
Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais: lutas por redistribuição e por reconhecimento

RODRIGO EDNILSON DE JESUS*

Resumo

No intuito de situar historicamente o leitor no processo de deslocamento pelo qual tem passado a nacionalidade brasileira, procura-se, ao longo deste artigo, evidenciar as estreitas relações entre o pensamento social brasileiro e as políticas educacionais dirigidas ao povo brasileiro e, especialmente, à população negra, no intuito de “construir” a nação. Discute-se, ainda, o processo contestatório que, iniciado nos anos finais da década de 1970, representou uma crítica visceral ao contexto de desigualdade social e racial vigente no País, além de uma contundente contestação à imagem ambígua de nação que se consolidou ao longo do século XX, alicerçada tanto no orgulho da pretensa atmosfera harmônica vivenciada pelas três matrizes raciais fundantes da nação (Teoria da Democracia Racial) quanto no desejo inconfessável de tornar-se uma nação branca (Teoria do Branqueamento Racial).

Palavras chave: *Ações afirmativas. Educação e relações étnico-raciais.*

Se a sociologia não tem a ação, mas o conhecimento, como finalidade primeira, ela fornece, não obstante, instrumentos de compreensão do mundo social que permitirão aos agentes

* Mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela UFMG. Professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais.

sociais lutar contra todas as formas de dominação, que são ainda mais eficazes por repousarem na própria negação da dominação. (BONNEWITZ, 2003, p. 45).

Introdução

Ao longo da década de 2000, a educação brasileira, de modo mais abrangente, e as instituições escolares, de maneira mais específica, voltaram a merecer a atenção das Ciências Sociais. Uma das prováveis razões desse (re)interesse em relação à educação pode ser identificada na promulgação da Lei n. 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e provocou, em muitos cursos de graduação em Ciências Sociais, a necessidade de discutir questões relacionadas ao campo educacional. Uma segunda razão, e que talvez tenha exercido um impacto ainda maior nesse retorno das ciências sociais aos temas educacionais¹, refere-se aos movimentos que emergiram nos anos finais da década de 1990, em torno da democratização do ensino superior brasileiro.

Sem desconsiderar o movimento mais amplo pela democratização do ensino superior (incluindo as propostas de ampliação do número de vagas, de interiorização dos *campis*, de ampliação de cursos noturnos e da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), as políticas de ações afirmativas (que no Brasil têm sido cada vez mais tratadas como políticas de cotas sociais e raciais) têm ganhado centralidade. De acordo com Moyá e Silvério (2003), não é apenas o fato de serem políticas focalizadas (não universalistas) que coloca as políticas de ações afirmativas no centro dos atuais debates; mas sim o fato de serem políticas com recorte racial, dirigidas à população negra e à indígena.

Tanto nos debates recentes sobre políticas educacionais com recorte racial quanto nos debates sobre políticas educacionais

¹ Durante o período de consolidação das Ciências Sociais como disciplina científica no Brasil, a Educação foi tomada como tema nobre por diversos cientistas sociais brasileiros, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Arthur Ramos, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, dentre outros.

dirigidas às classes populares (ainda que não privilegiando um recorte étnico-racial), os imaginários ambíguos sobre o papel da educação/escolarização em nossa sociedade se afirmam e se atualizam. No caso específico dos discursos expressos pelos cientistas sociais envolvidos nos debates, boa parte deles expressos de seus lugares de classe e/ou de pertencimento racial, podemos perceber que, ao se posicionarem sobre temáticas que nem sempre figuraram entre seus objetos de estudos, explicitam de modo reiterado opiniões que pouco se diferenciam das opiniões compartilhadas e reproduzidas pelo senso comum. Abdicando de uma postura eminentemente científica, ainda que sem assumí-la, esses homens e mulheres da ciência tendem a polarizar-se entre aqueles que se opõem e aqueles que defendem tais políticas.

Referindo-se aos atuais discursos em torno das políticas educacionais com recorte racial, Nascimento (2009, p. 7) afirma: “Estamos num debate político, num debate de opinião, onde até os chamados especialistas argumentam a partir do seu lugar de classe, de raça/cor e dos interesses e preconceitos que os mobilizam”.

No debate específico sobre políticas de ações afirmativas, em que a necessidade, a plausibilidade e a viabilidade de democratização do ensino superior brasileiro aparecem como pano de fundo, um conjunto de questões, que não são novidades nem no campo educacional, tampouco no campo das relações étnico-raciais brasileiras, é retomada. Fortemente impulsionados pela estreita relação existente entre escolaridade e posições sociais, em que a educação é percebida como o único meio capaz de neutralizar as desigualdades de origem em prol de condições igualitárias de ascensão, os debates em torno das políticas de ações afirmativas também parecem orientar-se pelas representações sociais sobre a capacidade ou incapacidade da educação formal de reparar, compensar e/ou incluir determinados grupos historicamente discriminados. Para além de abordar pontos e questões antes

entrincheiradas (como a lógica meritocrática, as políticas universalistas e as políticas particularistas), a discussão pública em torno da implementação de ações afirmativas, bem como em torno de demais políticas de reconhecimento com recorte racial², coloca em questão a legitimidade das formas socialmente construídas e legitimadas de ascensão social.

² Dentre as referidas políticas com recorte racial implementadas no Brasil nos últimos anos, a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 merece destaque.

De modo mais amplo, tal debate coloca em suspeita a crença na pretensa harmonia racial brasileira – principal sustentáculo da identidade nacional brasileira desde a década de 1930 –, além de provocar o que Moyá e Silvério (2003, p. 238) chamam de “lutas pela redefinição simbólica da nação”. Parece que estamos diante de um debate que, potencializado pelos movimentos de reivindicação de políticas de reparação econômica e de reconhecimento identitário, dá nova oportunidade aos brasileiros, e à própria nação, de repensar sua identidade nacional, além de reavaliar as representações sociais vigentes no País sobre identidades étnico-raciais, racismo, direitos sociais, escolarização e o papel da educação formal.

No intuito de situar historicamente o leitor nesse processo de deslocamento pelo qual tem passado a nacionalidade brasileira procurou-se, ao longo deste artigo, evidenciar as estreitas relações entre o pensamento social brasileiro e as políticas educacionais dirigidas ao povo brasileiro e especialmente à população negra, no intuito de “construir” a nação. Buscou-se, ainda, discutir o processo contestatório que, iniciado nos anos finais da década de 1970, representou uma crítica visceral ao contexto de desigualdade social e racial vigente no País, além de uma contundente contestação à imagem ambígua de nação que se consolidou ao longo do século XX, alicerçada tanto no orgulho da pretensa atmosfera harmônica vivenciada pelas três matrizes raciais fundantes da nação (Teoria da Democracia Racial) quanto no desejo inconfessável de tornar-se uma nação branca (Teoria do Branqueamento Racial).

Para os pobres e os escravos a escola é fundamental

Após a declaração da Independência, em 1822, as preocupações das elites governantes, inicialmente preocupadas em ocupar o território brasileiro e garantir as condições ideais para a exploração das matérias-primas abundantemente disponíveis, alteraram-se consideravelmente. Todavia, ao conceber o projeto de construção do País amplamente baseado nas determinações econômicas e sociais vigentes à época da colonização, incluindo a manutenção do regime monárquico e do sistema escravista, as relações de poder vigentes no Brasil independente, ao mesmo tempo em que se alteraram, também foram perpetuadas. De acordo com Moraes (2005), a manutenção da monarquia como sistema de governo no Brasil após a Independência funcionou tanto como modo de minimizar os impactos emancipatórios nas elites europeias como meio de manter a hegemonia interna dos grupos dominantes.

Consolidada a emancipação política e tendo-se à disposição um vasto contingente territorial não ocupado, a ideia de construir um país tornou-se um projeto nacional comum, tendo sido capaz de unir as elites oligárquicas brasileiras.

Neste quadro de formação nacional, têm-se um território a ocupar e um Estado em construção, mas a população disponível não se ajusta à identificação de uma nação conforme os modelos identitários vigentes nos centros hegemônicos. (MORAES, 2005, p. 93)

Foi nesse período que o campo educacional passou a representar um *locus* privilegiado de intervenção civilizatória. De acordo com Veiga (2007), a disseminação da escola pública no Brasil a partir de 1822, inspirada em pressupostos iluministas e liberais,

integrou o projeto de construção da nação em prol da civilização da população brasileira. No intuito de forjar nas classes populares uma identidade que integrasse todos em um imaginário de pertencimento nacional, a oferta de educação fundamental durante todo o século XIX foi, preferencialmente, destinada à população pobre, negra e mestiça, portadora de “hábitos e valores rudes”. (VEIGA, 2007, p. 149)

Segundo Fonseca (2007), o debate sobre a escolarização do contingente negro em situação de escravidão no Brasil foi pauta recorrente nas assembleias legislativas de importantes províncias brasileiras do século XIX. Ainda segundo Fonseca (2002), as lutas em torno da promulgação e efetivação da Lei do Ventre Livre, em 1871, são fundamentais para se compreender o processo de abolição da escravidão e os debates em torno da escolarização da população negra. Segundo o autor, a Lei do Ventre Livre foi o primeiro momento em que a educação dos negros foi publicamente referida em documentos oficiais, atribuindo a responsabilidade de educar os filhos das escravas aos senhores de escravos. Caso quisessem transferir ao governo a responsabilidade de educar os ingênuos, abrindo mão do direito previsto em lei de utilizar-lhes a força de trabalho até os 21 anos, os senhores de escravos tinham o direito de receber indenização do Estado.

Nesse período, a educação parece representar, tanto para abolicionistas quanto para senhores de escravos resignados à abolição iminente, o principal instrumento capaz de guiar a população e a sociedade brasileira em direção à modernidade. A aposta na educação representa, também, uma aposta na ordem e no progresso, alicerces fundamentais dos ideários civilizatórios hegemônicos no período.

Para o pernambucano Joaquim Nabuco (1849-1910), que se notabilizou durante a campanha abolicionista por se autoproclamar “porta-voz da raça negra” em favor da abolição do trabalho escravo, a escravidão, como instituição totalmente entranhada na

formação da sociedade brasileira, era a verdadeira causa do atraso brasileiro. Fortemente influenciado por um sentimento humanitário em relação ao sofrimento daqueles que teriam construído o Brasil, para usufruto de outros, Nabuco (1977), no entanto, não se desvinculou de sua época. Acreditava que a extinção do sistema escravista era um passo necessário, porém não suficiente, para a completa transição rumo a um Brasil moderno e desenvolvido. Tal transição só poderia ser concluída por meio do influxo de uma “raça livre”, que representasse nova mentalidade e nova sociedade nos trópicos; o esforço complementar em prol do crescimento nacional:

Quando mesmo a emancipação total fosse decretada amanhã, a liquidação desse regime só daria lugar a uma série infinita de questões, que só poderiam ser resolvidas de acordo com os interesses vitais do país pelo mesmo espírito de justiça e humanidade que dá vida ao abolicionismo. [...] Cada ano desse regime que degrada a nação toda, por causa de alguns indivíduos, há de ser-lhe fatal, e se hoje basta, talvez, o influxo de uma nova geração educada em outros princípios, para determinar a reação e fazer o corpo entrar de novo no processo, retardado e depois suspenso, do crescimento natural, no futuro, só uma operação nos poderá salvar – à custa da nossa identidade nacional –, isto é, a transfusão do sangue puro e oxigenado de uma raça livre. (NABUCO, 1977, p. 59-60)

Educação popular no país do “somos todos iguais”

A despeito do valor simbólico atribuído à escolarização formal da população negra no limiar do século XX, os projetos educacionais civilizatórios acabaram sendo derrotados pelos projetos imigracionistas após a abolição da escravatura e a proclamação da República. Se nos anos finais do sistema escravista no Brasil

a aposta no desenvolvimento da nação estava depositada na educação e civilização da população negra, vista como bárbara e atrasada, essa concepção foi paulatinamente substituída pela crença no poder da eugenia, entendida como a ciência responsável pelo aprimoramento da raça humana mediante a seleção dos genitores.

No Brasil, a influência eugênica buscou aumentar o contingente das raças tidas como superiores, ao mesmo tempo em que buscava coibir o aumento das raças inferiores como forma de atenuar os riscos de degeneração da sociedade brasileira, profetizados pelas teorias racialistas de Conde de Gobineau e as teorias evolucionista de Charles Darwin, adaptadas para o evolucionismo social³. Além dos imperativos de apuração da “raça” brasileira, outro procedimento fundamental para a inserção do Brasil no rol de países civilizados, era o fortalecimento de uma política educacional fincada na racionalidade e no sentido progressista de inspiração positivista. Sintomaticamente, a criação dos grupos escolares em São Paulo, em 1893, foi uma das primeiras criações republicanas no campo da educação e inspirou de forma decisiva a fundação de grupos escolares nas demais províncias brasileiras. Ao substituir as escolas isoladas, marcas da escolarização do período imperial, por escolas nucleares, os grupos escolares buscavam implantar no Brasil os princípios educacionais vigentes em países da Europa e nos Estados Unidos da América.

De acordo com Faria Filho (2000), ao mesmo tempo em que a nova forma escolar refletia o imaginário social e o momento concreto de racionalização e urbanização, a escola da época também se destacava como importante produtora e conformadora desse novo tipo de racionalidade mental, econômica e urbanística. A nova forma escolar que se consolidava no Brasil era vista como “uma das mais poderosas no combate às supostas conseqüências maléficas deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo: a apatia do povo adiante da vida pública (e à *res publica* de maneira geral),

³ De acordo com Munanga (2004), eis a essência da filosofia da história de Gobineau: a raça suprema entre os homens é a raça ariana, da qual os alemães são os representantes modernos mais puros. Todas as civilizações resultam das conquistas arianas sobre os povos mais fracos; começaram todas a declinar quando o sangue ariano diluiu-se por cruzamentos.

à aversão ao trabalho manual, e a outras heranças malditas (FARIA FILHO, 2000, p. 27). Além disso, a ênfase escolar na disciplina, na organização, no controle dos corpos e na aquisição de competências técnicas evidenciava a aproximação entre escola e o mundo do trabalho, sobretudo o fabril.

Aos poucos, os grupos escolares tornaram-se um modelo de escola que refletia os hábitos, os valores e a cultura das elites nacionais, e expelia os “diferentes” – aqueles não se adaptavam aos hábitos, aos valores, à cultura ou à higiene dos estudantes padrão. Segundo Veiga (2007), o discurso republicano aprimorou os preconceitos raciais por meio da ciência, e esse seria um fator muito importante para analisarmos os processos de desqualificação social da população negra e mestiça nas instituições escolares. A tentativa de introduzir na escola um processo de homogeneização cultural se fez à custa da negação dos valores étnicos e da cultura de grande parte da população brasileira.

A guinada sofrida pelo pensamento social brasileiro na década de 1930, cujo principal representante foi Gilberto Freyre (1900-1987), não serviu apenas para consolidar a tendência nacionalista que se inaugurava no campo educacional brasileiro, mas, sobretudo, como alternativa viável para “salvar a nação” da degeneração física e moral proclamada por pensadores como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Euclides da Cunha (1866-1909) e José de Oliveira Vianna (1883-1951). Tendo aprendido e “importado” o modelo explicativo culturalista, durante o período em que estudou com Franz Boas na Universidade norte-americana de Columbia, Freyre escreveu suas principais obras, procurando deslocar as diferenças de hábitos e comportamentos de negros, brancos e indígenas do âmbito biológico para o âmbito cultural, dando relevo especial à contribuição *sui generis* que a presença mestiça havia dado a formação nacional. De acordo com Freyre (1993, p. 272), foi justamente a ausência de orgulho racial entre os colonizadores portugueses, povo historicamente miscigenado, o que contribuiu

para assimilar e digerir as origens multirraciais e multiculturais brasileiras, criando uma nova cultura e um povo único.

Do ponto de vista político, além de ter contribuído na criação das bases simbólicas para a construção da imagem de Brasil moderno, baseada no que se passou a chamar de “Democracia Racial”, e que aos poucos se consolidou interna e externamente, o pensamento de Gilberto Freyre transformou-se na garantia de legitimidade da revolução burguesa de 1930, reforçando o espírito conciliador da articulação “pelo alto”. Na visão de Hasenbalg (2005, p. 253), como construção ideológica, a “democracia racial” não é um sistema desconexo de representações; está profundamente entrosada numa matriz mais ampla de conservadorismo ideológico, em que a preservação da unidade nacional e a paz social são as preocupações principais.

Apesar das imagens harmônicas referentes às relações raciais no Brasil, a população negra, que vivia em centros urbanos naquele período, ainda se ressentia das, não raras, discriminações (abertas e veladas) vivenciadas nas instituições escolares e em outros espaços sociais. Todavia, a despeito das reais condições de vida da população negra no período, muitas associações negras criadas nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, tendo internalizado o imaginário social que via a escolarização como uma espécie de passaporte para a ascensão social, começaram a organizar escolas primárias dirigidas à população negra, nos principais centros urbanos do País.

Fundada em 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo, por Francisco Lucrécio, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite e outros, a Frente Negra Brasileira foi uma das mais importantes organizações negras da história brasileira. Funcionou no período de 1931 até 1937, quando foi extinta com a deflagração do Estado Novo por Getúlio Vargas. De acordo com Abdias do Nascimento, membro da Frente Negra Brasileira e um dos militantes mais importantes do Movimento Negro,

a Frente fazia protestos contra a discriminação racial e de cor em lugares públicos... sob a perspectiva de integrar os negros na sociedade nacional, [...] o que lembrava muito o movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos. (NASCIMENTO, 1976)

Apesar da ênfase na necessidade de promover ações específicas para a população negra, as reivindicações apresentadas pelas entidades negras da década de 1940 não destoavam radicalmente do imaginário social relativo à educação vigente à época. A adesão da comunidade negra à bandeira de luta pela educação se conectava aos ideários nacionais emergentes no período e contribuía, de modo indireto, para a hegemonização das ideias, dos valores e hábitos das classes dominantes, expressos, sub-repticiamente ou não, no pensamento social brasileiro.

Apesar das mobilizações e dos protestos negros ao longo das décadas de 1940 e 1950, a imagem de paraíso racial, fortemente influenciada pelas narrativas de Gilberto Freyre, aos poucos se consolidava, tanto dentro, quanto fora do Brasil. Aliás, segundo Maio (2009), teriam sido essas narrativas as principais responsáveis pela escolha do Brasil como laboratório do Projeto Unesco. Orientado pela tentativa de “apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época, singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente” (cf. MAIO, 1990, p. 141), as investigações do Projeto Unesco foram levadas a cabo ao longo da década de 1950, e em diversas cidades brasileiras foram conduzidas por um extenso grupo de cientistas sociais estrangeiros e nacionais – boa parte deles ligados à emergente Escola Paulista de Sociologia.

Antes mesmo da divulgação dos dados oficiais derivados do ciclo de investigações da Unesco, Alfred Métraux, chefe do setor de relações raciais do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, divulgou um balanço de sua viagem à Bahia em 1950. No texto,

ao mesmo tempo em que expressava uma visão idílica do Brasil e da miscigenação observada em Salvador, Métraux alertava para a existência de discriminações raciais e de condições desfavoráveis aos negros nas disputas com os brancos (MÉTRAUX, 1951 *apud* MAIO, 1990).

Florestan Fernandes (1920-1995) e Roger Bastide (1898-1974), destacados pesquisadores do projeto, chegaram a conclusões semelhantes às de Métraux, afirmando que a persistência da discriminação racial no Brasil, evidenciada nos trabalhos desenvolvidos, estava associada a fatores históricos como a escravidão tardia, a herança colonial e a dependência em relação ao capital externo. Segundo eles, a passagem do sistema de trabalho servil para um modelo de trabalho livre e assalariado não havia proporcionado à população negra recém-liberta o usufruto real das vantagens do sistema capitalista, pois esta população havia passado dos postos mais subordinados na hierarquia servil, aos postos mais precários da hierarquia capitalista (BASTIDE; FERNANDES, 1995).

Ainda segundo Fernandes e Bastide (1955), em meados do século XX, a perpetuação das posições sociais e dos estereótipos negativos em relação a negros e mestiços ajudou a manter padrões discriminatórios que só poderiam ser modificados pela pressão dos fatos. Todavia, sem a transformação radical das posições ocupadas por negros e mulatos, as transformações profundas em atitudes tão fortemente arraigadas seriam pouco prováveis. Criava-se, então, um círculo vicioso: se, por um lado, as representações a respeito dos negros e mestiços dependiam da alteração real dos papéis sociais ocupados por eles, as alterações do *status* dos negros e mestiços também dependiam, ao menos em parte, da alteração da representação a seu respeito, que tornava mais difícil de ser alterada, uma vez que muitos negros e mestiços internalizavam as representações negativas sobre eles e seus pares.

Políticas de reconhecimento: afinal, quem é negro no Brasil?

Depois de um longo período de perseguição aos grupos e movimentos sociais organizados no Brasil, no contexto do Regime Militar, o que implicou também na invisibilização de uma série de entidades, a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, coincidiu com o ressurgimento de diversos outros grupos sociais organizados. A fundação do MNU, em São Paulo, articulando vários grupos sociais em torno da luta contra a discriminação racial, além de ter reforçado a centralidade das reivindicações em torno do direito à escolarização da população negra, parece ter assentado novas bases para a militância negra no campo educacional. Além da construção de uma pauta nacional orientada pelas denúncias de discriminação racial nas escolas e em outros espaços, o MNU promoveu uma guinada em suas articulações, visando interferir nas organizações públicas que produziam e reforçavam as discriminações raciais. Desse modo, para além de propor espaços privados de formação política e educacional da população negra, em geral, e da militância, em específico, o MNU passou, a partir desse período, a reivindicar nova postura estatal no trato das questões raciais no Brasil.

A nova postura inaugurada pelo MNU foi fortemente influenciada pela divulgação de dados quantitativos gerados pelas Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs), a partir do ano de 1976, e que evidenciavam a inércia das desigualdades raciais brasileiras sob a égide das políticas universalistas. O cenário, que explicitava as tímidas modificações nas posições sociais da população negra e branca desde o período escravista, determinando o caráter subalterno da inclusão da população negra no mundo capitalista nacional, sinalizava a importância da participação do Movimento Negro no processo de elaboração da Constituição brasileira de 1988.

A participação ativa do Movimento Negro, e de diversos outros movimentos sociais, na elaboração da Carta Magna de 1988, distinguiu-se radicalmente das demais experiências constitucionais brasileiras ao longo do século XX, marcadas pelo autoritarismo, centralização e ausência de participação popular. Tal participação influenciou, de maneira significativa, a guinada que se observou em relação à educação, alterando as representações hegemônicas acerca do acesso à escolarização formal e influenciando, de modo decisivo, na concepção e redação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. (BRASIL, 1996)

De acordo com Gomes, N. (2009, p. 421), a emergência de um conjunto de intelectuais negros a partir da década de 1980, boa parte deles oriundos dos movimentos e das entidades negras, também fortaleceu as lutas em prol do reconhecimento das dimensões políticas presentes nos processos de produção científica e de definição de políticas públicas

Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas e desencadeiam um outro tipo de produção do conhecimento. Um conhecimento realizado 'por' esses sujeitos que, ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria 'com' os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento 'sobre' os movimentos e seus sujeitos.

De acordo com Gomes (2009), ao escolherem estudar e debater temas como a desigualdade racial em torno do acesso ao ensino superior brasileiro, o acesso desigual à informação e ao conhecimento no Brasil, a democratização do acesso e da permanência no ensino superior (e, em consequência, na educação básica), esses intelectuais engajados produzem demandas por compreensão desses fenômenos, mas também por modificação dessas realidades.

Nesse sentido, a reivindicação do direito à educação para a população negra não se reduz ao direito ao acesso, como querem fazer crer os que afirmam que as demandas do Movimento Negro no Brasil se reduzem à reserva de vagas em instituições de ensino superior (políticas de cotas). Apesar de se tratar de uma reivindicação de espaço nas instituições escolares, as políticas de ações afirmativas⁴ – principal bandeira de luta contemporânea dos movimentos negros – não se reduzem a uma demanda por espaço físico ou numérico. Trata-se, também, de reivindicações por mais espaços físicos; mas trata-se, fundamentalmente, de reivindicações por mais espaços simbólicos, que permitam à população afrodescendente no Brasil ser reconhecida como sujeitos da história (e não apenas objetos de estudo) e produtores de ciência, de artes, de literatura, etc.

Na direção oposta às políticas educacionais implementadas ao longo do século XX, orientadas pela afirmação da negatividade do ser negro, “os intelectuais negros produzem conhecimento, inserem-se politicamente na luta antirracista e desafiam a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas. São, portanto, intelectuais engajados” (GOMES, N. 2009, p. 421). Ao tematizarem as tensões e ambiguidades raciais no ambiente acadêmico, assumindo sua subjetividade e incorporando-a ao processo de produção do conhecimento, esses intelectuais negros reinventam o campo científico, ao mesmo tempo em que questionam visceralmente um dos pilares centrais da ciência moderna: a neutralidade científica. Procedendo desse modo, procuram deslocar-se do espaço do inexistente, opondo-se a uma das marcas do pensamento moderno ocidental: o pensamento abissal.

Segundo Santos (2007), o pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. O que existe do outro lado da linha é tudo aquilo que é concebido

⁴ Segundo Gomes, J. (2001, p. 39-41), as ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo apenas proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente concebidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vista à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

como incompreensível ou irrelevante e, portanto, indigno de nomeação. Numa perspectiva semiótica, a ausência de nomeação é uma das maneiras mais eficientes de transformar uma parte da existência em não existência.

Dessa perspectiva, não é fortuito observar que os principais argumentos mobilizados para se opor às políticas com recorte racial dirigidas atualmente à população negra, em especial as políticas de ações afirmativas no ensino superior, se baseiam na inexistência científica da raça, que, como consequência, justificariam a impossibilidade de implementar políticas com recorte racial. Orientado por esse argumento basilar, o livro “Divisões erigidas”, organizado como um dos grandes marcos na cruzada “contra a racialização do Brasil”⁵, apresenta uma enfática contestação à utilização de critérios raciais como suporte para estabelecer as cotas raciais nas instituições federais de ensino superior e o Estatuto da Igualdade

Racial:

Ao ampliar o debate no seio da sociedade, a coletânea se posiciona contra o processo de racialização em curso no país, que, em nome da justiça social, concebe o preconceito racial como o principal eixo explicativo do entendimento das desigualdades sociais e como definidor de políticas sociais. Indo além, os autores recusam a restauração do conceito anacrônico de ‘raça’ como instrumento de ação política. Os artigos são críticos aos projetos políticos pretensamente igualitários que tem como objetivo a polarização da sociedade em ‘brancos’ e ‘negros’. (FRY; MAGGIE *et al.*, 2007)

Interessante observar que, ao realizarem uma crítica enfática à ideia de raça, mobilizando os argumentos genéticos para sustentar seu posicionamento científico, os críticos das políticas com recorte racial acabam por influenciar profundamente a antítese dos defensores de tais políticas.

Frente à negação da existência da raça, os defensores das referidas políticas vêm-se obrigados a apresentarem argumentos

⁵ O blog <<http://norace-br.blogspot.com/>>. é um dos principais espaços na internet de produção e veiculação de ideias “Contra a racialização do Brasil”, como os próprios organizadores do blog afirmam.

que evidenciem a existência de diferenciações raciais e que, como consequência, permitam conceber a implementação de políticas em prol da igualdade racial. Vêm-se obrigados ainda a defenderem não só suas singularidades étnico-raciais, mas também a sua própria existência. Refletindo sobre as complexas relações raciais no Brasil, e sobre o imaginário social relativo à miscigenação no país, Marcos Antônio Cardoso⁶, coordenador da Coordenação Nacional das Entidades Negras (Conen), argumenta:

Marcada pela hierarquização racial, a nossa sociedade moldou-se como um modelo racista *sui generis*. Aqui, não se precisa de um instrumento legal para excluir, objetivamente, a população negra das possibilidades efetivas de emancipação econômica, política, acadêmica e social. A partir do discurso da sociedade harmônica e pacífica articularam-se fórmulas objetivas e eficazes que geram barreiras para a ascensão social negra, de forma que, cotidianamente, negras e negros são postos à prova tendo que demonstrar genialidade para aquilo que, em verdade, bastaria algum esforço. É o racismo institucionalizado pela imprensa, pelo judiciário, pelo senso comum, pela escola e, sobretudo pela Academia. A legitimação simbólica e política se dá pela reprodução de que somos todos iguais, que vivemos numa sociedade multicultural e de que o cruzamento racial se deu a partir de bases integradoras. (BRASIL. Supremo Tribunal Federal, 2010, p. 291)

⁶ Discurso proferido durante a Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa e Reserva de Vagas no Ensino Superior, realizada no Supremo Tribunal Federal, em Brasília, entre os dias 3 e 5 de março de 2010. (BRASIL, 2010)

Conclusão

Como se procurou mostrar ao longo deste artigo, até os anos finais da década de 1920, o processo de constituição da identidade nacional brasileira, mediado pelo pensamento social e pelas políticas educacionais dirigidas à população negra e pobre, é a melancólica busca por um reflexo idealizado, que evidenciava a incompatibilidade entre seu *corpus* (sua população) e a sua imagem projetada (seu projeto de nação). A negação das marcas

constitutivas da nação brasileira – incluindo as marcas culturais, religiosas – e valorativas das diversas etnias indígenas e dos diferentes grupos africanos arrancados de seus territórios originais, foi uma constante. Africanos e afro-brasileiros, tomados como raças inferiores e tratados como inexistentes até o advento da abolição, foram recorrentemente compreendidos como as antípodas perfeitas do que se imaginava para o País.

Tratava-se, aliás, de um racismo baseado na afirmação da implausibilidade desses grupos (vistos como primitivos e animistas) de pertencerem à civilização e à humanidade. Esse racismo diferencialista, que absolutizava as diferenças raciais entre os grupos sociais, implicava uma espécie de fagocitose, numa absorção física e simbólica dos “tipos raciais inferiores”, percebidos como indesejáveis para a formação da nacionalidade.

Como salienta D’Adesky (2001), a superação deste racismo diferencialista de tipo biomaterialista (expresso por Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Viana) no princípio do século XX, operada pelo pensamento freyriano, não extirpou, por completo, o racismo em relação aos grupos não brancos, mas o atualizou partindo de elementos que não nos eram desconhecidos. O racismo construído por meio da narrativa binária da “Casa Grande e Senzala” é de tipo universalista totalitário e impõe a todos um modelo normativo de síntese do humano.

É nesse sentido que é excluído aquele que não corresponde ao tipo humano idealizado. O racismo assim determinado apresenta-se, então, como um sistema homogeneizador através da mestiçagem inter-racial. (D’ADESKY, 2001, p. 82)

Generalizado no nosso cotidiano (nas relações sociais, nas instituições sociais, nas instituições escolares, etc.), esse tipo de *racismo à brasileira*, que, ao se revelar, se nega, desenvolveu-se ao longo das últimas décadas, sob os auspícios e/ou a conivência das instituições escolares. Nesse sentido, a emergência de um

discurso recente, orientado pelo desejo de reconhecimento e de valorização da diversidade e das diferenças, além de por em xeque as atuais monoculturas do saber e do existir, tem ajudado a reposicionar os sujeitos nos processos de produção do conhecimento e da política.

Dentre as muitas reivindicações que os movimentos por reconhecimento, em especial o Movimento Negro, apresentam para o Estado e para as instituições escolares, em particular, o comprometimento com a efetivação do respeito e valorização das diferenças e das identidades étnico-raciais se destaca. Espera-se, aliás, uma eficiência similar àquela demonstrada pelas instituições escolares ao longo do século XX, nos processos de homogeneização cultural da população.

Por fim, é importante destacar que as reivindicações apresentadas acima não se referem apenas a uma luta em torno de uma justa distribuição dos recursos socialmente valorizados (diplomas escolares, capital cultural, renda, etc.). Trata-se, também, nas palavras de Sueli Carneiro⁷, coordenadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra –, de uma disputa em torno de perspectivas distintas sobre a nação brasileira e que, a pretexto do debate em torno das políticas educacionais com recorte racial (das ações afirmativas e das políticas de cotas raciais), têm se confrontado. A cada uma dessas perspectivas se alinham negros e brancos de diferentes extrações sociais e de campos políticos, ideológicos, semelhantes ou concorrentes, defendendo, em articulação com a perspectiva adotada, projetos distintos para a nação.

De acordo com Sueli Carneiro, o primeiro desses projetos está ancorado no passado e no Mito da Democracia Racial, fundado em uma sensação unilateral e branca de conforto nas relações inter-raciais. Esse conforto não é uma invenção, ele existe de fato, ele é efeito de uma posição dominante e incontestada. Por outro lado, o segundo projeto dialoga com o futuro e os que nele apostam acreditam que o país que foi capaz de construir a mais

⁷ Discurso proferido durante a Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa e Reserva de Vagas no Ensino Superior realizada no Supremo Tribunal Federal, em Brasília, entre os dias 3 e 5 de março de 2010. (BRASIL, 2010)

bela fábula de relações raciais é capaz de transformar esse mito numa realidade de conforto nas relações raciais para todos e para todas.

Os que vislumbram o futuro acreditam que se as condições históricas nos conduziram a um País em que a cor da pele ou a racialidade das pessoas tornou-se fator gerador de desigualdades, essas condições não estão inscritas no DNA nacional, pois é produto da ação ou inação de seres humanos e, por isso mesmo, podem ser transformadas, intencionalmente, pela ação dos seres humanos de hoje. (BRASIL, 2010, p. 304)

**AFFIRMATIVE ACTIONS, EDUCATION, AND ETHNIC AND RACIAL RELATIONS:
A STRUGGLE FOR REDISTRIBUTION AND ACKNOWLEDGEMENT**

Abstract

Aiming to elaborate on the displacement process of the Brazilian nationality, this paper shows the close relations between Brazilian social thinking and the education policies implemented for the Brazilian people, particularly for the black population with a view to “constructing” the Brazilian nation. The paper discusses the contestation process that began in the late 1970s and represented a sharp criticism to social and racial inequality in Brazil. This criticism also involved the ambiguous image of the nation that consolidated throughout the 20th century, based on an imaginary atmosphere of harmony between the country’s three races (Theory of Racial Democracy) and on the covert desire of turning Brazil into a white nation (Theory of Racial Whitening).

Keywords: *Affirmative actions. Education, and ethnic and racial relations.*

**ACTIONS AFFIRMATIVES, ÉDUCATION ET RELATIONS ETHNO-RACIALES:
LA LUTTE POUR LA REDISTRIBUTION ET POUR LA RECONNAISSANCE**

Résumé

À fin de situer le lecteur quant au processus de déplacement touchant la nationalité brésilienne, on cherche tout au long de l'article à mettre en évidence les rapports assez étroits existant entre la pensée sociale brésilienne et les politiques éducationnelles adressées au peuple brésilien, en particulier la population noire dans l'objectif de “construire” la nation. On discute également le processus contestataire qui a débuté à la fin des années 1970 et qui a représenté à la fois une critique profonde du contexte des inégalités sociales et raciales en vigueur dans le pays et une contestation de l'image ambiguë de nation consolidée tout au long du XXe, image appuyée sur la fierté de la prétendue atmosphère harmonieuse vécue par les trois matrices fondatrices de la nation (Théorie de la Démocratie Raciale) et sur le désir inavouable de se rendre une nation blanche (Théorie du Blanchissage Racial).

Mots-clés: *Actions affirmatives. Education et relations ethniques.*

Recebido em 30/10/2011

Aprovado em 29/11/2011

Referências

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, SP: Anhembi, 1955.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 45

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm>. Acesso em: 13 dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, 3 de jun. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../Lei/L11684.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Notas taquigráficas da Audiência Pública de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285, 3 a 5 de março de 2010*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

D’ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro, 2001.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 1996.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, p. 9-33, 2007.

FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1993.

FRY, P.; MAGGIE, Y. et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: reflexões sobre a realidade brasileira. In: BOAVENTURA, S. S.; MENEZES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 419-441.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

GUIMARÃES, A. S. A.; MACEDO, M. Diário trabalhista e democracia racial negra dos anos 1940. *Dados: revista de ciências sociais*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 143-182, 2008.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

KAMEL, A. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MAIO, M. Ch. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, 1999.

MEDEIROS, C. A. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais Brasil: Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MÉTRAUX, Alfred. Brazil: land of harmony for all races? *Courier (Unesco)*, França, v. 4, n. 4, p. 3, abr. 1951.

MORAES, A. C. R. *Território e história no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOYA, Th. S.; SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009.

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

NABUCO, J. *O abolicionismo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

NASCIMENTO, A. Os novos manifestos sobre as cotas. *Revista Lugar Comum: estudos de mídia, cultura e democracia*, Rio de Janeiro, n. 25/26, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. *Memórias do exílio*. Lisboa: Arcádia, 1976. Disponível em: <www.abdias.com.br/movimento_negro/frente.htm>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

VEIGA, C. G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

Instruções para colaboradores

Paidéia, revista científica semestral, tem por finalidade publicar artigos relacionados à temática da Educação, enfatizando ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional. Em princípio não serão aceitas colaborações que já tenham sido publicadas em outros periódicos nacionais. Solicita-se, ainda, que os autores não apresentem, simultaneamente, textos encaminhados a esta revista e a outros periódicos.

Os trabalhos encaminhados para a *Paidéia* serão avaliados pela Comissão Editorial. Se adequado à linha editorial da publicação previamente estabelecida pelo Conselho Editorial, o trabalho enviado será avaliado por pareceristas membros da Comissão Editorial. Dos pareceres emitidos, podem constar sugestões de alterações, acréscimos ou adaptações necessárias ao aprimoramento do texto examinado, a serem efetuadas segundo a concordância do autor, com vista a possível publicação. Os autores receberão, se for o caso, comunicação relativa aos pareceres emitidos. Nesse processo, os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, junto aos quais também é mantido o sigilo em relação aos nomes dos articulistas.

Os artigos enviados para avaliação devem ser acompanhados de uma declaração que autorize sua publicação no periódico *Paidéia*.

Os direitos autorais dos artigos publicados ficam reservados à Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade Fumec. A revista *Paidéia* não se responsabiliza pelos conceitos emitidos ou conteúdos em matéria assinada a que dê publicação.

Após a análise e apreciação do artigo, independentemente do parecer, a Comissão Editorial da *Paidéia* não devolverá os originais enviados para apresentação.

A Comissão Editorial da *Paidéia* se reserva o direito de efetuar, nos artigos originais que forem selecionados para publicação, alterações de ordem normativa, ortográfica e gramatical, com vistas a manter o padrão culto da língua, respeitando, porém, o estilo dos autores. As provas finais dos artigos não serão enviadas aos autores. Publicado o texto, o autor receberá até 05 (cinco) exemplares do fascículo no qual consta o seu artigo.

Os autores dos trabalhos a serem avaliados, enviados por e-mail, devem observar:

- para trabalhos de mais de uma autoria deverá ser informada a ordem de apresentação dos articulistas e enviadas as declarações individuais autorizando a publicação;
- os originais devem ter o mínimo de 7 e o máximo de 20 laudas, em espaço duplo e fonte em tamanho 12. O arquivo deve estar gravado com extensão Rich Text Format (RTF) ou passível de utilização de um processador de texto compatível com PC;
- ao artigo deve ser anexada ficha contendo endereço, telefones, endereço eletrônico, filiação institucional e um currículo abreviado do autor;
- as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) devem ser consideradas, integralmente, no que se refere à apresentação do artigo a ser encaminhado para a avaliação da Comissão Editorial do periódico *Paidéia*. Destarte, sugere-se consultar: NBR 6022; NBR 10520; NBR 12256; NBR 5892; NBR 6028 e 6024.

Os trabalhos devem ser enviados para o endereço eletrônico: paideia@fumec.br

Rua Cobre, 200 • Bairro Cruzeiro • Cep: 30310-190 • Belo Horizonte/MG
Tel.: (31) 3228-3090 - Fax: (31) 3281-3528

