso*. As ferramentas que me auxiliam a perceber o funcionamento das engrenagens que constituem o dispositivo do saber histórico, assim como a analisar como se opera o governo biopolítico pensado nas políticas públicas antirracismo no campo educacional, se fazem pertinentes, na medida em que, é possível estabelecer relações entre as teorizações e a forma como a ideia de população emerge no Brasil, e se transforma em foco de gestão política.

Essa nova racionalidade governamental foi analisada e nomeada como *governamentalidade liberal*. Mobilizada, a partir de uma nova lógica de política econômica, essa governamentalidade liberal se caracteriza pela autoregulação das dinâmicas, que antes eram centralizadas e geridas no espaço de governamentalidade estatal, mais tangível e normativa.

De um lado, a intervenção da governamentalidade estatal deverá ser limitada, mas esse limite posto à governamentalidade não será simplesmente uma espécie de marco negativo. No interior do campo assim delimitado, vai aparecer todo um domínio de intervenções, de intervenções possíveis, de intervenções necessárias, mas que não terão necessariamente, que não terão de um modo geral e que muitas vezes não terão em absoluto a forma da intervenção regular. Vai ser preciso manipular, vai ser preciso suscitar, vai ser preciso facilitar, vai ser preciso deixar fazer, vai ser preciso, em outras palavras, gerir e não mais regulamentar. Essa gestão terá essencialmente por objetivo, não tanto impedir as coisas, mas fazer de modo que as regulações necessárias e naturais atuem, ou também fazer regulações que possibilitem as regulações naturais. Vai ser preciso portanto enquadrar os fenômenos naturais de tal modo que eles não se desviem ou que uma intervenção desastrada, arbitrária, cega, não os faça desviar. Ou seja, vai ser preciso instituir mecanismos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 474-475).

A historicização da emergência da ideia de população se apresenta como fundamental para analisar uma imersão da noção de biopolítica e

governamentalidade no contexto histórico brasileiro. Na mesma trilha, percebi a necessidade de elucidar a emergência da economia política mobilizada no contexto do nascimento da biopolítica, sobre o qual Michel Foucault debruçou-se para pensar essas questões.

Estabelecer relações entre as teorizações acerca da governamentalidade, da biopolítica no Brasil, significa também pensar a inscrição do liberalismo no cenário histórico Brasileiro, relativizando o uso das ferramentas que inspiram essa pesquisa, em confluência com peculiaridades específicas do surgimento da ideia de população no Brasil.

O liberalismo no Brasil se estabeleceu em um contexto que, entre outras especificidades, foi atravessado pelas relações antagônicas entre a modernidade e o patriarcalismo brasileiro, que foi balizador das *realidades* brasileiras desde as estruturas escravistas. Os princípios do liberalismo europeu pareciam não “encaixar” neste contexto paradoxal, conforme trivialmente explicam as análises historiográficas. Contudo, atento aqui para uma outra possibilidade analítica, que elucidada esse *desencaixe* na consubstanciação das premissas liberais europeias nesse ambiente de estruturas contrastantes do Brasil. Para tanto, Mozart Linhares da Silva (2003) rompe com a lógica dualista das explicações sobre o pensamento historiográfico brasileiro a respeito deste momento histórico, e em uma análise da constituição do pensamento jurídico na organização do Estado-Nação, discute a composição do ideário moderno no Brasil, para além das rupturas entre o patriarcalismo e o modelo liberal moderno europeu, ou de simplesmente das explicações das razões pelas quais o liberalismo não se inscreveu nos moldes europeus. De acordo com Silva, a compreensão da composição social brasileira está exatamente nesta relação antagônica entre a modernidade que se estabelece e a tradição que está nas bases do pensamento político, filosófico e social do país, e é justamente ao buscar explicações que ampliam a lógica jurídica brasileira, que se percebe o caráter híbrido das bases que consolidam as configurações específicas do liberalismo brasileiro.

A partir dessas análises dos fragmentos multifacetados, não harmônicos porém confluentes em suas contradições, Silva observa que há “uma cumplicidade que permite inferir que a tradição é uma construção *ad eterna* da própria condição moderna” (SILVA, 2003, p. 272). Na perspectiva que conecta a tradição à modernidade, é possível pensar o liberalismo e a forma como esse modelo liberal

que se molda no Brasil. O liberalismo se aplica e se recria, a partir de singularidades que *equilibram os antagonismos*, dialogam e não se fundem, mas sim convivem dentro de uma lógica única de composição social, que possibilita a emergência das dinâmicas que tornam o Estado brasileiro, um Estado governamentalizado.

A governamentalização do Estado brasileiro se desbloqueia no contexto pulsante de emergência do pensamento liberal moderno que se estabelece, aliado ainda a ideia de população que faz nascer o elemento da biopolítica, que pode ser pensado no ambiente histórico brasileiro, conforme proposto nesse estudo. Essa nova racionalidade do modo de governar, objetiva muito mais o gerenciamento do que a regulação do seu alvo.

O *problema* de pensar a composição dessa governamentalização biopolítica do Estado brasileiro está no fato de que o formato de gestão da família se esgota, e a família passa a ser dado da população, e não mais modelo que baliza as ações. Ações, que agora são mobilizadas pelo gerenciamento das políticas de saúde, controle epidêmico, nascimentos e demais preocupações com a composição demográfica, e se operam mais, a partir do núcleo da família. O que embaralha a lógica aqui é justamente o fato de o patriarcalismo ser basilar na composição do tecido social brasileiro que configura a própria população.

Não havia, até o início do século XX, a compreensão da configuração populacional do Brasil. A partir desse conhecimento que se instalou a ideia de gestão dessa população.

De acordo com Sylvio Gadelha, não é possível pensar a emergência da governamentalidade biopolítica instaurada no Brasil, antes das décadas de 1920-1930. Até então a sociedade brasileira era:

fragmentada, extremamente desigual, com significativas diferenças regionais, tornando-se difícil admitir a existência e o funcionamento de uma biopolítica consolidada, em face de uma população e de um problema da população, já constituídos como tais, no sentido forte dessas duas noções (GADELHA, 2010, p. 183).

Contudo, atento para o fato de que, embora a população seja perspectiva desbloqueada, enquanto objeto de gerenciamento na agenda política do país, a partir do período varguista, e com isso também o modelo da biopolítica que se estabelece aqui, o formato patriarcal e o antagonismo entre modernidade e tradição relacional também compõe o mosaico político que caracteriza o Estado-Novo. Isso

quer dizer que a governamentalização do Estado brasileiro que se molda a partir da *descoberta* da população, não exclui o aspecto familiar que faz do governo Vargas, um governo paternalista e pessoalizado. Compondo a lógica híbrida que embaralha novamente o formato do liberalismo europeu, o próprio aspecto paternalista e relacional se torna a via de acesso para o controle da população brasileira. Os mecanismos de segurança percebidos, a partir do Estado-Novo, são exatamente constituídos nos princípios basilares da sociedade tradicional, que, conforme aponta o antropólogo Roberto DaMatta (1986), confunde a pessoa com o indivíduo e faz do aparelho burocrático, uma extensão da casa.

## **2.1 Da “denúncia” da democracia racial ao deslocamento do conceito de “raça”**

As mudanças na ordem discursiva sobre a “nação”, assim como sobre o negro e a mestiçagem no Brasil, estão na base de pensamento acerca das relações raciais no Brasil. Os discursos que instituíram os regimes de verdade sobre as relações raciais foram constituídos, em grande parte, pela *ideologia* da “democracia racial”. Foi sobre ela que se originou a ideia de que a sociedade brasileira vivia uma espécie de “paraíso racial”, onde não havia conflitos inter-raciais e, nesta lógica inclusive, o próprio sistema escravista no Brasil, havia sido - em comparação com a escravidão norte-americana, por exemplo – muito mais “branda, humana e suportável” (GUIMARÃES, 2002, p. 2). A composição das relações raciais pretensamente “harmoniosa”, traçada pelas narrativas fundantes do “mito da ideologia racial” fazia eco às demandas de anulação de bandeiras de lutas e fronteiras com as diferenças de qualquer natureza.

A “ideologia” da democracia racial foi tática para os alicerces da chamada “identidade nacional”, afinal, a ideia de um país sem linhas de cor, contemplava o aspecto centralizador do governo varguista, que enaltecia a inexistência de conflitos, neste caso, raciais. Nesse sentido, vale esclarecer que, por ideologia da democracia racial, se compreende uma matriz homogeneizante que se refere aos conflitos raciais, ou ainda, conforme destaca Sérgio Guimarães (2002, p. 02) “a ideia de que o Brasil era uma sociedade ‘sem linha de cor’” e portanto, sem conflitos raciais. Destaco também a fala de Abdias do Nascimento, ativista importante do Movimento

Negro, no I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, citada por Antônio Sérgio Guimarães (2002, p. 02):

observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos de formação étnica complexa conforme é o nosso caso.

As narrativas sobre a inexistência das fronteiras raciais no Brasil, assim como a miscigenação, marcaram e marcam a constituição das narrativas identitárias do país. A trajetória histórica brasileira é atravessada, em muitos momentos, pelo processo de construção da identidade nacional constituída, a partir do fenômeno da mestiçagem enquanto um elemento importante na configuração populacional do Brasil. A miscigenação foi balizadora dos debates sobre os arranjos sociais no processo de unificação nacional. Fosse como “justificativa” para o fracasso social ao qual o Brasil estaria fadado por seu aspecto mestiço, ou como amálgama da unidade nacional, o caráter híbrido da população, foi constituinte dos discursos sobre a ideia da brasilidade, em diferentes e diversos momentos da História do Brasil.

Ao pensar com as teorizações de Michel Foucault, o historiador aborda suas problemáticas, a partir da emergência de regimes de verdade que emergem em determinado momento, mas jamais de *atos*. Pensar a trajetória dos processos pelos quais os movimentos antirracismo foram atravessados, implica pensar nas mudanças da produção discursiva que constituíram o antirracismo em espaço de disputas políticas.

Nessa trilha, destaco que embora estabeleça uma ordem cronológica que contemple a trajetória histórica desses processos, busco principalmente articular o “passo a passo” dessas dinâmicas com as condições de emergência que possibilitaram as discursividades que gravitam em torno desses movimentos. É por isso que não há a ruptura entre as reflexões teórico-metodológicas e a digressão histórica necessária para analisar as condições de existência das políticas públicas antirracismo, bem como a genealogia dos processos que constituem novos campos de saberes sobre o negro no Brasil. Não me detenho aqui a fim de produzir explicação linear da composição do campo antirracista no Brasil tão somente.

Retomando as mudanças na ordem discursiva sobre a “nação”, bem como o espaço do negro nesse processo, observo que ao final da ditadura Vargas, os movimentos sociais tomam corpo novamente, e no caso do Movimento Negro, a organização chamada União dos Homens de Cor, estabelecida em Porto Alegre, reinicia o processo de expansão e associação de militantes. Segundo Petrônio Domingues (2007), a entidade ficou marcada pela mobilização das lutas, bem como pela criação de espaços de amparo jurídico, social e educacional da população negra.

Uma organização fundamental na compreensão dos processos de lutas antirracistas foi o Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento. O objetivo do Teatro era formar um grupo constituído apenas por atores negros, entretanto, posteriormente, a instituição aderiu a um caráter mais político na defesa dos direitos civis e legais dos negros. Um exemplo disso, foi a luta por uma legislação efetiva contra a discriminação racial no Brasil, embora a primeira lei antidiscriminação tenha sido aprovada somente em 1951, batizada como Lei Afonso Arinos, as demandas do Teatro pelo amparo legal do combate ao racismo foram contundentes desde sua fundação.

O golpe militar de 1964 desarticulou também as forças políticas dos movimentos sociais. A consolidação da ditadura militar significou a derrota para as mobilizações e lutas políticas, já que todos os debates públicos e organizações sociais foram reprimidas.

O primeiro passo para o avanço nas discussões étnico-raciais no Brasil e a desconstrução dos argumentos, alicerçados na ideia da “não existência” dos conflitos entre as diferenças, assim como pelas afirmações da ausência de racismo na sociedade brasileira, foi a *denúncia* da “ideologia da democracia racial” como um mito. Florestan Fernandes, em seu livro: A integração do negro na sociedade de classe, de 1965, introduz as primeiras reflexões acerca da construção do então chamado “mito”.

A rearticulação política do Movimento Negro foi também alicerçada pela criação do Grupo Palmares em 1971, bem como a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Ambas as entidades se estabeleceram com base no projeto de unificar as lutas defendidas em todo o Brasil, estruturando as ações de defesa ao antirracismo em escala mais ampla, com caráter mais contundente e combativo em relação ao repúdio ao racismo. Apoiado por grupos de orientação de



esquerda marxista, o MNU passa a integrar as discussões de combate ao racismo e ao capitalismo. O sistema capitalista é pensado, juntamente com o escravismo, como causa da marginalização, discriminação e impedimento da inclusão do negro na *sociedade de classes*. O princípio era associar a luta do negro à de todas as minorias sociais oprimidas. Nessa esteira, o pano de fundo das militâncias políticas de toda a ordem eram a ditadura militar, assim, “criava, entre os diferentes segmentos da esquerda, laços mais estreitos do que os existentes nos países da Europa e nos Estados Unidos. E incorporava ao *ethos* dissidente e alternativo o sentimento de luta, de ‘resistência’” (ARAÚJO, 2000, p.17).

Já ao final dos anos 70, com o início do afrouxamento do regime militar, movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado ganham força e espaço para as reivindicações e lutas. O repúdio à ideia da não-existência de racismo no Brasil é enaltecido, e a introdução desse tipo de discussão coloca em xeque a chamada “ideologia da democracia racial”. Nesse sentido, saliento novamente Guimarães, que em relação à desconstrução do mito da democracia racial afirma:

depois de denunciada como mito e transformada, nos anos de 1980, no principal alvo dos ataques do movimento negro, como sendo uma ideologia racista, a “democracia racial” passou na última década a ser objeto de investigação mais sistemática de cientistas sociais e historiadores. A princípio, prevaleceu a compreensão de que se tratava realmente de um mito fundador da nacionalidade. (GUIMARÃES, 2006, p. 269).

A partir da década de 1980, as pesquisas estatísticas passam a amparar os debates sobre o racismo no Brasil. Carlos Hasenbalg (2005, p. 230) tornou-se uma das referências nas pesquisas que analisaram e cruzaram os dados relacionados ao racismo e a exclusão social, de acordo com o sociólogo: “a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão expostos a um ‘ciclo de desvantagens cumulativas’ em termos de mobilidade social intrageracional”. A situação de vulnerabilidade social do negro brasileiro apontadas pelas pesquisas estatísticas é mostrada, a partir de diferentes indicadores. Em entrevista concedida a Sergio Guimarães, Hasenbalg analisa por exemplo, que:

as pesquisas sobre educação indicam que crianças não brancas completam menos anos de estudos do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças de mesma origem social ou renda familiar per capita. Esses estudos indicam que pretos e pardos estão expostos a diversas práticas discriminatórias no mercado de trabalho. Soma-se isso à discriminação salarial (GUIMARÃES, 2006, p. 261, 262).

As informações censitárias analisadas por Carlos Hasenbalg, tiveram grande importância na cena das discussões sobre o racismo brasileiro, uma vez que apontaram para a relação direta entre a discriminação racial e a exclusão/imobilidade social.

O ano de 1988 foi comemorativo ao Centenário da Abolição, assim como também, foi o ano da promulgação da nova Constituição. Essa foi uma etapa emblemática na trajetória das políticas públicas antirracismo, considerando que nesse ano emergiram diversos episódios relativos à História e Cultura do negro no Brasil. Permeados por fortes mobilizações sociais que giravam em torno do Centenário da Abolição, muitas foram as produções intelectuais a respeito do período escravista.

Embalados pelas fortes ondas de resistência de movimentos sociais diversos, que encontravam-se em plena atividade pós-ditadura, o tema do quilombo como símbolo de resistência e luta, rapidamente passou a ser um dos mais analisados e abordados pelos movimentos intelectuais.

As intensas manifestações que permearam as comemorações do Centenário da Abolição, somadas aos movimentos sociais e ao ganho de espaço nas produções acadêmicas, que abordavam as temáticas relacionadas aos quilombos, inevitavelmente atravessaram a composição da Constituição de 1988. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988, assegurou a posse das terras ocupadas por comunidades quilombolas (comunidades remanescentes de quilombos e quilombos históricos).

Para Fiabani (2008, p. 30), os acontecimentos do ano da promulgação da Constituição penetraram em sua composição, sendo assim, o Centenário da Abolição protagonizou o “manifesto pela cidadania” que mobilizou e respondeu aos debates que emergiam sobre a escravidão no Brasil. O Movimento Negro, por sua vez, começa processo de incentivo ao negro, a fim de que ele venha a assumir sua condição racial, ou seja, ser negro passa a ser também condição e postura de luta política. Referenciar alguém utilizando o termo negro, a partir de então, é designação usada com orgulho, pois diz respeito às novas concepções sobre o que é ser negro no Brasil. Já a utilização de termos que pressupõem certa “atenuação” da negritude, tais como “homem ou pessoa de cor” (como se ser negro fosse algo negativo, dessa forma precisaria ser “atenuado”), são rechaçados, a partir dessas

reinvidicações do MNU (DOMINGUES, 2007). Dessa forma, na década de 1990, o Movimento Negro já havia assumido por completo, o caráter revisionista das perspectivas sobre a identidade negra e sua História, assumindo, portanto um teor “Africanista”, calcado na reconstituição/revisão da discursividade e novos regimes de verdade sobre o negro brasileiro.

Os regimes de verdade, para Foucault, dizem respeito à produção dos discursos constituídos como verdades a respeito de determinados temas. A ideia de regime é justificada, na medida em que a legitimação do discurso, enquanto verdade, desagua inevitavelmente em formas de conduzir as experiências a partir daí. Ou seja, uma vez constituída como verdade, esta, fundamentalmente constitui um regime. Contudo, os regimes, ou ainda jogos de verdade possuem suas especificidades, os discursos e instrumentos que os produzem são variados. Segundo Foucault, regime de verdade pode também ser compreendido como discursos que a sociedade recebe e coloca em funcionamento como verdade, os mecanismos e os espaços que permitem a diferenciação de enunciados como verdadeiros ou falsos. Compõem a compreensão de regime de verdade ainda, as técnicas/procedimentos legitimados para a obtenção das verdades e, por fim, o status que recebem aqueles que têm reconhecida tarefa de indicar a veracidade de determinado discurso (FOUCAULT, 2012).

Diante das mudanças referentes a questões iniciadas e digeridas nos anos setenta e oitenta, ações de reconhecimento (tímido) do Brasil como um país racista se desenrolam, sobretudo, a partir da década de 1990 no âmbito das políticas públicas antirracismo, e conseqüentemente nas ordens discursivas sobre a identidade negra. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), determinações legais e ações de reconhecimento das diferenças tornam-se mais tangíveis em esfera oficial, e contam com o apoio, por parte do poder executivo, e do Ministério da Justiça para eventos, encontros e grupos de discussão que reconhecem, pela primeira vez em caráter “oficial”, a existência de racismo no Brasil. No Seminário Internacional intitulado *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, ocorrido em 1996, promovido pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso “reconhece” a existência de racismo no Brasil em seu discurso de abertura. Segundo o chefe de Estado:

fomos descobrindo que não temos tanta propensão à tolerância como pensávamos ter. Ao contrário, existem muitos aspectos de intolerância, quase sempre um pouco edulcoradas, adocicadas, porque raramente manifestamos nossas distâncias e nossas reservas de forma áspera (CARDOSO, 1996, p. 46).

Sendo assim, de acordo com Grin (2010, p. 109-110) o então presidente da república FHC: “pela primeira vez na história republicana brasileira, reconhece publicamente, na qualidade de governante, e não de sociólogo, a existência do racismo no Brasil. Esse reconhecimento demarca o início da trajetória pública da luta do Movimento Negro”.

No início do século XX, as questões relacionadas à raça foram permeadas fundamentalmente pela ciência. Contudo, no decorrer do século passado, a questão da raça passou a entrar na cena política brasileira. As discussões em torno da “desmistificação” da democracia racial abriram caminho para a sobreposição da política no campo de saber antes legitimado pelo caráter *científico*. A respeito do deslocamento da ideia de “raça”, Hofbauer (2006, p. 393) observa que:

a “identidade negra”, que ganharia importância cada vez maior no discurso do MNU, expressaria, segundo esse raciocínio, a conquista da plena consciência não apenas no que diz respeito à exploração e a discriminação do negro, mas também no que diz respeito à força civilizatória própria num conjunto de categorias irreduzíveis.

A politização positiva do conceito de “raça” confere uma unicidade identitária à população negra, e segundo o ativista do Movimento Negro Abdias do Nascimento, pode ser definida, a partir de vários fatores em diferentes esferas do social. Para ele, a “raça”:

significa um grupo humano, que possui, relativamente, idênticas características somáticas, resultantes de fatores bio-histórico-ambientais. Tanto a aparência física, como igualmente os traços psicológicos, de personalidade, de caráter e emotividade, sofrem influência do complexo de fatores onde se somam e se complementam a genética, a sociedade, a cultura, o meio geográfico, a história (NASCIMENTO, 1980, p. 273).

Nas palavras de Sérgio Guimarães (2003, p.103) o negro “para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar a sua raça”. A positivação do conceito de “raça” foi estratégica, na construção discursiva sobre as narrativas identitárias, a respeito da negritude. Ao deslocar a tônica dos discursos sobre a raça, o Movimento Negro passa a produzir novas narrativas identitárias sobre o negro que, vale frisar,

delimitam o que é *ser negro* a partir dessa nova racionalidade. A reintrodução da ideia de “raça” baseada nas marcações de uma *essência* negra, mobilizam modos de governo que incidem na produção da ancestralidade, a partir da qual essa população passa a ser lida. As mudanças discursivas criam uma “sintonia entre raça (negra), cultura (negra), identidade (negra) e, dessa forma, re-integra esses três conceitos paradigmáticos em uma nova categoria: ser negro” (HOFBAUER, 2006, p. 402-403).

Conforme observei, a composição racial da população brasileira foi alvo das estratégias biopolíticas desde as primeiras décadas do século XX. Do mesmo modo, a releitura das relações raciais, a partir do prisma político, permite que as atuais ações afirmativas, ao atravessarem a composição da população, a partir do recorte racial, estabelecem uma nova racionalidade de práticas biopolíticas de governo.

Essa discursividade introduzida aos debates sobre o negro no Brasil, abre caminho também para a discussão das políticas de ação afirmativa e o seu papel, como forma de gerir as diferenças. O Movimento Negro inicia os anos 2000, com forte atuação nas esferas públicas e com o suporte das políticas educacionais, a partir da criação de espaços institucionais que impulsionam os debates sobre a igualdade racial e as políticas de ações afirmativas.

Ao traçar uma trajetória da institucionalização de ações públicas de reconhecimento das diferenças étnico-raciais nas políticas educacionais, saliento também a III Conferência Mundial contra o Racismo, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, que funcionou também como “gatilho” para uma série de novas discussões sobre o racismo, assim como de ações decorrentes do tema. Tanto nos preparativos para o evento, quanto no retorno do mesmo, o debate sobre as questões antirracistas, da diferença e em decorrência, da identidade negra, tomam novos rumos no Brasil. Assim:

no âmbito da preparação para a Conferência de Durban, ocorre um conjunto amplo de atividades organizadas por organizações não-governamentais, acadêmicos e grupos diversos que logram fazer da pauta de reivindicações dos afro-descendentes um tema central da agenda pública nacional (COSTA, 2006, p.145-146).

As discussões introduzidas pelo reconhecimento “institucional” do racismo no Brasil abrem espaço ao fomento de determinações legais que buscam dar conta dos debates étnicos e raciais que emergem do novo contexto que se molda.

Na transição do governo FHC para o governo Lula, já havia espaço aberto relevante para as lutas no campo do antirracismo. Assim, o governo Lula dá sequência ao debate sobre as ações afirmativas, em resposta contínua aos movimentos antirracismo. São formuladas novas ações institucionais, sobretudo no âmbito educacional, que se propõem a agenciar e conduzir as novas discussões. Nesse contexto, são criadas, por exemplo, a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que constituem-se como instrumentos que buscam atender, por meio de diferentes práticas e ações públicas, as demandas dos movimentos antirracismo e aos rumos que tomam as discussões sobre o negro no Brasil. A partir de um conjunto de ferramentas oficiais que pretendem atender as reivindicações pelo reconhecimento das diferenças, são fomentadas propostas para determinações legais no âmbito educacional. O espaço educacional se apresenta aqui como campo para ampla difusão de práticas que visam atenuar a exclusão e acabam por determinar os novos sentidos da construção identitária do sujeito negro no Brasil.

Conforme mostrado, é possível perceber, nas últimas décadas, a mudança na produção enunciativa no campo do antirracismo no Brasil. Os movimentos sociais antirracismo são, nessa direção, protagonistas na produção dos novos discursos sobre a identidade negra, agora balizados pela racialização do negro brasileiro. Esses discursos, vale lembrar, colocam em discussão o reposicionamento da mestiçagem, agora valorizada, bem como a ressignificação da categoria *raça*, que desde a Segunda Guerra Mundial havia sido repudiada dos debates políticos. Na perspectiva pregada pelo Movimento Negro contemporâneo, a categoria *raça* é relida e repensada, e dela, é suprimida o caráter biológico, passando a ser sustentada como construção social, com um conceito aglutinador sob o qual, o Movimento Negro se apoia e fundamenta as novas discussões sobre o negro no Brasil.

Por meio da ressignificação do conceito de *raça*, é reivindicada a ancestralidade comum, construída, a partir da narrativa histórica que “atesta” essa origem unitária, uriunda do lastro genealógico africano. Essa releitura e reescrita

histórica objetiva, por meio da *redescoberta* da História do negro brasileiro, mobilizar e produzir novos sentidos acerca da identidade negra.

Inserida nesse escopo, a legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira de 2003 funciona como ponte para o fomento do conjunto de determinações legais que se propõem a conduzir e embasar as práticas de ensino propostas na nova legislação vigente. Nesse contexto, é composto o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e em seguida, o material de apoio pedagógico para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicado por meio da *Coleção Educação para Todos*.

As proposições que compõem o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 (DCN/2004), visam atender as determinações expressas na Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2003). Segundo as Diretrizes, as orientações pedagógicas que compõem o documento são destinadas a todos os profissionais que executam alguma atividade nos estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASIL, 2004).

Segundo as Diretrizes, as alterações curriculares determinadas pela lei 10.639/2003 e desdobradas nas proposições do documento, apresentam-se como de grande relevância, pois o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana “diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 17).

Analisar esses dispositivos políticos significa problematizar, sob olhar dos estudos foucaultianos, a proposta de “reconstrução” histórico-identitária por meio de alterações educacionais, que colocam a difusão de ações pedagógicas, na reestruturação curricular, assim como a produção de conhecimento em esfera educacional, como componentes importantes no desenvolvimento de sentimento de pertencimento étnico-racial e identitário dos sujeitos negros. Na mesma forma, as narrativas constituídas, a partir daí, podem funcionar como dispositivos de governo biopolítico das novas configurações antropológicas da sociedade brasileira. Para Sylvio Gadelha (2009, p. 172-173), a ferramenta da biopolítica articulada com o pensamento em Educação pode, por vezes, apresentar-se “à sombra de outros problemas e questões, discretamente, como tema transversal” e

também como instrumento analítico “sem o qual as principais articulações que movem os dispositivos de dominação e de governo não funcionariam a contento conectando-se e ajustando-se uns aos outros, tornando-se compatíveis entre si”. É inspirada nas duas possibilidades de aproximação da ferramenta foucaultiana, que penso as propostas de “reescrita” histórico-identitária sugerida nos documentos legais, uma vez que a reformulação da identidade étnica pode ser lida tanto como processo de constituição de novo campo de saber-poder sobre o negro brasileiro, como estratégia de governamento biopolítico que incide diretamente sobre as diferenças e a produção de novos modos de subjetivação dos sujeitos. Os dois ângulos de análise apontam para a constituição de um novo dispositivo político, formulado, a partir do saber histórico, que se apresenta como tático nesse processo.



### 3 GOVERNAMENTO BIOPOLÍTICO E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2004

*“as minhas análises se contrapõem à ideia das necessidades universais na existência humana”*

Michel Foucault  
Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política.

#### 3.1 O imperativo da inclusão e a governamentalidade

Parte dos especialistas no pensamento de Michel Foucault costuma “sistematizar” em três *etapas*, os deslocamentos analíticos efetuados pelo filósofo, por meio de critérios teórico-metodológicos. Contudo, Alfredo Veiga-Neto (2003) opta por designar como *domínio*, aquilo que trivialmente seria chamado de *fase* ou *etapa*, isso por que, segundo ele: “como acontece com qualquer classificação ou periodização, o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor” (VEIGA-NETO, 2003, p. 35). Não há descontinuidade no pensamento foucaultiano, conforme a tônica dada pelo termo *fase*, como algo que foi superado e sobreposto. O que se observa são recuos temáticos que desbloqueiam avanços analíticos em seguida. Afinal de contas, há que se considerar o fato de Michel Foucault ser um filósofo não-linear e “não sistemático – ou, se quisermos usar a expressão de Richard Rorty: um *filósofo edificante*, não faz muito sentido” (VEIGA-NETO, 2003, p. 42).

O primeiro domínio de Foucault, também nomeado de *fase arqueológica* ou domínio do “ser-saber”, para usar a designação de Miguel Morey (1990), diz respeito aos movimentos teóricos efetuados pelo filósofo, a partir das obras *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *Arqueologia do Saber* (1966) e *As Palavras e as Coisas* (1969). Este primeiro domínio de Foucault é fundamentalmente epistemológico, nele, há a preocupação com a constituição dos solos em que nascem os campos de saber, constituidores e legitimadores dos *regimes de verdade*. Foucault nomeou de *épistémè* (ou episteme) o espaço a no qual os saberes emergem, observando que em cada época, não há mais do que *uma* episteme que define as condições de existência de um modo de produção de saberes (FOUCAULT, 1985). Sílvio Gallo (2004, p. 81) analisa que, para Foucault, o mundo moderno, do século XVI aos dias atuais, é marcado por epistemes diferentes:

“a clássica, fundada na similitude; a moderna, erigida sobre a representação; e uma terceira, emergente, articulada em torno da linguagem”.

Foucault analisa que os saberes são produzidos na Modernidade, primeiramente pela ordem da semelhança. “A *palavra* identifica a *coisa* porque é semelhante a ela; há um quê de magia, na relação entre a palavra e a coisa, como se dizer algo fosse torná-lo concreto” (GALLO, 2004, p. 81). Ou seja, essa similitude parte da perspectiva de que a palavra *presentifica a coisa* nomeada.

Contudo, o vínculo entre as *palavras* e as *coisas* estabelecido com base na similitude foi sendo rompido. Foucault percebe a eclosão de uma nova ordem que não mais se faz compreender pela identificação entre *as coisas* e o que é dito sobre elas, mas sim, a partir da ideia de que ao nomeá-las e atribuir-lhes sentidos, sejam ditos ou não, é que elas passam a existir. É exatamente a emergência dessa nova ordem discursiva que permite o surgimento da ciência moderna. A consolidação desse espaço de emergência permite que diversas ciências passem a produzir saberes que estabelecem, a partir da Modernidade, novas concepções de mundo. Nessa trilha, Gallo (2004, p. 82) analisa que “só depois que o mundo acha-se representado no(s) saber(es) é que o homem pode se autotematizar, buscando representar-se a si mesmo”.

Assim, os saberes passam a ser constituídos como produtores do real, e quando o próprio homem se torna alvo dessa produção, emergem as ciências humanas. Ou seja, apenas quando o homem passa a ser visto não somente como campo de representação do real, mas também de produção dele, se torna possível o surgimento de uma ciência sobre a sua formação. Quando o saber científico constrói novas ordenações do mundo, a Educação constitui esforços que produzem o *ser* em uma ordenação intimamente ligada aos mecanismos que constituem os saberes. Dessa forma, o *ser* só se produz dentro de um campo consolidado de *saber*. Essa relação entre o *ser* e o *saber*, ou essa *vontade de verdade*, está também diretamente relacionada com o poder:

através da dinâmica específica a uma *volonté de vérité* pela qual toda frustração não é senão uma incitação a uma renovação da produção do saber. É pois esta vontade de verdade que é a chave da relação interna que há, para Foucault, entre Saber e Poder (HABERMAS *apud* GALLO, 2004, p. 82)

A disciplinarização, que constitui a estrutura da educação escolar, pode ser pensada tanto como campo de saber, ou seja, o saber disciplinar, quanto ferramenta de controle para o exercício do poder, o que quero dizer é que em ambas as perspectivas, a disciplina está relacionada aos modos como o poder se opera, em diferentes escalas, tempos e compreensões.

Foi após a introdução daquilo que veio a ser chamado de segundo domínio ou *fase genealógica* de Michel Foucault, ou o “domínio foucaultiano do saber-poder” (VEIGA-NETO, 2009, p. 13) inaugurado, sobretudo, a partir de 1975 com a publicação de *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2004), que as teorizações foucaultianas se inseriram no exercício do pensamento em educação. Como desdobramento desse *domínio* se passou a perceber, por exemplo, que escola, enquanto uma instituição produzida na Modernidade, foi a engrenagem responsável pela disciplinarização dos corpos. Exatamente, a partir desse entendimento do papel da instituição escolar na produção de corpos dóceis e úteis que se inseriu o pensamento investigativo nas questões relacionadas ao campo da educação. A escola, ainda mais do que o hospício, a fábrica, o quartel ou a prisão, foi a instituição que caracterizou a Modernidade e nessa trilha, pensar o espaço escolar a partir de sua lógica de disciplinarização, possibilitou a abertura de caminhos para analisar a constituição das sociedades disciplinares.

O chamado *terceiro* ou *último* domínio de Foucault começou a se consolidar nas análises no campo educacional principalmente a partir da década de 1990. As investigações inspiradas nas chamadas “*tecnologias do eu* colocadas em funcionamento *nas e pelas* práticas pedagógicas modernas” (VEIGA-NETO, 2009, p.13) partiram do momento no qual Foucault deslocou sua ênfase para o pensamento da ética, e buscaram assim, tentar pensar, problematizar e analisar os processos de subjetivação produzidos pela instituição escolar.

Contudo, as inspirações foucaultianas sobre as quais me debruço para pensar esta pesquisa, partem de leituras de um momento de deslocamento temático, que dizem respeito ao interesse do filósofo pelas práticas de governo, primeiramente produzidas na Modernidade. Entretanto, é possível notar que foi justamente a análise dos modos de governo moderno que se desdobrou nas investigações foucaultianas que observaram que, antes de pensar as tecnologias que faziam com que o sujeito governasse a si, existiam mecanismos que não estavam sendo abrangidos pela tematização dos modos de governo efetuados

na Modernidade. É das leituras produzidas nesse momento de recuo e deslocamento temático que parto para pensar as questões problematizadas nessa dissertação.

Aquilo que foi interpretado como rompimento no pensamento de Foucault, foi também percebido como continuidade entre o pensamento genealógico e as investigações a respeito dos modos de produção dos sujeitos. Foucault observou como os modos de governo moderno constituíram novas formas através das quais alguém se torna sujeito. Essa ênfase temática emergiu do *quase* esgotamento analítico das investigações a respeito das *condutas sobre as condutas* quando, a partir da abrangência histórica e empenho genealógico ainda não efetuados pelo filósofo para pensar o sujeito, foi pensada a ferramenta teórico metodológica da governamentalidade, marca principal do momento esboçado entre o segundo e o terceiro domínio de Michel Foucault. Espaço temático que foi jocosamente nomeado por Veiga-Neto (2009, p. 15) de “*Foucault de transição* ou *Foucault dois e meio*”. A governamentalidade:

identifica uma abordagem no sentido de pensar sobre o Estado e as diferentes mentalidades de governo. Como sugerem os títulos das aulas do *Collège de France* (1977-1979), inicialmente Foucault estabelece a tarefa de redelinear a mudança no olhar governamental – no início da Modernidade, nos Estados da Europa ocidental -: *dos problemas do território para os problemas da população, da administração dos recursos para a administração do poder sobre a vida* (ou seja, o biopoder), *das ameaças exteriores ao Estado para os riscos internos que emergem em relação à população* (FIMYAR, 2008, p. 4-5).

Nessa direção, fica clara a potencialidade de produção das investigações analíticas pensadas com a ferramenta da governamentalidade. A partir dela é possível pensar a constituição das dinâmicas através das quais a educação (escolar) foi se tornando o centro das ações do Estado moderno. Mais adiante, é possível observar os processos que fizeram da instituição escolar, a dobradiça que deu e dá acesso à população. Nessa trilha, pensar, a partir da governamentalidade, permite analisar também como a escola veio se constituindo espaço “capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado” (VEIGA-NETO, 2009, p. 16).

Na esteira das teorizações foucaultianas, a partir das quais as análises aqui realizadas foram constituídas, o campo da educação é espaço de múltiplas possibilidades de análise acerca das sociedades contemporâneas, assim, a

educação é também elemento fundamental para as ações biopolíticas. É nessa direção que busco compreender a composição e funcionamento das políticas educacionais antirracismo, analisando esses dispositivos políticos sob o prisma de algumas das ferramentas foucaultianas, como a governamentalidade e a biopolítica. Para Sylvio Gadelha, a aproximação das análises acerca da biopolítica com o pensamento em educação é uma prática de pesquisa legítima ao:

buscamos estender, aprofundar e até mesmo recolocar algumas das formulações e problemas situados por Foucault, fazendo uso de sua lógica de análise, de noções que ele mesmo nos legou, instaurando diálogos inventivos com seu pensamento, é perfeitamente legítimo e factível posicionar a educação como fator presente e ligado à problemática da biopolítica (GADELHA, 2009, p. 172-173).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 são entendidas, a partir de sua estratégia de governo biopolítico, que possibilita a constituição de novos regimes de verdade sobre a História Brasileira. Entendo assim, que a população brasileira percebida no campo da biopolítica, passa a ser relida em sua constituição histórica e social, a partir de novo dispositivo que implica na construção de “novos” sujeitos sociais.

Ao sugerir a “reescrita” da História, o documento das Diretrizes delinea práticas pedagógicas que propõem não apenas o olhar revisionista sobre a historiografia brasileira, mas também apontam para novas bases, a partir das quais as narrativas identitárias sobre a “nação” podem ser postas em *xequê*. Nesse sentido, destaco o redimensionamento do papel do negro proposto nas narrativas históricas sobre as dinâmicas de construção da “identidade nacional”. As Diretrizes agiram então, como dispositivo que desbloquearia saberes que legitimam novos regimes de verdade sobre a História brasileira, e como desdobramento, da ancestralidade negra.

Considerando o ensino de História como estratégico nesse processo, as Diretrizes delinham as práticas pedagógicas que devem ser instituídas para a constituição dos sujeitos negros brasileiros na ontologia nacional. É nesse sentido que o governo biopolítico se torna ferramenta importante para pensar as Diretrizes e a forma pela qual o Estado vem propondo novos agenciamentos sociais que visam à construção de nova narrativa sobre a “nação”.

A ideia de governo construída por Alfredo Veiga-Neto, a partir da perspectiva foucaultiana, busca tornar mais clara a ótica sob a qual Michel Foucault pensa as práticas de governo. Para Veiga-Neto (2002, p. 16), essas práticas de governo “não são ações assumidas ou executadas por um staff que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em ‘práticas de governo’”.

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 são percebidas algumas “pistas” que permitem reflexões e tensionamentos à respeito da narrativa histórica enquanto componente do dispositivo que certifica maior ou menor pertencimento a um campo de lutas. A partir da ideia de que “toda a discursividade *das e em torno das* políticas públicas pode ser compreendida como estratégica para o governo das populações” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 6), compreendo o documento das Diretrizes como dispositivo de governo biopolítico que lança mão das narrativas produtoras e consolidadoras da chamada “identidade nacional”.

Observando as políticas antirracismo referenciadas no primeiro capítulo dessa dissertação, a partir da concepção de “inclusão como prática política da governamentalidade” (LOPES, 2009, p. 154), penso a esfera da educação como espaço que condiciona a mobilização da lógica inclusiva. Assim, a educação é campo de possibilidades para o governo biopolítico, afinal, inseridas nelas, são pensadas as políticas educacionais, que são dispositivos que veiculam as ações sobre as dinâmicas de segurança da população, e agem enquanto estratégias biopolíticas.

As demandas por reconhecimento legal das diferenças, bem como da identidade negra, estão inseridas no contexto das condições de possibilidade que compõem novos rumos no cenário das políticas públicas, sobretudo no que diz respeito às políticas de inclusão no Brasil. Enquanto desdobramentos da política neoliberal, as tecnologias de governo biopolítico que abrangem grande parcela da população nas ações de agenciamento, são responsáveis também por um processo paralelo de exclusão daqueles que não estão capturados pelo imperativo da inclusão. A inclusão não se trata de uma oposição à exclusão, mas sim, a indissolubilidade das duas é o que constitui os próprios dispositivos, e o meio pelo qual atuam é justamente o sujeito e a subjetividade (VEIGA-NETO e LOPES, 2011).

Nos últimos cursos no *Collège de France*, Foucault aponta grande interesse pelos temas do liberalismo e do neoliberalismo. Saliento aqui que dissertar a respeito de conceitos como liberalismo e neoliberalismo não implica observá-los como modos de representação social, teoria econômica ou como ideologia política, mas sim, como práticas que incidem sobre as vidas e que produzem sentidos, a partir das condutas de mercado, bem como um modo de efetuar práticas de governo. Compreendendo o liberalismo e o neoliberalismo como “princípio e método de racionalização do exercício de governo” (FOUCAULT, 1995, p. 245), penso as políticas de reconhecimento e inclusão a partir daquilo que Veiga-Neto (2011) definiu como infundável potencial autorreflexivo do neoliberalismo.

Conforme já aponte, ao analisar que a governamentalização do Estado foi uma das últimas formas esboçadas da racionalidade do Estado moderno, o filósofo mostra o interesse com a população, bem como as novas necessidades de criar uma razão de Estado que gerencie e se articule, a partir de dispositivos de segurança. No neoliberalismo, modo de vida presente, são “determinadas” certas normas que delimitam, posicionam e constituem os sujeitos dentro de uma rede onde este deve, não apenas reconhecer esse posicionamento, como também desejar desenvolver e permanecer na lógica. Maura Corcini Lopes designa essas “normas” instituídas dentro do neoliberalismo como “regras e condições do jogo” (2009, p. 154) que operam e articulam as malhas que sustentam a forma de vida conduzida pelos princípios do mercado. Friso ainda que aquilo que é designado aqui como *mercado*, diz respeito à maneira de delimitar as ações de governo.

A primeira regra do jogo neoliberal é que todos, ou a maior quantidade de pessoas possível, devem se manter em atividade (LOPES, 2009). Não é permitido que ninguém interrompa a sustentação das redes. Para tanto, é na conexão entre a governamentalidade e a biopolítica que são exercidas as tarefas de educação para a necessidade quase vital do empresariamento de si, da autorregulação, da autorreflexão e autorregulação.

A segunda condição para o jogo do neoliberalismo é que todos, em diferentes esferas de ação, devem estar incluídos. Isso quer dizer que não é permitido que se fique sem jogar, e nessa direção, Lopes (2009) analisa que o incentivo de políticas educacionais, assistenciais e inclusivas é direcionado a constituição do *homo oeconomicus*, conceito que de acordo com Foucault (2008a), diz respeito ao homem que está na eminência de ser governado. Na medida em que é governável, significa

dizer que dele espera a capacidade de autogestão, governo da sua própria conduta, e uma vez constituído nas malhas do jogo, terá ações sobre as ações dos outros que estejam de acordo com os princípios das redes nas quais ele está imerso. Nessa esteira, um dos desafios contemporâneos é:

manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida. Na otimização da vida, estão as condições do fortalecimento do Homo oeconomicus e sua relação direta com um tipo de Estado neoliberal (LOPES, 2009, p. 165).

As políticas de assistência, políticas inclusivas e educacionais não estão no caminho inverso do acesso a bens de consumo, assim como não vão contra as políticas de mercado. Ao contrário, essas são condições de existência para o estabelecimento e permanência da lógica neoliberal, e é nessa direção que as políticas inclusivas se estabelecem como dispositivos de segurança, pois na medida em que reconhecem, também nomeiam, regulam, delineiam e tornam grupos sociais considerados *excluídos*, incluídos em sua diferença. Os dispositivos de agenciamento também *conduzem condutas* e produzem novos modos de subjetivação dos sujeitos. O que não implica adjetivar esses dispositivos de *menos generosos* ou *não necessários*, apenas friso que a discursividade produzida pelos modos de governo que objetivam a inclusão, não deixa de ser produtora de subjetividades. O que ocorre, segundo Veiga-Neto (2000, p. 198) “é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica”.

Conforme já salientei, a produção e reescrita histórica, assim como a ordenação e difusão das narrativas históricas por meio da reestrutura curricular delineada pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, exercem papel estratégico no processo de (re)construção identitária dos sujeitos. A estrutura curricular opera enquanto dispositivo político eficaz no funcionamento das estratégias de governo biopolítico, assim, penso o currículo como ferramenta, e na mesma trilha, as reformas curriculares enquanto mecanismos agenciadores das relações de saber-poder.

As novas bases curriculares definidas nas DCN/2004 constituem 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. O currículo é instrumento de gestão da população e ainda, segundo Berino (2008), trata-se de um caminho para alcançar a governamentalidade através da educação escolar. Para Marshall (2010, p.29) a “governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das ‘coisas’, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem ser governadas”.

Pensar o currículo constituído na emergência da inclusão como imperativo de Estado e a educação antirracista no seio desse processo, significa pensar um dispositivo que contempla, repensa e recria subjetividades que vale lembrar, são atravessadas pelos discursos que instituem *verdades* e sentidos acerca do negro e seu espaço social. No mesmo sentido, essas *verdades* constituem esses sujeitos tanto em uma relação dos *outros* com o *eu*, como do *ser consigo* através das narrativas de violência, assim como por práticas mais ou menos flagrantes (e sempre perversas) de racismo, exclusão e discriminação (SILVA, 2007). Nessa esteira, saliento que as políticas inclusivas, assim como as novas bases curriculares que se desdobram desse novo ambiente na esfera da educação, são pensadas na sua complexidade, suas sutilezas e suas estratégias, pois na mesma medida em que se destinam a incluir e mobilizar o reconhecimento às diferenças, também produzem novos sentidos e modos de governar. Sendo assim, penso o currículo como caminho para a regulação das condutas e para transformar os indivíduos em “um grupo de pessoas de um determinado tipo” (MARSHALL, 2010, p. 29). Ao objetivar a construção da ideia de igualdade dentro das chamadas *diferenças*, o currículo age também como meio que individualiza e também normaliza *pessoas* como *sujeitos*.

O currículo como caminho para a governamentalidade se trata de um conjunto de narrativas constituídas nas dinâmicas históricas produtoras de discursos que atravessam as práticas pedagógicas e as definições legais. 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 (PARAÍSO, 2009, p. 278).

A estrutura curricular a qual me refiro aqui, não diz respeito a um instrumento organizacional que delinea conhecimentos cognoscíveis e informações, mas sim, como dispositivo produtor de regimes de verdade e de modos de vida que os sujeitos por ele produzidos naturalizam. Para Popkewitz (2010, p.174) o currículo é:

um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.

Ao perceber o aparato legal enquanto dispositivo, considero que as políticas educacionais antirracismo, na medida em que determinam ações sobre as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas, articulam-se nas redes discursivas e acionam novos saberes e produzem novos regimes de verdade acerca da identidade negra no espaço educacional. Sobre a aproximação da ideia de dispositivo, enquanto um regime que aciona a produção de determinados saberes, Tucherman (2007, p. 110) afirma que:

um dispositivo é um regime, para começar, e não um equipamento; um regime de fazer ver e fazer dizer, que distribui o visível do invisível, fazendo nascer ou desaparecer o objeto que não existiria fora desta luz. É o que aparece nas lógicas do saber-poder como a elaboração foucaultiana de uma teoria produtiva do poder.

Uma vez que o aparato legal que será analisado é visto, enquanto componente de um dispositivo produtor de regimes de verdade e de saber-poder- sobre o negro no Brasil, é fundamental elucidar a ideia de saber-poder que embasa esta pesquisa. Foucault difere claramente a ideia de “saber” da ideia de “conhecimento”: enquanto o conhecimento é constituído em âmbito cognoscível e fixo, o saber corresponde ao processo pelo qual o sujeito é modificado, constituído e subjetivado. Isso implica dizer que o saber, por consequência, está fundamentalmente ligado ao poder, na medida em que é justamente o movimento causado pela produção dos saberes que atravessam o sujeito, e este se torna campo de aplicação dos poderes. O sujeito como campo de aplicação do saber-poder não corresponde necessariamente a um

poder disciplinar e incisivo sobre os corpos, mas também corresponde ao poder sobre as condutas, o poder diluído nas relações, ou ainda o poder que leva o sujeito a “fazer da própria vida, transformada em objeto de múltiplos saberes, o campo de aplicação de um biopoder” (REVEL, 2011, p. 135).

Ao propor diretrizes para a construção de “novas” narrativas históricas sobre as relações étnico-raciais no Brasil, observo que o documento analisado pode incidir nos processos de subjetivação que constituem os sujeitos sociais/étnicos, a partir de novo regime de verdade, composto pela narrativa histórica. Problematizar as Diretrizes como dispositivo de saber-poder significa refletir sobre um campo de forças que são travadas na tessitura da produção histórica, o que implica tentar entender como esse campo de lutas é acionado para a construção de estratégias de governo social.

### **3.2 A narrativa histórica como dispositivo**

As Diretrizes Curriculares Nacionais funcionam como mecanismo educacional, cujo objetivo primeiro é atender as demandas pelo reconhecimento e inclusão das diferenças, nomeadamente, dos sujeitos negros. Trata-se de documento norteado pelas políticas de antirracismo, e a escola, nesse sentido, é pensada como *locus* importante no processo de construção de políticas de combate ao racismo, mas, sobretudo, como espaço privilegiado na construção dos sentidos sociais. Nesse caminho, considero o ambiente escolar como um espaço de difusão das práticas discursivas que afetam, para o bem ou para o mal, a construção das narrativas identitárias dos grupos étnicos e sociais, assim como nos (novos) modos de subjetivação dos sujeitos.

As DCN/2004, de fato, foram propostas para a sustentação, objetividade e factibilidade a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2003). As determinações e orientações pedagógicas postas nas Diretrizes de 2004 destinam-se aos administradores de sistemas/estabelecimentos de ensino, seus professores e todos os demais implicados na elaboração e execução das dinâmicas educacionais. Instrumentalizam intelectual e pedagogicamente os docentes da educação básica para a reorientação do ensino das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Compreendo que as determinações legais contidas nas DCN/2004, assim como o material pedagógico sugerido no documento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, possuem grande impacto cultural e social, sobretudo para as lutas políticas no campo do antirracismo, afinal, o alcance do aparato legal vai muito além da promoção da igualdade racial, segundo a *doxa* liberal.

Pensando o documento legal como dispositivo, as políticas públicas educacionais antirracismo se articulam nas redes discursivas, acionando novos saberes acerca da identidade negra, à medida que delineiam ações sobre as práticas de ensino e relações étnico-raciais. Acionados, os saberes delineiam a produção dos discursos circulantes, ou ainda das práticas (discursivas) que estão, vale lembrar, no centro dos processos que determinam a ação sobre a ação dos outros, assim como os procedimentos que, uma vez mobilizados, produzem os sujeitos e suas subjetividades (FOUCAULT, 1995).

As Diretrizes dizem respeito a uma nova orientação sobre as narrativas históricas no campo educacional, e coloca a escrita da História e Cultura Afro-brasileira e Africana como eixo desses debates. Dessa forma, entendo que o ensino de História se trata de uma ferramenta, ou seja, um regime de “fazer ver e fazer dizer” (TURCHEMAN, 2007, p. 110). O documento das Diretrizes é um dispositivo que não apenas representa determinada sociedade ou grupos sociais, mas sim, produz verdades legitimadoras e estratégias discursivas que constituem sociedades e os grupos sociais.

A História é estratégica na produção dos distanciamentos ou dos pertencimentos. 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 as quais determinado grupo pertence, e que delimitam por uma ordem natural, um espaço de poder específico (FOUCAULT, 2012).

Cabem aqui, alguns apontamentos a respeito de como a narrativa histórica pode funcionar como produtora de uma historicidade legitimadora dos jogos de poder. Ao debruçar-me sobre as leituras foucaultianas acerca do saber histórico e das determinações legais presentes no documento das DCN/04, destaco que parte da composição do fio condutor da pesquisa passa pela articulação das definições de Foucault sobre o saber histórico, enquanto dispositivo de luta política, com as análises das narrativas históricas presentes nas proposições do aparato legal que se pretende analisar.

No curso do *Collège de France* intitulado *Em defesa da Sociedade* (1975-1976), Foucault explica de que forma o saber histórico pode ser articulado para se constituir elemento legitimador na esfera política, mostrando a episteme de construção do saber histórico como instrumento produtor de ancestralidades.

A articulação das definições de Michel Foucault sobre o dispositivo histórico se apresenta como opção teórica de análise importante, uma vez que aponta para a *épistémè* da constituição do campo da História como espaço legítimo de disputas políticas distintas. Foucault apresenta vários exemplos de como o dispositivo histórico fora mobilizado na França, tomando a Revolução de 1789 como eixo, a partir do qual as narrativas foram deslocadas na modernidade. No ambiente convulsivo da Revolução Francesa, a nobreza, procurando legitimar seus direitos e privilégios, lança mão do discurso histórico cuja narrativa passa a funcionar como mito fundacional. A legitimidade do poder da nobreza se funda em um pertencimento político, territorial e ancestral, construído, a partir da narrativa essencializadora da ancestralidade que “atesta” direito adquirido por meio do pertencimento “natural” do espaço social da nobreza.

Apresentando a emergência e o funcionamento das engrenagens que constitui o campo da narrativa histórica enquanto campo histórico-político, Foucault centra a atenção inicialmente em torno da Revolução Francesa quanto à reação da nobreza francesa, quando lança mão do discurso histórico, enquanto ferramenta de legitimação, como forma de solidificar historicamente discurso sobre pertencimento político/territorial ancestral e de “direito natural” atestado pelas narrativas produtoras das ancestralidades que legitimam a “pertença”.

A generalização do uso da História como campo de luta política, faz do saber histórico instrumento tático que não está circunscrito ao entorno da Revolução Francesa tão somente. Foucault (2010, p. 159) afirma que “o saber histórico, de

fato, ao longo do século XVIII, claro que por meio de certo número de modificações nas proposições fundamentais, tornou-se por fim uma espécie de arma discursiva utilizável, exibível por todos os adversários do campo político”. Essa utilização da História transborda os limites da nobreza, sendo utilizada posteriormente pela aristocracia e pela própria burguesia francesa, como forma de legitimar seus próprios discursos de pertencimento ancestral, e descredibilizar a produção histórico-discursiva sobre a própria ancestralidade nobiliária.

A difusão do saber histórico como campo de luta política generaliza-se a tal ponto, que passa a servir de instrumento tático de outros campos de lutas políticas pela legitimação calcada na História, como é o caso da própria burguesia francesa que, em um momento seguinte a nobreza, fundamenta por meio de um discurso naturalizante sobre uma ancestralidade, o pertencimento do espaço social e de direito. Nesse sentido, Foucault afirma que “o saber histórico, de fato, ao longo do século XVIII, claro que por meio de certo número de modificações nas proposições fundamentais, tornou-se por fim uma espécie de arma discursiva utilizável, exibível por todos os adversários do campo político” (FOUCAULT, 2010, p. 159).

A partir da utilização do saber histórico por parte da nobreza francesa, que busca através da narrativa histórica, “comprovar” uma ancestralidade que ateste uma espécie de pertencimento naturalizado ao lado da soberania do rei, o saber histórico passa a agir como dispositivo de saber-poder, agora não mais de apropriação exclusiva da nobreza, mas sim, taticamente utilizado em estratégias de batalhas políticas distintas. O discurso histórico, enquanto instrumento tático é generalizado, compondo assim, uma tática discursiva legitimadora de um determinado *locus* social e político.

A composição da narrativa histórica enquanto instrumento tático discursivo percebe essa constituição sob três diferentes ângulos, que designam desdobramentos de estratégias discursivas diferentes, no que diz respeito às táticas de produção histórica que concede autenticidade aos discursos: uma refere-se à utilização do saber histórico como um instrumento que produz as continuidades históricas, o pertencimento linguístico e territorial, constituindo assim as unidades nacionais. Outro desdobramento é referente a classes sociais, ou seja, a legitimação do saber histórico aqui dá-se pelo eixo econômico-político (é a partir daí que se dão, por exemplo, os regimes de verdade sobre a pobreza). O terceiro e último ponto importante na estrutura de pensamento que constitui a História como

campo de luta política, designa a relação do dispositivo do saber histórico com a Nação, desdobrada na ideia de raça. Também centrada na ideia de uso da História para a produção política de uma unidade, dessa vez racial (FOUCAULT, 2010).

Um marco importante da produção histórico-discursiva sobre a História Afro-brasileira foi, sobretudo após a criação do Grupo Palmares em 1971, a reivindicação pela substituição das comemorações do 13 de maio pelo 20 de novembro. Inseridos na mesma linha de compreensão, a substituição das comemorações do 13 de maio, assim como a execração do culto à Mãe Preta como formas de enaltecimento histórico da passividade do negro no Brasil, tomam novas formas dentro dos discursos históricos e políticos sobre o negro, até então, atravessados pela “ideologia” da democracia racial (DOMINGUES, 2007).

Deivison Campos (2006) adjetiva o Movimento Negro como “moderno”, a partir da criação do Grupo Palmares e mais ainda após o redimensionamento da lógica discursiva do movimento. Como eixo para o deslocamento que se propunha a revisar a historiografia que contava a História do negro no Brasil, “o grande fato político estava definido desde os primeiros momentos do grupo Palmares: não ao 13 e sim ao 20. As articulações ideológicas e identitárias foram forjadas, a partir dessa proposição”. A adjectivação de “moderno” se justifica, segundo Campos, pela defesa da mudança de perspectiva histórica constituinte das narrativas sobre o negro. Essas, até então compostas pelo discurso do branqueamento social, hegemônico na chamada “História Oficial”.

Assim, as narrativas acerca do 13 de maio são ressignificantes do próprio discurso sobre o negro, e decorrentes das mudanças em âmbito público oficial, quando é instituída a data de 13 de maio como Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. Em substituição, o dia 20 de novembro, suposta data de morte do Zumbi dos Palmares, elemento simbólico e fundante do Movimento Negro Unificado, é instituído como dia de celebração e data oficialmente reconhecida como Dia da Consciência Negra. Fundamentadas pelas reivindicações de reconhecimento das diferenças, as novas narrativas históricas sobre o negro no Brasil constituem-se, a partir do exemplo citado, em novos regimes de verdade sobre os sujeitos negros e legitimadores de novos discursos históricos.

Nessa trilha, penso as proposições de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana expressas no documento das Diretrizes, e como elas podem implicar na orientação de novas narrativas históricas e, portanto, novos regimes de

verdade sobre a identidade negra. Consta nas determinações de ensino, que é por meio da produção e difusão de práticas pedagógicas que será desenvolvido o sentimento de orgulho e pertencimento étnico-racial dos sujeitos negros (BRASIL, 2004). As orientações para o desenvolvimento pedagógico das relações étnico-raciais instituem que esse ensino deve ser “empenhado na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como comprometido com a educação de relações étnico-raciais positivas” (BRASIL, 2004, p. 9). Assim, destaco que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira delineado no documento, é calcado na valorização étnica por meio da História, que deve promover o reconhecimento e enaltecimento das matrizes de cultura africana e das contribuições da cultura afro-brasileira para a construção da nação brasileira. Esses dois elementos, vale dizer, são postos como aquilo que “distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2004, p. 11). Nessa perspectiva, as Diretrizes propõem ainda:

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

As pedagogias de combate ao racismo e as discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana (BRASIL, 2004, p. 16).

Analisando que as determinações para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira apontam para a reconstrução e difusão de uma nova “História-Verdade”, essa, é a possibilidade tática de promoção da igualdade racial, uma vez que deve enaltecer as contribuições da História Afro-brasileira e Africana. É atribuída ao ensino da História “a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes” (BRASIL, 2004, p. 19).

Os princípios para a construção da História proposta no documento sugerem uma relação binária entre uma História eurocêntrica e uma História Afro-brasileira e Africana reveladora. Esta, centrada no fortalecimento da identidade étnica, deve



ser “desvendada” pelo ensino da História, como percebo nos trechos do documento que sugere “o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” e “a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 19). Considerando que História-Verdade possui poder de delimitar as ancestralidades ou espaço de poder adquirido por direito natural, percebo essa proposta de nova História-Verdade, como produto do dispositivo histórico referido por Michel Foucault (2010). A consolidação da narrativa histórica enquanto elemento de ação política se dá pela articulação do discurso histórico que contemple um tempo cíclico dentro de uma narrativa. Isso quer dizer que a narrativa histórica que pode ser revisitada e revivida dentro da lógica cíclica é sempre solidificada e legitimada enquanto uma História-Verdade. O núcleo estratégico de pertencimento está justamente na capacidade da narrativa histórica de tornar-se “isenta” da própria historicidade, compondo, portanto, uma História-Verdade ou uma História natural. A ideia de “fazer história” ocorre quando o saber é pensado como produtor de sentidos para as lutas políticas consagradas por meio das narrativas históricas. De acordo com Foucault (2010, p. 163) “no núcleo de um discurso histórico articulado está a ideia de uma história cíclica”. É justamente a capacidade naturalizante que consolida a narrativa histórica como dispositivo estratégico, e conseqüentemente, o saber histórico como campo de uso propagado no âmbito das articulações de lutas. O potencial de tornar natural um conjunto de saberes produzidos pelo discurso histórico é de fato o elemento que falta para a estabilização do saber histórico como campo político de uso trivializado no âmbito das articulações políticas.

Analiso outro ponto importante das orientações para a produção e ensino de História Afro-brasileira e Africana no espaço educacional, este circunscreve as sugestões curriculares para a História da África, posta como instrumento para ampla difusão e valorização das matrizes históricas e culturais africanas.

A História da África é uma possibilidade estratégica na criação da ancestralidade que dá corpo à “recriação das identidades” (BRASIL, 2004, p.19). Dessa forma, friso que esse enaltecimento das matrizes africanas (e legitimado por uma historicidade) é como eixo (re)produtor e unificador da identidade negra no Brasil, haja vista as seguintes proposições de ensino:

a História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - as universidades africanas Timbuktu, Gao e Djene que floresciam no século XVI (BRASIL, 2004, p. 22).

As determinações contidas nas DCN/2004 propõem a reescrita da História do Brasil, essa proposta agora sob olhar enaltecedor da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa o reforço étnico-identitário dos sujeitos negros. Nessa direção, os desdobramentos das definições expressas no documento apontam para a releitura da população brasileira em sua constituição histórica e social, considerando que o aparato legal se apresenta como dispositivo político que implica na construção de “novos” sujeitos.

Revisando a historiografia brasileira, as Diretrizes implicam no estabelecimento de novas bases, a partir das quais a chamada “identidade nacional” pode ser repensada e questionada, considerando o deslocamento das narrativas sobre a História do negro no processo de construção da “nação”, conforme proposto nas DCN/2004. As Diretrizes funcionariam assim, justamente como o dispositivo que articula o saber-poder legitimador dessas verdades sobre a História brasileira.

Uma análise das determinações, contidas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, permite a problematização das novas bases dos arranjos antropológicos que podem se desdobrar a partir das delineações para o ensino e escrita de História. Um olhar sobre as Diretrizes, torna possível ler os aportes teóricos que fundamentam essas proposições legais, a partir da matriz multiculturalista. Essa, compreendida como base para práticas políticas que buscam agenciar, nomear e mobilizar novos modos de governo das diferenças, no caso, étnico-raciais. Trata-se de um formato político que gerencia a pluralidade cultural, contorna as relações com as chamadas diferenças com base no reconhecimento e estabelecimento de espaços e critérios de convívio social.

A base da política multiculturalista emerge nos Estados Unidos na década de 1950, a partir das novas configurações que se despendem da Segunda Guerra Mundial, que apontavam para a necessidade do fomento de políticas de

reconhecimento do aspecto multicultural que se moldava nos Estados Unidos neste momento. Nesse cenário, começam a ser colocados em pauta, os temas das relações entre as diversas etnias que compunham a sociedade norte-americana, assim como a problemática das mediações entre as demandas por formação identitária, e o papel do Estado nesses processos. Entre as ações táticas de governo das diferenças adotadas nos Estados Unidos, as estratégias que partiam das bases educacionais foram as mais consideráveis, uma vez que as ações de governo com base no modelo educacional constituíam novas estruturas sociais. Nesta trilha, destaco, por exemplo, a revogação das *Jim Crows*, entre 1950 e 1960. Tratava-se de um aparato legal de cunho racista, que visava atingir negros e asiáticos, implantado nos Estados Unidos no século XIX. Em 1964, com o *Civil Rights Act*, a legislação segregacionista foi considerada inconstitucional. O fim das *Jim Crows* teve como desdobramentos, amplos debates sobre inclusão nos EUA, assim, o modelo de política inclusiva baseada no reconhecimento e na tolerância à diferença, passa a ganhar espaço e torna-se fundante da matriz do multiculturalismo norte-americano.

Contudo, no Brasil, a política multiculturalista se desdobra de uma lógica histórica e social que não parte de uma polaridade de contraste étnico conforme o modelo de sociedade norte americano, mas sim, de bases que evitam uma cisão entre brancos e negros a partir da ideia de hereditariedade, ou ainda, conforme Oracy Nogueira (1985), a matriz social brasileira possui divisões não contrastantes, marcadas pela cor, e não pelo sangue. A mestiçagem, presente desde o início da constituição da América portuguesa, foi balizadora da matriz social brasileira, e os discursos sobre a miscigenação foram enfática e exaustivamente utilizados nas narrativas que afirmavam e produziam a ideia de inexistência de racismo no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, no período nacionalista de Getúlio Vargas. Constituíam-se, conforme já observei, o contexto que deu condições de emergência para a *ideologia* ou o *mito* da democracia racial, elemento estruturante das narrativas identitárias nacionais desde então.

A convivência de diferentes categorias culturais gerenciada pelas bases multiculturalistas origina “uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.” (FLEURI, 2000, p. 73). Nos arranjos multiculturalistas não há espaço para a reflexão entre o eu e o outro, mas sim, há apenas o reconhecimento do outro. A ausência do contato entre as

diferenças não promove o rompimento das fronteiras que constitui os grupos culturais/étnicos. Para Berino (2008, p. 103) o contato “desestabiliza nossas histórias e nos obriga a novas narrativas”. Pensando que a fronteira separa, mas é também o espaço relacional, noto que a desacomodação que permite os olhares para si, a partir do outro, é imperativo para as vivências interculturais. Vivências essas, vale dizer, que são impossibilitadas pela barreira das políticas de natureza multiculturalista. Sobre a vivência na diferença como uma possibilidade, Berino (2008, p. 34) observa que na perspectiva intercultural:

assistimos a presença cada vez mais constante do “outro” em “nós” mesmos, isto é, se antes as diferenças eram percebidas a distância, definitivamente territorializadas e/ou corporificadas, agora são vistas inegavelmente como parte da nossa existência, impregnadas no nosso cotidiano.

A ideia da promoção da igualdade racial a partir do ensino de narrativas históricas cristalizadas, implica que a sociedade brasileira seja lida sob uma ótica fixadora de identidades, essas, agenciadas sob a política multiculturalista, são nomeadas e reconhecidas, entretanto, essa promoção de igualdade permanece no âmbito do convívio tolerante. Tolerância, que seria impedimento para a interculturalidade. Nessa esteira, a História seria a “salvaguarda” que definiria as diferenças e valorizaria as culturas entre grupos étnicos distintos, reconhecidos e fixos em seus limites identitários.

Sobre a política de reconhecimento oriunda dos processos de lutas dos movimentos sociais, Silva (2010, p. 7-8) diz que:

o multiculturalismo foi a resposta a essa demanda, uma resposta um tanto quanto estratégica, pois, ao mesmo tempo em que ajustava uma política de reconhecimento das identidades plurais mantinha essas identidades em campos específicos, impossibilitando relações interculturais e mantendo as fronteiras étnico-culturais intocadas.

O estímulo e desenvolvimento de orgulho étnico por meio do dispositivo histórico que compõe as propostas das DCN/2004, implica na idealização de uma África ancestral posta como um “berço” de uma cultura única e “resolvida” com suas rupturas históricas. Compreende-se esse posicionamento como sintomático do processo de filtragem dos discursos constituintes do dispositivo do saber histórico. Para Foucault (2010, p. 166) são as filtragens históricas que determinam “as

posições táticas dos diferentes grupos, dos diferentes interesses, dos diferentes centros de batalha”. Os filtros históricos que atuam nas dinâmicas das disputas políticas, neste caso, evidenciam a politização do discurso étnico-racial que busca delinear e definir supostas fronteiras identitárias. Nesse sentido, narrativas totalizantes e homogeneizadoras propostas no documento, podem implicar na produção de uma unidade reducionista da identidade negra. Percebo que a diferença é marcada pela produção da identidade, e não pela multiplicidade e pelas diferenças da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme é possível perceber, por exemplo, a partir de um “breve” olhar sobre a composição histórica e antropológica da África pré-colonial e colonial.

Para compreender de que forma as determinações legais expressas no documento das DCN/2004 desdobraram-se na produção de material de apoio a profissionais da educação básica, no capítulo seguinte da dissertação, analiso o material destinado a professores para suporte intelectual e pedagógico publicado pelo MEC. Analiso o material observando pontos estruturantes nas narrativas históricas traçadas nos textos que propõem novas bases de ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Busco pensar ainda, em que medida essas novas narrativas históricas sobre o negro no Brasil incidem sobre uma reordenação identitária da população negra. Considero o ensino e a escrita da História como elementos estratégicos nesse processo de redimensionamento identitário, uma vez que na tessitura das narrativas histórico-identitárias sobre o negro, se consolida campo de disputas políticas. As bases de ensino partem da releitura histórica produtora de uma nova ancestralidade, essa, vale dizer, está embasada na criação de uma *africanidade* enquanto sinônimo de *negritude brasileira*. Nessa direção, proponho uma análise das bases de ensino que fundam, a partir de uma nova História da África, uma unidade histórica sob a qual a população negra deve identificar-se. Tensionando as políticas de inclusão como dispositivos de governo biopolítico (e observando as políticas educacionais antirracismo inseridas nesse contexto), busco pensar ainda, de que forma a narrativa histórica e o ensino de História podem ser vistos como elementos que estabelecem novos saberes acerca das diferenças étnico-raciais e do espaço identitário o negro brasileiro.

#### 4 A ESCRITA DA HISTÓRIA COMO FERRAMENTA POLÍTICA: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO *EDUCAÇÃO PARA TODOS*

*“A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser”*

Michel Foucault  
Microfísica do poder

No intuito de formar uma base de apoio pedagógico e intelectual aos profissionais da educação básica, a partir das determinações curriculares definidas pela Lei 10.639/2003, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou material que reúne textos paradigmáticos vinculado a Coleção *Educação para Todos*. O material, organizado na forma de livros, foi publicado sob os títulos: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2005a), Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas (BRASIL, 2005b) e História da Educação do Negro e outras histórias (BRASIL, 2005c). O material reúne publicações referentes à: “ausência da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por brilhantes intelectuais africanos; a aspectos fundamentais da geografia africana; e à concepção de mundo africana” (BRASIL, 2005, p. 8).

Analiso nas orientações para a produção histórica da identidade negra delineadas no material que analisei, conforme o documento das DCN/2004 já anunciava em sua publicação em 2004, a denúncia de uma História de orientação eurocêntrica preponderante nas bases de ensino tradicionais, em detrimento de uma História Afro-brasileira e Africana. Essa, vale lembrar, indicada pelas DCN/2004 como a verdadeira e natural História das raízes do Brasil: “A presença de africanos e afro-descendentes na cultura e na história não é realizada de forma completa e satisfatória, como seria simples e natural” (BRASIL, 2005c, p. 254). Nessa direção, é possível observar os princípios que embasam a valorização da História Afro-brasileira e Africana. A tônica das narrativas que constam nos textos paradigmáticos traz uma abordagem valorativa de uma descendência virtuosa.

Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos do europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período da Colônia e Império, o que tornou

esta mão-de-obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos, trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, em diferentes épocas (BRASIL, 2005c, p. 249).

Ora, se essa proposta de produção histórica revisionista pretende romper com o modelo de ensino e escrita de História tradicionalmente efetuados, seria menos estratégica a constituição de novas bases historiográficas tão binárias quanto aquelas que tradicionalmente “atestavam” a superioridade europeia? Ao questionar o reducionismo da chama História eurocêntrica que inferioriza e invisibiliza grupos não “hegemônicos”, não seria coerente que se ampliasse o potencial de análise sóciohistórica para além da lógica dualista e valorativa?

Neste estudo, não tenho a intenção pensar sobre a maior ou menor legitimidade da História antirracista esboçada no material oficial analisado, mas sim, analiso esse dispositivo, os filtros discursivos que o constituem e como a História está sendo pensada nesses espaços de disputas por reconhecimento. A “delação” da chamada História convencional que atravessa os documentos analisados é problematizada, uma vez que a releitura histórica pretendida, se encaminha para as estruturas narrativas tão normalizantes quanto as “tradicionais”. Nessa trilha, questiono se não seria tática (na mesma medida), uma História que redimensiona as narrativas históricas dos espaços hegemônicos eurocêntricos, para novos espaços discursivos (afrocêntricos) disputados no campo da politização da História.

O material sistematiza as narrativas históricas com a intenção de pensar a identidade negra, a partir da História da África. A África é pensada como campo fundador, a partir do qual se constitui o eixo unificador genealógico que reuniria as narrativas de pertencimento étnico-racial do negro brasileiro. No que diz respeito ao continente africano ser um berço único da espécie humana, “essa situação deve ser celebrada” (BRASIL, 2005a, p.137).

A partir dessas orientações, e conforme definições já observadas nas DCN/2004, o material do MEC sustenta que os conteúdos de ensino, devem partir da História da África partindo do olhar que destaque suas virtudes primeiras. Ou seja, a porta de entrada para o ensino de História da África passa pelo reconhecimento das singularidades desse continente, tais como:

- berço da humanidade em todas as configurações tanto antiga (Homo Habilis, Homo Erectus e Homo Neanderthalensis) como moderna (Homo Sapiens Sapiens);
- lugar a partir do qual se efetuou todo o povoamento do planeta, a partir de 100 a 80 mil anos;
- berço das primeiras civilizações agro-sedentárias e agro-burocráticas do mundo ao longo do Nilo (Egito, Kerma, Maroé) (BRASIL 2005a, p. 137).

Embora as análises propostas abordem os conteúdos apontados no material, observo que as problematizações não dizem respeito especificamente aos conteúdos, mas sim, referem-se às narrativas que atravessam as bases de ensino recomendadas no material paradidático. Com isso, analiso de que forma a (re)escrita e ensino de História constituem a identidade afro-brasileira, a partir da ideia africanista do que é o negro brasileiro. Vejamos: não está dito, em nenhum trecho do material analisado, que o continente africano, ou a História da África são compostos, a partir de uma unidade negra. A produção da unidade narrativa se faz exatamente em cima da politização do campo histórico que, inserido nas engrenagens de um dispositivo de saber-poder que é o currículo, constitui uma nova *essência* da africanidade como sinônimo de negritude brasileira.

Atento para a perspectiva de “busca as origens” que permeia a composição curricular proposta no material paradidático. Nesse sentido, a ideia de *origem*, ou de ponto de partida comum, elucida também a ideia de homogeneidade, pureza e gênese identitária, a partir da qual o negro brasileiro precisa se identificar. De acordo com o próprio teórico influente do Movimento Negro Kebenguele Munanga:

no que diz respeito aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente (2004, p. 14)

Os textos enfatizam o ensino da resignificação da categoria “raça”, a partir do deslocamento do conceito biológico para o conceito social e político, conforme elucidado no primeiro capítulo dessa dissertação. O ensino da noção política da ideia de uma “raça” é posto “tomando como base africana, a base geográfica, onde se consolida a cultura e a história” (BRASIL, 2005c, p. 253).

A partir do eixo unificador do espaço geográfico africano, conforme as sugestões de ensino, se consolidaria a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana,



que em uma teia de interdependências, constituiria a etnia afro-brasileira relativa à unidade negra: “a etnia é um conceito de base histórico-sociológica que, articulado como tal, permite um contínuo entre África e América. A etnia afro-descendente permite esta continuidade” (BRASIL 2005c, p. 253).

O material analisado deixa claro que as comunidades étnicas que estão postas como protagonistas de uma História genuinamente africana, não dizem respeito a fundamentalmente *todos* os povos que habitaram o continente africano. O que quero dizer é que, somente os grupos nomeados como “negros” são narrados como pertencentes a esse berço genitor unificado da identidade africana. Como desdobramento, as demais etnias que não são consideradas negras, são narradas como conquistadoras, invasoras, estrangeiras e pertencem aos “misteriosos povos de ‘pele branca’, supostamente vindos do Oriente Médio” (BRASIL, 2005a, p. 139).

O currículo proposto no aparato legal chama a atenção energicamente para a relevância de enaltecer e celebrar o fato de que no continente africano –negro - desenvolveram-se as primeiras civilizações mundiais, dentre elas, uma das mais complexas e ricas, que é a civilização do Egito Antigo. Problematizo as narrativas que atravessam as recomendações de ensino, na medida em que, ao citar as porções de territórios africanos de ocupação árabe, o material refere-se aos “invasores” (p. 138), já ao celebrar a História do Egito Antigo na construção de uma História positiva da África (negra), há a necessidade de reivindicar as *verdades* sobre a História que foram *negadas* e *distorcidas* pela *historiografia europeia tradicional*. Uma dessas *verdades* históricas que seria reestabelecida, seria a indicação, controversa, de que os egípcios foram, na realidade, pertencentes ao povo negro: “A História tradicional, por exemplo, ao tratar do Egito lança mão de descrições comparativas e racializadas como: ‘egípcios e negros’ ou ‘núbios e negros’ (como se os egípcios e núbios da antiguidade não tivessem sido negros)” (p. 140). Aponto novamente para a produção de uma África única, que se desdobra dessa composição de novas narrativas histórico-identitárias que redimensionam a ideia de negritude e constituem uma unidade.

A ideia de África que deve ser desenvolvida nas premissas curriculares necessita ser correspondente a ideia de *povo negro* em todas as suas configurações históricas, e essa disposição é problemática, na medida em que considera, para tanto, todos os grupos étnicos *não negros*, como invasores, estrangeiros que corromperam a *essência* da História da África.

Outro ponto marcante na composição dessas novas narrativas históricas sobre a História da África são as bases de ensino para a abordagem do tema da escravidão. A particularidade do escravismo no continente africano é emblemática e extremamente importante para as configurações políticas, sociais e econômicas que se desdobraram da escravidão, bem como o abalo cumulativo negativo, tanto nos povos africanos quanto daqueles que descenderam e descendem da África.

A proposição de novas formas de ensino de História da África delinea a narrativa histórica que separa o escravismo autóctone do escravismo transoceânico: a escravidão extracontinental, ou seja, a transoceânica, originou os sistemas escravocratas raciais que predominaram nas *plantations* no Oriente Médio e mais tarde nas Américas (BRASIL, 2005a). Por outro lado, o escravismo autóctone se relaciona com o ponto mais delicado, e de certa forma amortecido pela historiografia africanista, que é o escravismo africano intracontinental. A proposta de ensino indica que a escravidão praticada dentro da África seja tratada, a partir da diretriz de um escravismo “doméstico-serviçal, com pouca extensão para a esfera da produção econômica” (BRASIL, 2005a, p. 155), ou ainda que a “condição de escravo correspondeu a uma categoria social entre várias outras, e não foi de nenhum modo socialmente dominante, nem demograficamente preponderante”. A respeito da escravidão extracontinental, esta é ainda chamada de “criminosa” (BRASIL, 2005, p.250) e não é para menos. Contudo, o escravismo praticado no continente africano, sequer é designado como tal: “esta escravidão é denominada de doméstica, não se tratando de um sistema amplo de produção”.

É importante tensionar se dessa forma, a escravidão intracontinental seria isenta da responsabilidade dos sistemas escravistas que se consolidaram fora da África, já que está sendo pensada como dado social ou ainda elemento cultural africano. Seria possível pensar qualquer configuração escravista enquanto *mais uma* informação histórica que compõe o cenário unitário africano, susceptível as relativizações antropológicas e históricas? A forma de trabalho forçado designada como *servidão* ou como *escravismo doméstico-serviçal* não é também, em alguma medida, desumana, repudiante e criminosa?

A comparação entre o escravismo externo nocivo, em detrimento do escravismo autóctone atenuado por estar na esfera sociocultural, incide no juízo de valor que compõe a ideia do autóctone como protagonista de sistemas políticos menos estratégicos, mais generosos e livres, o que vai ao encontro do alerta de

Michel Foucault (2010), ao atentar sobre a composição dos filtros discursivos na constituição do campo histórico em um dispositivo.

Quando Foucault analisa a constituição da narrativa histórica enquanto dispositivo cita o exemplo de articulação do saber histórico como dispositivo estratégico, o discurso que produz o “grande bárbaro louro”, sendo atestado jurídico de posse e invasão para tomada da terra por meio da conquista violenta do território francês, no seio do ambiente pulsante da Revolução Francesa. A monarquia francesa do século XVIII justifica a ancestralidade não civilizatória – afinal, as invasões bárbaras compõem a “história prévia” da monarquia francesa (FOUCAULT, 2010, p.164) – com a positivação de um discurso histórico que enuncia o “grande bárbaro” como ponto histórico de constituição, comprovando portanto, a posse “legítima” da monarquia. O discurso histórico, instrumento de luta política, é composto, utilizando o exemplo de Michel Foucault, através do equilíbrio estratégico da positivação do aspecto “selvagem” e “natural” do bárbaro, e o caráter “invasivo” da barbárie, uma espécie de filtro histórico, ou filtro discursivo.

Os filtros que equilibram a barbárie e a selvageria nas origens por meio da produção dos saberes históricos são os elementos fundamentais para o uso da História como instrumento de disputas de uso generalizado, após a Revolução Francesa. Emblemáticos, os casos dos discursos históricos legitimadores utilizados pela nobreza, monarquia e posteriormente aristocracia e burguesia francesa, são apresentados e dissecados por Foucault. A estrutura do discurso histórico como dispositivo é composta - e em diferentes casos de produção de narrativas históricas e pode ser pensado dentro da mesma lógica - por três filtros discursivos: o primeiro, a exemplo do caso da revolução francesa, constrói uma narrativa que busca mostrar as origens bárbaras da monarquia francesa, não em caráter invasivo e violento. A tomada do território por parte dos francos é narrada sem a tônica negativa de posse e invasão, mas sim, a partir de narrativas que colocam o grupo conquistador como “desbravador” na sua *essência*, e efetuou portanto, a invasão *positiva*. Assim, a ancestralidade bárbara seria para a monarquia atestado de posse legítima do território francês. As narrativas sobre os francos, enquanto origem monárquica, por exemplo, debruçam-se no caráter de troca contratual do que anteriormente chamou-se de selvagem (FOUCAULT, 2010). A chegada dos francos não é narrada como invasiva, mas sim aliada, e, no limite, até útil.

O segundo filtro da escrita da História é utilizado pela aristocracia francesa. Destaco aqui que o dispositivo permanece o mesmo, porém, a articulação discursiva da narrativa histórica no caso, utiliza a ancestralidade histórica para dissociar a liberdade bárbara dos privilégios da aristocracia, valorizando da liberdade como tática de deslegitimação do absolutismo romano monárquico, e desacredita a história da monarquia. Nesse momento, a articulação histórica fica clara, à medida que o instrumento do saber histórico é amplamente utilizado, em duas produções discursivas diferentes. Em um filtro histórico, a monarquia “certifica” seu pertencimento político/territorial por meio do discurso positivador do bárbaro, e em contrapartida, no segundo filtro discursivo, a aristocracia francesa lança mão do mesmo dispositivo para deslegitimar a narrativa produtora da ancestralidade filtrada e cristalizada da monarquia.

O terceiro componente do dispositivo do saber histórico como ferramenta tática, é o filtro que distingue a barbárie “má” da barbárie “boa”, no caso francês. Fundamentando a história narrada na ancestralidade boa, se constrói a barbárie vinculada à essência da liberdade (FOUCAULT, 2010). A liberdade diferencia-se da ancestralidade negativa da barbárie, na proporção que a monarquia francesa esquivou-se da gênese romana em sua produção histórico/discursiva, escapando assim, das acusações de vínculo com o absolutismo, por parte da aristocracia. Afinal de contas, como originar-se de um governo contínuo nos parâmetros administrativos e jurídicos romanos, sem ter, concomitantemente, a pertença ancestral com o absolutismo monárquico, perene desde o Império Romano? A tática encontra-se justamente aí. A narrativa histórica une o aspecto contínuo do formato de governo romano com a valorização da liberdade bárbara.

O campo da História pode ser pensado então, como mecanismo tático-discursivo na produção dos discursos por meio dos saberes históricos é naturalizante e depende “atestados” de ancestralidade verdadeira. Nesse escopo, as narrativas históricas são elementos fundamentais da constituição da História enquanto campo das lutas políticas das mais distintas naturezas.

Se o mesmo mecanismo estratégico de produção de narrativas históricas pode legitimar ou deslegitimar um mesmo discurso, utilizando o exemplo que Foucault explana para falar sobre a estrutura do discurso histórico, é importante o caso da Revolução Francesa já mencionado, em que tanto a monarquia quanto a aristocracia, e posteriormente a burguesia francesa, lançam mão do mesmo

argumento histórico sobre as ancestralidades. Assim, se construiu por meio de uma espécie de “direito histórico adquirido”, o espaço “comprovado” de pertencimento político ancestral. Em todos os casos, as narrativas acerca da ancestralidade bárbara era inevitável, porém os filtros históricos são os aspectos constituintes dos campos das disputas. Afinal, a articulação está justamente na construção dos discursos cristalizados (ou filtros históricos), que fazem eco as demandas políticas presentes. Assim, quando Foucault (2010) fala da generalização do uso do discurso histórico, refere-se à utilização deste dispositivo para diferentes domínios de tensões políticas.

Neste sentido, os novos regimes de verdade produzidos pela reescrita histórica proposta no material destinado aos profissionais da educação básica, implicam na reconstituição da identidade afro-brasileira a partir do elo entre a negritude brasileira e a ancestralidade africana. A identificação constitui-se exatamente na tomada da reescrita histórica como dispositivo de saber-poder estratégico na abertura de espaços de disputas políticas, como é o caso do campo do antirracismo e das demandas por reconhecimento identitário, a partir das narrativas histórico-identitárias.

#### **4.1 Limites das narrativas totalizantes e a produção de unidade ancestral**

A escrita de uma História *total* da África, que atenda as premissas de desenvolvimento de orgulho étnico dispostas na Lei 10.639/2003 e no documento das DCN/2004, torna necessária uma narrativa histórica que faça homogênea as configurações sociais impossíveis de serem massificadas e absolutamente disformes, como é o caso da pretensa classificação/catalogação de clãs/tribos/povos do continente africano.

Problematizo aqui, o processo de constituição da historiografia em uma ferramenta discursiva, que por meio das articulações e filtragens, produz a ancestralidade africana dos novos sujeitos negros brasileiros: o que pretendo pensar aqui, é que diante da inviabilidade de classificar os povos africanos dentro dessa uniformidade negra, lança-se mão da inspiração historiográfica do materialismo histórico: “esta base teórica do marxismo clássico possibilitou entendermos que a essência do trabalho histórico no Brasil é negra” (BRASIL, 2005c, p. 251). A engrenagem do dispositivo histórico atua na criação de uma África “harmoniosa” no

trecho que delinea o ensino da “análise societária no modo de produção, nas estruturas políticas e nas relações segmentadas” (BRASIL, pág. 147). Ao serem mapeadas, as estruturas históricas e sociais africanas vão compondo a totalidade que abarca fronteiras, pontos históricos controversos, divergências e rupturas.

Embora seja exaltado o respeito às singularidades locais de cada povo, há esforço narrativo para que *ao fim e ao cabo*, todos constituam a linha histórica coerente e contínua. Uma tipologia que se pretenda *total* dos modos de produção africanos, implica inevitavelmente em abordar as descontinuidades históricas, diferenças sociais e divergências políticas intracontinentais. Nesse sentido, fica claro que as rupturas internas do continente são postas como políticas expansionistas de um grupo dominante em detrimento de outro, ao passo que, divergências políticas *fora* da África, são narradas como violentas, invasivas ou como se tivessem rompido com as continuidades históricas de uma África harmônica em suas configurações, até a chegada de determinado invasor. Ora, comprometendo-se com o “edifício teórico” que busca, em suas bases de escrita, dar conta das totalidades, penso que, em alguma medida, as narrativas históricas tendem a se encaixar nas estruturas teóricas.

O importante ativista do Movimento Negro, Abdias do Nascimento, formula em *O quilombismo* (1980) alguns dos princípios das estratégias que constituem as disputas por novos espaços políticos da população negra no país. Espaços estes, vale lembrar, contemplados nas novas bases de ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que analiso nessa dissertação. O ativista nomeia de *quilombismo* o conjunto de práticas religiosas, culturais, políticas e econômicas dos africanos e seus descendentes (por ele designados como afro-brasileiros). Esta designação, de acordo com o autor, deveria formar a unidade, a afirmação cultural, étnica e identitária única, que em um só tempo, integraria a prática libertadora, a partir da tomada de consciência emancipatória do negro, que por fim, assumiria o protagonismo e comando de sua história (NASCIMENTO, 1980).

Destaco que a constituição da ideia de unidade africana proposta nas narrativas históricas que fundam essas novas bases de ensino, propõem também que a História da África, não somente narrada como de *uma* África, seja produtora também de uma “cultura africana” (BRASIL, 2005c, p. 255), conforme já sugeria Abdias do Nascimento, em 1980. Nesse sentido, o autor que inspira parte dos textos

da *Coleção Educação para Todos*, visava esclarecer, em suas palavras, o papel da “práxis afro-brasileira” (NASCIMENTO, 1980, P. 255).

Os desdobramentos dessas teorizações para as políticas educacionais são de fundamental relevância. Do mesmo modo, são vitais para a compreensão da escrita da História e suas implicações políticas, como é o caso das políticas educacionais antirracismo. A respeito das metanarrativas totalizantes que buscam ser a *salv guarda* das práticas educacionais, Veiga-Neto (2006) observa alguns princípios tais como “a crença na totalidade, numa realidade objetiva externa a nós e acessível pelo uso de uma razão, essa mesma capaz de levar progressivamente o sujeito a um estado de autonomia ou emancipação libertária” (VEIGA-NETO, 2006, p. 84).

A perspectiva emancipatória de tomada de *consciência*, a partir da resignificação identitária com base na ancestralidade produzida em bases homogeneizantes, invisibiliza as dinâmicas políticas às quais os processos históricos inevitavelmente se atrelam. Não significa dizer que um redimensionamento, reconhecimento ou valorização histórica não seja necessário para a atenuação do impacto cumulativo negativo sob a histórica exclusão da população negra no Brasil. Minha preocupação aqui é empreender esforços para compreender a formulação das bases de ensino de História que constituem a trajetória histórica, essa se molda como contínua e coerente, inclusive em suas complexidades. A massificação de dinâmicas históricas complexas, implica na composição de um novo dispositivo Histórico normalizador, porém com a generosa roupagem da inclusão. É possível estabelecer *novos modos* de ensino de História que estejam para além da promessa por uma tomada de razão de um sujeito histórico previamente e existente, de uma África que confere a ancestralidade unilateralmente positiva, genuinamente virtuosa e “em paz” com suas descontinuidades históricas.

No eixo central das metanarrativas totalizantes, das teorias edificantes e fixas, está primeiramente a herança platônica de um mundo ideal, formado pela perfeição e que pode conduzir o que há no *outro* mundo, este de imperfeições, desconhecimento e escuridão. A alegoria da caverna imbuíu o pensamento ocidental do princípio racionalista em que, uma vez emergindo do desconhecimento (o plano imperfeito) de dentro da caverna, o homem atingiria sua liberação para o mundo platônico por meio do conhecimento. Dessa forma, a História seria teutológica, ou ainda, no dizer de Veiga-Neto, “haveria um finalismo embutido nela, para que se

cumprisse, ainda que minimamente, o necessitarismo da regência ideal-sensível” (VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

Nessa perspectiva de narrativa finalista e totalizante, os “descaminhos” nas narrativas históricas (e identitárias) são relacionados à própria ordem coerente, na qual, por fim, já estariam estabelecidos que assim seriam. Afinal, na constituição da História homogênea, as rupturas se encaixam, as unidades se formam e as identidades se fixam.

As teorias edificantes são sustentadas pela promessa intrínseca de atingir a *verdade* ou a totalidade platônica, tão desejada pelo pensamento filosófico na Educação. Essa tomada de consciência “transcendente”, pretensamente atingida pelas explicações completas e totalizantes, é percebida como uma característica necessária inculcada e inerente à própria vontade. Ser humano é, nesse entendimento, “ser ator de uma trajetória histórica predeterminada e que está à espera de ser plenamente realizada pela sua vontade e ação. A realização plena só se dará com o amadurecimento desse germe de racionalidade que, segundo tal entendimento, carregamos ao nascer” (VEIGA-NETO, 2006, p. 85). Esse amadurecimento, seja ele chamado de *tomada de consciência* ou *consciência emancipatória*, trata-se do Eldorado prometido pelas metanarrativas massificantes.

Contudo, diferente de parte das correntes que vêm sustentando as discussões a respeito da escrita e ensino de História, bem como do pensamento em Educação, a inspiração nas leituras foucaultianas que embasam a pesquisa me permite analisar a constituição de um novo campo de disputas políticas cindidas, a partir das políticas de inclusão, que não contam necessariamente com a emancipação do “sujeito-desde-sempre-aí” (VEIGA-NETO, 2006, p. 86).

O pensamento que sustenta, não apenas os estudos de Michel Foucault, mas de modo mais abrangente, os estudos pós-estruturalistas, fundam-se no exercício da *hipercrítica*, que problematiza as certezas, tensiona as declarações de princípios naturalizados, universais e inquestionáveis (FOUCAULT, 2004). Não refiro-me aqui a um posicionamento “em prol da ausência” destes princípios, mas sim “que tudo aquilo que pensamos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisitado e criticado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 34). Para Rajchman (1987, p. 93), Foucault reúne “argumentos para dissolver o antropologismo”.

Na tentativa de inspirar-me nos estudos hipercríticos, ao pensar de que modo o ensino e a escrita de História estão sendo propostos nos documentos legais, vejo



que necessito enfatizar o modo como a *verdade* se constitui como tal, e passa a naturalizar processos ao ponto de transformar os espaços de saber-poder por ela produzidos, em necessidades *naturais*.

Analiso aqui os processos que constituem determinadas *verdades*, e não se *há* maior ou menor “verdade histórica” na composição dos textos destinados ao desenvolvimento de orgulho étnico-identitário da população negra. As análises dicotômicas não dariam conta dos tensionamentos, da desconstrução e compreensão dos processos que constituem novos espaços de saber-poder.

Mesmo que para compreender a composição dessas dinâmicas seja necessário entender as metanarrativas produzidas pela Modernidade (que constituem, muitas vezes, o pensamento educacional contemporâneo), é preciso avançar e desprender-se delas para desconstruir a ideia de sujeito transcendental/sujeito platônico. Assim, *o pensamento sobre o próprio pensamento*, conforme é possível se pensar com os estudos pós-estruturalistas, “nos coloca - a nós que nos envolvemos com a Educação - frente a problemas e tarefas muito amplas, até então impensadas e aparentemente difíceis” (VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

Nessa trilha, o pensamento convencional de uma Educação redentora, acaba se esvaziando. Problematizar a própria razão de existência da prática educativa é arriscado, e desconstruir a ideia do ensino como “missão” salvacionista e transformadora, coloca em *xequê* a promessa Moderna da instituição escolar.

Ora, se é possível desconstruir, datar e historicizar a produção daquilo que Veiga-Neto (2006) nomeou como “sujeito-desde-sempre-aí”, é possível colocar sob suspeita aqui a produção das bases de ensino de História da África que visam “delatar” a História hegemônica em detrimento da História negada, a partir dos mesmos princípios metanarrativos valorativos, dicotômicos e tradicionais efetuados pela educação moderna.

Assinalo aqui, outro eixo relevante da análise do material publicado pelo MEC, que diz respeito exatamente à tônica *generosa* e branda dada aos elementos descontínuos e controversos da História do continente africano. Essa conotação aponta para a filtragem das práticas escravistas como regimes de servidão exercidas no continente, bem como das disputas políticas de invasão, dominação e conquista de um grupo em detrimento de outro. Nesse caminho, o tráfico extracontinental e os sistemas de escravidão racial externos ao continente africano,

seriam de responsabilidade estrangeira tão somente, bem como, o caráter violento e invasivo dos processos de dominação do outro em relação aos povos autóctones - que são os povos *negros* - (BRASIL, 2005a).

São exatamente os elementos que compõem as narrativas sobre o invasor que desarticula a estrutura coesa e coerente dos processos sócio-históricos dos povos *essencialmente* africanos, fundadores dos discursos históricos acerca do nativo/autóctone enquanto representante *genuíno* da liberdade e da *verdade* histórica e cultural do continente africano. Foucault (2010) analisa os discursos históricos que produzem e reproduzem as ancestralidades que legitimam, *para o bem ou para o mal*, uma mesma posse ancestral do pertencimento étnico-histórico e identitário. Neste caso, analiso as narrativas históricas estratégicas credibilizadoras ou deslegitimadoras que consolidam a *Mãe África* como espaço de pertencimento étnico legítimo.

Paradoxalmente, as sugestões delineadas para o ensino de História da África se enquadra, em muitos momentos, nas estruturas modernas mais tradicionais, que, vale lembrar, produziram a História eurocêntrica. Destaco que a ideia de dispositivo do saber histórico sob a qual me embaso para pensar essa pesquisa permanece, inclusive constituído nos pilares normalizadores de enquadramento aos quais Michel Foucault atentava a partir da universalização de seu uso para campos de poder e disputa distintos. O que muda são os filtros históricos discursivos, suas articulações e os regimes de verdade que eles produzem, porém, a engrenagem se faz contínua e, de fato, generalizada.

Uma estrutura narrativa que pressupõe que exista uma *essência* histórica do que é ser negro no Brasil, permite tensionar essa matriz que se coloca como pedra fundamental da identidade negra brasileira, que pretende resgatar, sob olhar redentor, a História de uma África genérica. Contudo, a identidade negra que se molda daí, está sendo pensada, a partir de bases historiográficas que não quebram os paradigmas das narrativas históricas chamadas tradicionais, ou “delatadas” como inverídicas, distorcidas ou ainda que negaram uma história *essencialmente* negra.

É importante problematizar se haveria uma História genuína e verdadeira, que ao ser desvendada pela reescrita histórica e pelas novas bases para o ensino de História proposto nos documentos, “descobriria” uma África que seria sinônimo da negritude brasileira, ou se essa *solidariedade* entre identidade africana e afro-brasileira, trata-se da identificação entre comunidades identitárias produzidas nas

narrativas e vivenciadas no imaginário. Segundo Stuart Hall (1999, p. 51) as narrativas “efetivam plenamente seus horizontes apenas nos olhos da mente”.

O imaginário, vale salientar, é de fato o único espaço em que as narrativas identitárias podem ser vividas, já que ao serem nomeadas, as identidades são cristalizadas na busca por delimitação de espaço e definições sobre *o que elas são*, o que as tornam possíveis de serem recortadas e delineadas em suas fronteiras. No caso das identidades constituídas no âmbito das *diferenças*, essas estão marcadas pela fronteira da própria diferença, o que implica em reduzir a diferença a um âmbito cognoscível e dizível o suficiente para ser abarcado pela narrativa, tornando as identidades algo “congelado”. Essa cristalização das narrativas identitárias compostas no campo das diferenças, é o que faz com que a ideia de diferença pareça algo fixo e imutável, facilmente confundido e reduzido a uma grande superfície que abarca “a todos”, positivamente enaltecida e rotulada de *diversidade cultural*. Para Homi Bhabha: “A diversidade cultural é o reconhecimento dos conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade”

Conforme mostrado no segundo capítulo da pesquisa, as questões relacionadas ao multiculturalismo e à diferença tornaram-se recorrentes nas discussões educacionais, inclusive nas esferas oficiais. No texto intitulado “*Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra*”, que compõe as indicações de leitura paradigmáticas presentes na coleção *Educação para Todos* (BRASIL, 2005b, p. 83), é possível observar a compreensão reducionista entre as concepções de diversidade e diferença, quando é afirmado, por exemplo, que as ações afirmativas de cunho multiculturalista promovem “a integração e o convívio de diferentes; é por sua vez, um claro compromisso do Estado com a conformação de uma sociedade diversificada e plural” (BRASIL, 2005b, p. 96). Como definição da matriz multiculturalista, o material designa que:

no multiculturalismo objetiva-se a convivência entre os diferentes. Diferentes “raças”, etnias, valores, costumes, hábitos, religiões e culturas em que se tenta extrair a partir do diálogo das diferenças pontos de convergência que impulsionem o desenvolvimento das nações.

Para Stuart Hall (2009, p. 50) o multiculturalismo “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade gerados pelas sociedades multiculturais”. Embora as questões relacionadas à diferença e à diversidade estejam no centro dos debates, inclusive pelas pedagogias oficiais, o que esvazia essas discussões é, conforme observa Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 01), a ausência da compreensão teórica a respeito da diferença e da identidade. As políticas de ação afirmativa apoiadas na matriz multiculturalista são balizadas por um:

benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.

A discursividade produzida em torno da perspectiva da diversidade celebrativa tende a cristalizar, essencializar e naturalizar a própria ideia da diferença e da identidade. A ideia de diversidade traz consigo “a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidos na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (BHABHA, 1998, p. 63). Considerando esses limites da noção de diversidade como conceito equivalente ao da diferença e da identidade, os aspectos que são designados como elementos identitários ou aspectos que constituem a própria diferença, parecem ser tomados como dados fixos das dinâmicas sociais de determinado grupo. Como forma de *convívio* entre esses grupos, se estabelece e se toma as pedagogias oficiais como espaços difusores das ações que objetivam promover uma *tolerância* socialmente aceita.

Uma sugestão de ensino que visa reconhecer e reescrever a ancestralidade produzida, a partir dessa posição que está posta no aparato legal, não seria suficiente para promover *novos modos* de pensar a dimensão histórica e identitária do negro no Brasil. Considerando o ensino de História estratégico no processo de constituição das identidades, bem como para a compreensão da própria identidade constituída *a partir* da diferença, não seria necessário antes de tudo, pensar a História atravessada pela teoria sobre a produção da diferença e da identidade? Promover novas bases de escrita e ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a partir da rasa noção de *diversidade* como sinônimo de conceitos “chave” como o da diferença e da identidade, não seria reproduzir as mesmas narrativas

históricas problemáticas, forjadas dessa vez pelo naturalizado imperativo da inclusão? Na trilha desses questionamentos, destaco novamente as provocações de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 92) que questiona a estrutura curricular com base na tolerância, e sugere a estrutura curricular e uma pedagogia que não reduzissem o entendimento da diferença, bem como da produção das identidades, a recortes performáticos, mas sim, problematisassem o que está posto nas relações indissolúveis entre a diferença e a identidade. A identidade pensada como performance, segundo Tomaz Tadeu da Silva: “desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é”.

A constituição das identidades parece ser atravessada por uma tônica afirmativa independente, ou seja, quando se nomeia aquilo que *é*, é como se esse conceito fosse autossuficiente e se esgotasse por si. Contudo, a identidade só existe na relação de interdependência com a diferença. O que quero dizer é que quando a identidade se afirma, ela faz parte de uma rede de “negações” daquilo que ela *não é*. Embora essas negações não estejam postas, são elas que constituem a identidade como tal.

Nessa esteira, a diferença também parece algo que existe por si. Seria *diferença*, em um primeiro olhar, tudo aquilo que *não é*, e existindo assim, de forma não relacional com outras cadeias e processos de identificação e diferenciação. Todavia, a produção da diferença se dá através das relações sociais, e também se estabelece, a partir de discursividades que negam outras identidades. Um olhar raso sobre a produção da diferença pode compreender que ela deriva da afirmação das identidades, contudo, uma teoria sobre a produção social da diferença, elucida que é exatamente na declaração daquilo que *não é*, que se constitui o jogo das próprias identidades (SILVA et al., 2005).

Se a diferença e a identidade são coexistentes e produzidas de modo relacional, a sua produção é atravessada por estados de força e relações de poder. Suas dinâmicas não são de convívio solidário e harmônico, bem como seus espaços não são estabelecidos por uma ordenação horizontal, mas sim, em campos de disputas. Todavia, as disputas entre grupos identitários sejam travadas de modo apenas tangível, oficial e em espaços reconhecidos de poder. No jogo das identidades, há também a disputa por meios simbólicos, produtores de sentidos sociais distintos que podem legitimar uma afirmação identitária, credibilizar o reconhecimento da diferença e produzir regimes de verdade sobre a identidade

produzida a partir *da própria* enunciação da diferença. De qualquer forma, não há como pensar a produção das identidades sob uma lógica ingênua, da mesma forma como não há inocência na produção política da diferença.

Analisar a teoria sobre a produção social da diferença e da identidade, a partir desse prisma, não implica adjetivar negativa ou positivamente esses processos, mas observar que onde há diferenciação, delimitação e ordenação daquilo que *é* e daquilo que *não é*, e essa demarcação de fronteiras dá acessos ainda que assimétrico a recursos simbólicos ou materiais de produção de novos sentidos e sujeitos sociais, aí sim, existe poder. Ou melhor, existe *saber-poder*. Os saberes produzidos pela designação dos espaços de diferenciação e atribuição de sentidos a determinados grupos identitários demarcam espaços de poder importantes e diversos, como é o caso do poder de: “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”)” (SILVA, 2000, p. 3).

Na direção das problematizações a respeito dos espaços de poder delimitados pelas narrativas identitárias, destaco a articulação da positividade da política multiculturalista que atravessa as sugestões de ensino com o entendimento da constituição da identidade contemplada no material analisado: “o multiculturalismo possibilita que o indivíduo venha a se identificar segundo seus próprios critérios, de forma que possa ser reconhecido pelo que é, sem ser obrigado a se fazer passar pelo que não é” (D;ADENSKY, 2001, p. 236, *apud* BRASIL, 2005c, p. 97).

Reduzir a compreensão da diferença e da identidade (nesse caso, identidade étnico-racial) a uma ideia míope acerca da diversidade como seu sinônimo significa, conforme analisa Homi Bhabha, classificar e comedir as diferenças culturais (Rutherford, 1996, p. 35). De acordo com o autor:

se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou das etnologias comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

Assim, compreendo que a ideia de tolerância que embasa as bases de ensino de História e Cultura Afro-brasileira postas no material paradidático, podem implicar na promoção de uma hierarquização étnico-racial, cultural ou social. De acordo com

Mozart Linhares da Silva (2004, p. 05) uma matriz com base no convívio tolerante, classifica os grupos culturais “a partir da retórica do respeito à diversidade, essa entendida como elementos fixados num tempo-espaço não disjuntivo”.

A proposta de reescrita histórico-identitária que atravessa os documentos analisados, não leva em consideração a ideia de que as identidades são, de fato, *narrativas identitárias*. Direcionando o olhar para a construção dessas narrativas, é possível dizer que as comunidades identitárias existem somente em uma perspectiva instável, e só podem ser lidas de forma fragmentada. Nesse sentido, as narrativas identitárias, bem como as ancestralidades que funcionam como amálgama dos grupos identitários, não podem existir em um plano permanente, coerente ou coeso, conforme se pretende.

Zygmunt Bauman (2003) alerta a respeito das recriações identitárias, quando diz que esse processo pode ser composto, a partir de princípios tão conservadores quanto aos dos paradigmas tradicionais *dominantes*, exaustivamente denunciados como aqueles que “romperam” com a lógica coesa das narrativas identitárias reivindicadas por determinado grupo em disputa. A orientação de Bauman permite um olhar para o risco de esses *resgates* as raízes evocarem a posição exclusivista, que percebe “eles” como uma ameaça ao “nós”, e este “nós” seria o portador da ancestralidade e da pureza identitária por *excelência*. Esse processo é o elemento aglutinador da rede de dependências que torna uma comunidade identitária imaginada, algo *real*.

Não existem identidades acabadas, assim como não há uma História possível de ser escrita como legítima, autêntica, descortinada ou redentora. A mais generosa das narrativas históricas contemplará, em alguma medida, os jogos de poder, as relações sociais e dinâmicas políticas as quais as engrenagens do dispositivo histórico estarão, em algum nível, atreladas.

Apoiada no alerta de Michel Foucault (1995) quando atentou que onde há poder, há “perigo”, e se existe “perigo”, sempre há o que fazer, analiso a produção política e social da diferença/identidade enquanto tecnologia de governo biopolítico que deve ser historicizada e problematizada.

Se os documentos legais aqui analisados operam a lógica inclusiva, a partir da produção da ancestralidade africana fixa, é possível pensar a narrativa histórica como dispositivo importante, a partir do qual diferentes campos de ordenação e produção identitária são estabelecidos, disputados e valorizados.

Se a produção da identidade parte da enunciação da diferença, legitimar os âmbitos que são genuinamente pertencentes a determinado grupo, significa também delimitar o espaço de ação política de quem *não pertence*. Nessa trilha, problematizo que uma identidade essencializada delinea o campo de disputa política travada nas releituras históricas, estabelecendo maiores ou menores credenciais para pertencer a identidade étnica afro-brasileira fundada a partir do lastro genealógico da África unitária. É definindo para quem essa História da África se destina, assim como é mostrando a quem pertence essa escrita histórica, essa ancestralidade e essa identidade étnica, que se redefine uma ideia de *população* negra brasileira.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer da pesquisa, procurei articular a constituição de novas discursividades produzidas em torno das relações étnico-raciais e as suas interlocuções com as políticas educacionais antirracismo.

Pensar a partir das teorizações foucautianas implica, antes de mais nada, compreender que este exercício não se trata de um empreendimento em busca de respostas dicotômicas, de atestar *o que está correto* e o que *não está*. Sendo assim, a articulação do pensamento em educação com as ideias de Michel Foucault, não significa que serão “desvendadas” novas *verdades* sobre as práticas educacionais, mas sim, que é possível analisar os percursos pelos quais aquilo que se considera *verdade* se tornou *verdadeiro*. O exercício da pesquisa é desassossegado e problematizador, trata-se, portanto de *pensar a respeito do próprio pensamento*.

Dessa forma, questionar a “legitimidade” de determinadas discursividades produzidas no terreno educacional (assim como se elas fossem ou não “verdadeiras”), não foi a preocupação da pesquisa. Foi mais relevante problematizar a respeito de como *tornaram-se* verdades; quais podem ser as *implicações* dessas *verdades*; quais são os jogos de poder aos quais elas estão atreladas; de que modo elas incidem na produção de novos sujeitos sociais, a partir de novas leituras acerca das narrativas históricas e identitárias; e como são acionadas essas *verdades* para a constituição de novos modos de governo biopolítico. Nesse exercício, analisei os caminhos pelos quais uma *verdade* passa e institui um *regime* podem ser historicizados e desnaturalizados, inclusive quando se trata de compreender os processos que consolidaram a inclusão como imperativo de Estado, por exemplo.

Elaborando um “panorama” dos deslocamentos discursivos produtores de diferentes regimes de verdade sobre o negro no Brasil, busquei mostrar a constituição do campo de possibilidade para a emergência das políticas educacionais antirracismo. Optei, primeiramente, por pensar nas formas como as relações étnico-raciais foram pensadas em contextos históricos distintos, e como a “questão racial” foi constituindo espaços de disputas políticas que encontraram no dispositivo da narrativa histórica, uma ferramenta produtora de ancestralidades credibilizadoras que “atestam” o pertencimento de determinados espaços de poder.

A construção da ideia de “raça” para uma tônica social e política, desbloqueou movimentos pelo redimensionamento da “identidade negra”. Essa, passou a ser

articulada de modo a se constituir em uma categoria importante para as práticas de governo sobre a população negra, considerando que é, a partir da produção de narrativas históricas/étnico-raciais/identitárias, que são produzidos novos modos de gerir os grupos étnicos. As relações étnico-raciais foram se tornando alvo de novas racionalidades que se desdobraram em práticas de governo biopolítico.

As implicações dessas novas racionalidades que atendem as demandas por reconhecimento étnico-racial, incidem sobre a população negra através das políticas educacionais antirracismo, e a reescrita/ensino da História e se apresentam como táticos no processo de reconstrução das ancestralidades étnicas e identitárias.

O pensamento de Michel Foucault a respeito dos processos que constituíram o campo do saber histórico em um dispositivo de uso generalizado nas lutas políticas, possibilitou uma articulação importante com as análises sobre o papel que a escrita e o ensino de História tem ocupado nos instrumentos legais, e conseqüentemente, na composição das novas narrativas histórico-identitárias sobre o negro. A utilização estratégica do dispositivo da História implica em uma releitura da população, a partir da produção de novas configurações balizadas pelo olhar que parte da ideia de *diferença* como sinônimo da *diversidade* “homogênea” e classificável. A releitura das composições identitárias da população parte também das narrativas étnicas efetuadas na tessitura da História produtora de uma ancestralidade Afro-brasileira e Africana baseada nas engrenagens historiográficas totalizantes e produtoras dos discursos históricos edificados. Esses, vale lembrar, são tão normalizadores, dicotômicos e cristalizados quanto aqueles que produziram as *hegemônicas* narrativas eurocêntricas enfaticamente delatadas nas bases de ensino aqui analisadas.

Considerando que tudo *está aí* para ser posto sob suspeita, o pensamento de Foucault auxilia na ressignificação da Educação; na desconstrução das essencializações e dos processos considerados *naturais*, seja para *questionar* nossas posições, seja para *mudar* nossas próprias posições. O exercício da hipercrítica possibilita a desestabilização de verdades que dão sentido a discursividades, contudo, ao empreender esforços para desnaturalizar determinadas ordens discursivas - muitas vezes, prática necessária na Educação - não significa que *outros* regimes de verdade não serão produzidos, a partir daí. Necessariamente, novos dispositivos produtores de (novos) sentidos, entrarão no jogo das tensões de poder, e este é o caso da emergência do imperativo da inclusão que deu condições

de eclosão para as lutas pelo reconhecimento das diferenças étnico-raciais. À medida que a Educação se consolida como o espaço mais significativo para o estabelecimento dessas novas dinâmicas, é necessário analisá-la como campo privilegiado e permanentemente disputado pelos movimentos que instituem novos regimes e demandam a imposição de novos sentidos sociais e identitários. É nessa direção que as políticas educacionais antirracismo são compreendidas enquanto via que conecta as demandas pelo reconhecimento das diferenças com a possibilidade de regulação das chamadas *minorias*, por meio das estruturas curriculares e das bases de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Paulo C. de Azevedo. *Eugenia e Imigração*. Tese de doutoramento. São Paulo: Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926.

ARAÚJO, Maria Paula do Nascimento. *A utopia fragmentada: As novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 70*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

BATISTA, Carla Adriana. “*Biopolítica e Governamentalidade: conexões entre raça, saúde, educação e a emergência da população nos anos 1920 e 1930 no Brasil*”. Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014.

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

BERINO, Aristóteles. *Economia Política da Diferença*. São Paulo: Cortez, 2008.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2005b.

\_\_\_\_\_. *História da Educação do Negro e outras histórias*: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005c.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. Presidência da República Federativa do Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. *O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço*

social e simbólico. Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

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, DF, 2 de julho de 1996.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Sérgio. *Dois atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986

DOMINGUES, Petrônio. *A insurgência de ébano. A história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*. 423 f. Tese Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, n.12, v. 23, p. 100-122, 2007.

FIABANI, Adelmir. "*Os novos quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008)*." Programa de Pós-Graduação em História – Doutorado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender. Sujeitos, saberes e pesquisa* (pp.67-81). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A governamentalidade*. Em Michael Foucault, *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. *História da loucura. Perspectiva*: São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_ . *Microfísica do poder*. Organizado por Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica: O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul e RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Verdade, poder e si mesmo. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. 27. ed. São Paulo: Vozes, 2004

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. trad. Luiz Felipe Baeta Neves.–7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica* - Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população* - Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade* - Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes. 2010.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos: estratégia e poder-saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

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

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio. *Repensar a Educação: Foucault*. Educação & Realidade. Porto Alegre, UFRGS, 2004.

GRIN, Mônica. *Raça: debate público no Brasil (1997-2007)*. Rio de Janeiro: MauadX/FAPERJ, 2010.

GUIMARÃES, Sérgio. *Democracia racial*. Cadernos PENESB. Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos. Niterói: UFF, 2002.

\_\_\_\_\_. *Depois da democracia racial*. Tempo Social. São Paulo: USP, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Carlos Hasenbalg. Tempo social. São Paulo: USP, 2006.

GUIMARÃES, Sérgio. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com raça em sociologia*<sup>1</sup>. Educação e Pesquisa. Cidade: Editora, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dá diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HASEMBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HOBSBAWM, Eric. Etnia e nacionalismo na Europa de hoje. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org) e ANDERSON, Benedict (Coord). *Um mapa da questão nacional*. 1 reimpressão, Rio de Janeiro: contraponto, 2008.

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

KEHL, Renato. *Eugenía e Medicina Social* (Problemas da vida). 2º ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org). *O sujeito da Educação: olhares foucaultianos*. Petrópolis. Vozes, 1994.

LOPES, Maura Corcini. *Políticas de inclusão e governamentalidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2009.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos* (pp. 21-34). Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREY, Miguel. La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1990.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: Estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

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

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, Petrópolis: Vozes, 2010.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a Liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIOS, Ana Maria; MATTOS Hebe Maria. *O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: Topoi, 2004.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1894.

ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Distrito Federal, 1996.

SILVA, Mozart Linhares da. *O império dos bacharéis: o pensamento jurídico e a organização do Estado-Nação no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2003.

\_\_\_\_\_. *História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

\_\_\_\_\_. *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, p. 192-210, São Leopoldo, 2012.

\_\_\_\_\_. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. *Horizontes*. v. 32, n. 1. Dourados, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. Identidade e diferença. Pelotas: UFPEL, 2000.

\_\_\_\_\_. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da, HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Cidade: Editora Vozes, 2005.

TUCHERMAN, Ieda. Michel Foucault, hoje ou ainda: do dispositivo de vigilância ao dispositivo de exposição da intimidade. In: QUEIROZ, A.; CRUZ, N. V. *Foucault hoje?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Na oficina de Foucault*. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



\_\_\_\_\_. *Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU. São Leopoldo, 2010.

\_\_\_\_\_. *A arte de viver e educação escolar*. Caminhos, conexões, impasses. Cuadernos de Trabajo 1, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*, v. 28, nº 100. Campinas, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; RAGO, Margareth. *Coisas do governo*. Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. *Educar como arte de governar*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 5-13. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. *Por que Governamentalidade e Educação?*. Educação & Realidade. p. 13-18 v. 34 n.2. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Foucault Revoluciona a História. trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: UnB, 1995.

VIANA, Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

WHITE, Hayden. Trópicos do discurso. In: *y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44. São Paulo, EDUSP, 1994.