

**Bernadete de L. R. Beserra  
Rémi Fernand Lavergne**

# **Racismo e Educação no Brasil**



**Editora  
UFPE**



**Racismo  
e  
Educação  
no Brasil**



**Bernadete de L. R. Beserra  
Rémi Fernand Lavergne**

# **Racismo e Educação no Brasil**



**Editora  
UFPE**

Recife – 2018

## **Racismo e Educação no Brasil**

Copyright © 2018 Bernadete de L. R. Beserra e Rémi Fernand Lavergne

Impresso no Brasil / Printed In Brazil

**Todos os Direitos Reservados**

### **Presidente da República**

Michel Temer

### **Ministro da Educação**

Rossieli Soares da Silva

### **Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**

#### **REITOR**

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

#### **VICE-REITORA**

Prof. Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

#### **DIRETOR DA EDITORA**

Prof. Lourival Holanda

#### **EDITOR CHEFE**

Flávio Gonzalez

#### **REVISÃO**

Leonora Vale de Albuquerque

#### **NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA**

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801

#### **PROGRAMAÇÃO VISUAL, DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Valdiano Araújo Macedo

*Catálogo na fonte:*

*Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408*

B554r Beserra, Bernadete de L.R.  
Racismo e educação no Brasil [recurso eletrônico] / Bernadete de  
L.R. Beserra, Rémi Ferdinand Lavergne. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

Inclui referências.  
ISBN 978-85-415-1018-9 (online)

1. Educação – Brasil. 2. Antropologia. 3. Racismo – Educação –  
Brasil. 4. Negros – Educação – Brasil. 5. Discriminação na educação. I.  
Lavergne, Rémi Ferdinand. II. Título.

370.81

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-034)

*Dedicamos este livro a todos os brasileiros vítimas do racismo:*

*Aos indígenas e seus descendentes, tratados como invasores na própria terra em que viram nascer seus antepassados;*

*Aos afrodescendentes, que sacrificaram culturas e histórias para a construção de uma nação que permanece tratando-os como inferiores;*

*Aos “pobres”, cada vez mais vulneráveis e invisibilizados, inclusive, pelas próprias Ciências Sociais;*

*A todos os “diferentes” maltratados num país que tanto se orgulha da sua cordialidade;*

*Aos estudantes universitários que compartilham essas experiências de desvalorização cultural e social e que, por isto, continuam alheios aos códigos de uma universidade que tão tardiamente lhes abriu as portas, mas que, apesar disto, permanece fechada na sua cegueira e no seu elitismo.*



# AGRADECIMENTOS

Este livro é fruto de duas décadas de pesquisa. O interesse pelo tema do racismo surgiu de modos e em circunstâncias diversas para os seus autores. Bernadete Beserra redescobriu o “racismo à brasileira” durante sua pesquisa de doutorado, quando estudou os imigrantes brasileiros em Los Angeles. Depois, na volta ao Brasil, em 2000, teve o privilégio de acompanhar, a partir da sua sala de aula, as mudanças que ocorreram na percepção de cor e raça entre os seus alunos a partir da Conferência de Durban. O modo como as políticas de ações afirmativas impactaram o “racismo à cearense” foi foco de pesquisa que envolveu alunos de graduação e pós-graduação. As várias etnografias desenvolvidas sob a sua orientação tinham como objetivo compreender os fatores em jogo nas discriminações cotidianas na escola pública de Fortaleza, do ensino básico ao superior. Foram os dados coletados nessas várias pesquisas que alimentaram as reflexões que resultaram neste livro.

Rémi Lavergne se juntou ao grupo de pesquisa em 2008 e trouxe perspectivas ainda não suficientemente exploradas. Além do seu trabalho, focado na diferença produzida pela deficiência física, sensorial e mental, que o levou a observar a escola pública da perspectiva de como esta lidava com esses alunos, ele trouxe para o grupo uma experiência particular de formação e cidadania, à francesa, o que nos ajudou a perceber mais claramente o sentido da escola pública brasileira.

Tendo sido um trabalho que se desenvolveu ao longo de duas décadas, contou com a colaboração e os *insights* de várias pessoas, muitas das quais não conseguiremos nos lembrar. Em todo caso, da parceria com estudiosos do tema nos Estados Unidos, não poderíamos deixar de agradecer a Suzanne Oboler, Ana Yolanda Ramos-Zayas, Frances Aparicio, Seth Racusen e Cileine de Lourenço.

No Brasil, acompanhamos o debate sobre “racismo e educação” mais a distância, meio fora do campo, porque a nossa perspectiva sempre foi diferente das que se apresentavam no período mais tenso do debate sobre a implantação das políticas de ações afirmativas. Naquele momento, não parecia haver lugar para o trabalho que apresentamos agora, porque a antropologia brasileira apenas muito casual e timidamente havia se arriscado na área da educação nesse sentido mais particular do estudo etnográfico de escolas. Felizmente, na última década, apesar dos riscos próprios do estudo etnográfico de instituições que compõem o Estado, esse conhecimento específico -- e tão necessário -- passou a também ser construído pela antropologia brasileira.

Pela disposição de se lançar no estudo empírico de tema tão politizado e correr muito mais riscos do que o de ser teoricamente contestada, agradecemos de forma bastante especial a Silvana Mariz, cuja tese de doutorado muito nos inspirou. Diego Vieira, Dorenildo Matos, Joamir Brito, Cristina Imaculada, Ana Iza Pereira e Ana Natália de Lima também participaram do grupo de pesquisa *Negritude e Cearensidade: Relações Étnicas e Raciais no Ceará* e ajudaram a enriquecer este estudo com os dados coletados e participação nas discussões do grupo, assim como a dedicação de suas monografias ao tema.

Também agradecemos a Kelly Oliveira, Elaine V. Almeida, Carlos César Lacerda, Danilo Celedônio, Valéria Lima e todos que participaram do grupo de pesquisa *Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola*, entre 2012 e 2015, quando concluímos a escrita do livro. As suas pesquisas individuais, embora sem o foco direto nos preconceitos e discriminações que permeiam as práticas cotidianas na escola brasileira, ofereceram elementos empíricos que nos obrigaram a buscar outros recursos teóricos e apresentar a interpretação que aqui se oferece.

Agradecemos também aos professores Alfredo Veiga-Neto e Sylvio Gadelha, pelo desafio proposto, e aos professores Flávio

Brayner e Yvonne Maggie, que generosamente aceitaram prefaciá-lo este livro.

Em termos de financiamento de pesquisa, contamos apenas com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará, que permitiu que os alunos de graduação pudessem se dedicar à pesquisa.

Finalmente, não poderíamos deixar de agradecer ao nosso caro e generoso amigo, Marcondes Chaves Benevides, que nos ofereceu a sua aconchegante casa, na Praia da Peroba, Ceará, onde tivemos a tranquilidade para a concentração indispensável para iniciar e concluir a escrita deste livro.



## PRIMEIRO PREFÁCIO

Passadas as primeiras décadas da implantação de políticas públicas de combate ao racismo surge, em boa hora, o livro *Racismo e educação no Brasil*, de Bernadete Beserra e Rémi Lavergne. Os autores enfrentam com tenacidade e rigor a questão central que impulsionou a formulação de políticas contra o racismo nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Envolvidos no debate desde o início, os autores deste livro decidiram, depois que os ânimos arrefeceram, retomar o tema com a calma necessária, destrinchando as partes do quebra-cabeça. O trabalho se inicia revendo o conceito de racismo, as circunstâncias em que tal fenômeno surgiu e se politizou na sociedade ocidental e as suas várias expressões nacionais. Em diálogo com os teóricos da nação, da raça, das classes sociais e da educação, o fenômeno é reapresentado com a riqueza e complexidade necessárias à compreensão das suas expressões cotidianas.

A posição original do Brasil como colônia, a conformação étnica e social da anação brasileira e o seu desenvolvimento, inclusive o das políticas educacionais até os dias de hoje, são revisitados na perspectiva da compreensão de como historicamente se produziu o racismo que não apenas perdura, mas se amplia.

Após esse levantamento histórico e conceitual, os autores se voltam para a etnografia de um caso paradigmático para compreender a cultura da escola. Com isso demonstram a complexidade da questão principal que levou o País a adotar e seguir o modelo do multiculturalismo nas políticas públicas. Tais políticas, sustentadas em estatísticas orientadas por modelos artificiais que separavam a população em brancos e negros, se orientavam pela ideia de que o racismo seria a principal barreira a impedir a superação das de-

sigualdades sociais no país. A partir disto, o Estado brasileiro, que adotava políticas a-raciais, acabou se transformando em um Estado racializado. O mito da raça se expandiu como um rastilho de pólvora. Os limites da sua eficácia política, porém, são muito próximos porque ele é fruto de uma análise que, como os autores demonstram, considera apenas alguns aspectos da realidade.

Ao longo da leitura me deixei levar pelos argumentos que, partindo do geral para o particular, me fizeram compreender muitos aspectos que eu própria não havia enxergado antes. O Estado brasileiro ao longo dos séculos, produziu uma escola cuja cultura promove em vez de diminuir as desigualdades sociais a partir do modelo implantado. As políticas públicas raramente levam em consideração o *ethos* escolar, a cultura que ali vige, daí os imbróglis sucessivos.

O caso relatado no quarto capítulo, além de trágico e angustiante, demonstra como a escola pública parece incapaz de tomar para si as rédeas do ensino e da educação das crianças e jovens. Tudo se passa, nesse caso, como se os mestres e gestores não tivessem consciência de seu papel. O caso não é isolado e parece encoberto pelo manto da moralidade. Os autores analisam o papel do Estado nesse panorama e também, por extensão, o papel da escola e dos professores.

A leitura me fez lembrar o comentário de uma estudiosa estrangeira ao ouvir o relato de meus alunos pesquisadores descrevendo etnograficamente seus estudos de caso em estabelecimentos de ensino de segundo grau no Rio de Janeiro: “A escola é como um alcóolatra, a responsabilidade pelo seu vício está sempre nos outros, em algum acontecimento que foge ao seu controle.”

O livro de Bernadete Beserra e Rémi Lavergne é de leitura fundamental para todos os que desejam, sinceramente, com a razão, compreender os dilemas da relação entre racismo e educação no Brasil. O nosso “vício” foi descrito com propriedade. Ao fim da leitura deste livro, que nasceu de uma pesquisa séria e longa,

inclusive envolvendo vários estudos etnográficos da educação básica à superior, analisando teoricamente os conceitos de racismo, preconceito, nação e os objetivos da educação, ficará difícil não se perguntar se é possível combater o racismo entronizando a “raça” nas políticas públicas.

Deixo aos leitores o prazer de mergulhar na adorável escrita sobre tema tão candente e difícil.

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2018

Yvonne Maggie  
Professora Emérita da UFRJ



## SEGUNDO PREFÁCIO

Há alguns anos, orientei uma interessante dissertação de mestrado, em que a autora, coordenadora pedagógica de uma conhecida escola de elite do Recife, decidiu apresentar aos seus alunos da 8ª série, cinco pequenas matérias de um jornal local tratando de nepotismo, racismo, homofobia, corrupção e xenofobia. O resultado foi surpreendente: mais de 60% dos alunos (e depois a *coisa* também se confirmou junto aos pais!) achavam aqueles atentados contra a dignidade ou o bem público como “normais”! O espanto se alongava ainda mais, já que a escola professava – em sua publicidade – a “formação para a cidadania” e a “consciência crítica”. O problema que aquela dissertação apontava era a insistência recorrente de nossos trabalhos acadêmicos com a escola pública ou com a “libertação” dos pobres de suas cadeias ideológicas e esquecemos ou negligenciamos a forma como se dá a formação intelectual e moral de nossas elites.

Tive a oportunidade de lembrar este inquietante (embora ordinário!) fato no momento em que Bernadete apresentou sua tese para o concurso de professor titular da UFC, banca da qual tive a oportunidade de participar. Tese que agora vem a público revista e acrescida de novos capítulos e com a participação do pesquisador Rémi Lavergne.

O ponto central desta tese, no entanto, não recai sobre um certo lugar-comum que atribui à nossa história colonial (escravista), ou à coincidência de nossas desigualdades sociais com as diferenças étnicas (identificando pobreza e negritude, por exemplo) a raiz de nossos mal-estar étnico: quem vai para o banco dos réus é nada mais nada menos do que o... Estado. Temos um estado racista! É isto o que *Racismo e Educação no Brasil* sustenta: uma tese radical e,

no entanto, perfeitamente aceitável e compreensível, que o leitor comprovará nas páginas seguintes, e que tenho a honra de ter sido convidado pelos autores a prefaciá-lo.

Quando o Conde Arthur de Gobineau (que foi adido do governo francês no Rio de Janeiro do II Império) publicou o seu *Étude sur les inégalités des races*, embora suas teses não fossem novidades, oferecia uma interpretação “racialista” em que se atribuía a cada “raça” qualidades intelectuais, morais e... cognitivas (!) particulares e hierarquizadas (“*Apontem-me onde está o Charles Baudelaire africano!*”, perguntava capciosamente): os negros, claro, de acordo com ele, jamais atingiriam os patamares de universalidade e abstração requeridos pela Razão moderna. Nesta mesma época, Cesare Lombroso publicava o seu *L’Uomo Delinquente* desenvolvendo a disciplina da Criminologia baseada nas pesquisas “frenológicas” de Francis Gall. Nosso mais renomado lombrosiano, o anatomista e professor da Faculdade de Medicina da Bahia, o maranhense Nina Rodrigues, ao analisar as dimensões frenológicas da cabeça decepada de Antônio Conselheiro, concluiu que se tratava efetivamente de um fanático! Aliás, Rodrigues chegou a escrever um artigo para uma revista jurídica do Rio em que defendia a existência de um duplo Código Penal no Brasil: um para os brancos e outro para os negros! A razão era simples: como os negros não eram capazes de compreender a natureza moral do crime, também não deveriam ser julgados segundo os mesmos critérios penais que os brancos.

Não é de admirar que não tenhamos jamais construído uma escola realmente republicana! O reformismo escolar da primeira metade do século XX, assim como os discursos de um, por exemplo, Rui Barbosa, sobre a educação popular, esbarravam numa constatação “empírica”: se a escola republicana exigia nossa saída do particularismo cultural para nos elevarmos ao universalismo da Razão, expresso pela Ciência moderna, oferecer escola republicana para os negros recém-saídos da escravidão era uma tarefa inútil e dispendiosa, já que eles eram biologicamente (raça) impedidos de alçar voos

universalistas e abstratos mais elevados. E eis como, desde cedo, a “naturalização” (biológica) de uma simples diferença construída como “essencialismo” se transforma num cavalo de batalha ideológico da segregação social e da dominação política. Fica claro que o drama de nossas elites estava na impossibilidade de alcançarmos os patamares elevados da civilização em função da presença negra em nossa demografia. Se a mestiçagem (mais tarde elevada por Freyre ao nível de uma original contribuição portuguesa à “plástica civilização tropical”) era nossa vergonha e tragédia (“Eu não acredito que viemos do macaco, mas creio que estamos indo nesta direção!”), nada mais natural do que propor políticas de “branqueamento” (Tobias Barreto) com propostas de esterilizações em massa e proibições do inter-racialismo (Vargas apoiará políticas de eugenia, que não prosperaram).

Se a escola republicana era o instrumento social de que dispúnhamos para construir um “povo” (disse “construir” e não simplesmente educá-lo, como corroboram os autores deste livro), quer dizer, o instrumento de confecção de um “corpo político uno e indivisível” capaz de oferecer o fundamento da soberania e da legitimidade política, o alijamento de uma imensa parte da sociedade justificada por razões biológicas, produziu a esdrúxula cidade sem cidadãos, a república sem republicanos, a democracia sem povo! Ou um *povareu* incapaz de gerir seu próprio destino, assistindo inconscientemente ao espetáculo de sua menoridade e justificando a condução dos negócios nacionais através de formas “decisionistas” (Alberto Torres) conduzidas pelas elites.

Chamo a atenção do leitor, sobretudo, para o terceiro capítulo, onde se expõe uma séria argumentação a respeito de como o Estado se utiliza do racismo como estratégia de governo: nos debates sobre a “instrução pública” até a última LDB, “alimentando racismos sutis em relação aos segmentos mais pobres”, até as “inclusões sistematizadas” das ações afirmativas (cotas), mascarando práticas de exclusão ainda mais poderosas que passam pelo empreendedo-

rismo, a meritocracia e a responsabilização individual pelo fracasso escolar ou social. E, acrescento, chegando hoje às “competências sócio-emocionais”: uma estratégia neo-lombrosiana de definição precoce dos destinos escolares (e sociais) dos pobres. Este mesmo estado tornou-se o arauto e defensor da “diversidade” a ser gerida e de todas as “diferenças” a serem integradas, em que a politização da raça e da diferença acaba por despolitizar as relações de classe e de dominação, tornando desnecessária uma reforma profunda do sistema escolar, como afirmam os autores na Conclusão.

De resto, estou convencido de que um livro vale, essencialmente, por suas ideias. Mas quando, além das ideias que defende com soberba argumentação, ele é elegantemente escrito, ah, estes são especiais! Este é um livro verdadeiramente “especial”!

Recife, 17 de fevereiro de 2018

Flávio Brayner  
Professor Titular da UFPE

## INTRODUÇÃO: QUE RACISMO?

Em 18 de julho de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após reunião com especialistas, publicou documento que ficou conhecido como *Declaração das Raças*. Síntese do que havia de mais avançado no conhecimento científico sobre o assunto, o documento afirmava que não havia evidências que corroborassem a teoria segundo a qual as diferenças genéticas hereditárias constituíam um fator de importância primordial entre as causas das diferenças entre as culturas. Desse modo, ao contrário do que pregara até poucos anos antes o nazismo, a declaração afirmava que nem a personalidade, nem a inteligência e nem o caráter dependiam da raça.

O item 14 da *Declaração* se detém especificamente na explicação da distinção entre a “raça”, fato biológico, e o “mito da raça”, fato social, que poucos anos antes havia custado “inúmeras vidas e causado sofrimentos incalculáveis”. O racismo nazista era a referência mais próxima do poder destrutivo do “mito da raça” e foram justamente as suas consequências que motivaram a fundação da UNESCO, cuja missão era a de contribuir para a paz e segurança do mundo a partir de uma compreensão profunda do racismo (e das formas de discriminação e preconceito que o sustentam) e da construção de estratégias para superá-lo.

Como parte desse esforço de compreensão do fenômeno do racismo, a UNESCO escolheu o Brasil para o desenvolvimento de uma ampla pesquisa cujo propósito era entender as razões da existência de um ambiente relativamente harmônico e de cooperação entre raças e grupos étnicos. O objetivo, explica Marcos Chor Maio (1998, p. 383-405), era “oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças”, uma vez que

os traumas deixados pelo nazismo e a persistência do racismo nos Estados Unidos e África do Sul não alimentavam muitas esperanças numa paz espontaneamente construída.

É nesse contexto, portanto, que pesquisas sistemáticas sobre “relações étnicas e raciais” são desenvolvidas em várias regiões do Brasil e, para o desapontamento de muitos, conclui-se que o Brasil também não escapava do fenômeno do racismo, embora o experimentasse de um modo particular.<sup>1</sup>

Escolhemos iniciar este livro apresentando superficialmente o contexto no qual se iniciou a pesquisa científica sobre as “relações raciais e étnicas” no Brasil porque ele nos oferece os elementos de que precisamos para refletir sobre os conteúdos do termo racismo.

As expressões históricas mais espetaculares do racismo no século XX permitiram que os dicionaristas definissem o fenômeno como “sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria (racismo antisemita dos nazistas).<sup>2</sup>

Estes primeiros parágrafos de conversa sobre o tema já permitem observar que popularmente se denominou “racismo” ao fenômeno da discriminação/desvalorização de grupos sociais que, no caso da sua expressão mais dramática, o nazismo, transcendia a ideia biológica de raça para também se referir a etnia, religião e nação.

Grifamos a expressão grupos sociais, acima, para chamar a atenção para o fato de que os dicionaristas de certo modo também aceitam a ideia de raça quando definem o termo racismo como relacionado ao “sentimento de superioridade de um grupo racial sobre os outros”. A verdade é que a despeito do seu uso, que se estende até hoje, a categoria “raça” se provou tão ineficiente para a compreensão

---

1 Ver, entre outros, Bastide; Fernandes (1955), Cardoso; Ianni (1960), Costa Pinto (1953), Ianni (1966) e Wagley et al (1952).

2 Ver, por exemplo, os Dicionários de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010) e Antônio Houaiss (2001).

sociológica do fenômeno do racismo que, no item 6 da *Declaração das Raças*, os cientistas que a assinam propõem “que se renuncie completamente ao termo (raça) quando se tratar da espécie humana e que se adote a expressão “grupo étnico”, substituição sobre a qual falaremos adiante.

Michael Banton, sociólogo inglês, especialista em estudos étnicos e raciais e membro eleito do comitê de Eliminação da Discriminação Racial da Unesco, de 1986 a 2001, oferece uma explicação mais cuidadosa sobre a necessidade desse esforço que havia e continua havendo na direção da invalidação do termo “raça” como categoria analítica. No livro intitulado *A Ideia de Raça*, publicado originalmente em 1977, ele defende exaustivamente a ideia contrária ao uso do termo “relações raciais” para se referir às relações sociais que envolvem elementos que evocam direta ou indiretamente os “tipos raciais”. Explica que “o estudo das relações raciais parte de um erro histórico e não pode seguir adiante sem que este erro seja analisado” (BANTON, 1977, p. 188).

O erro histórico ao qual Banton se refere é o que foi introduzido pela teoria da tipologia racial nos primórdios do estudo sobre as relações raciais, em meados do século XIX. Tal teoria (de fato mais uma doutrina dos tipos humanos permanentes) sustentava que a natureza das raças determinava as relações entre elas (1977, p.15). Os achados de Charles Darwin retiraram dessas teorias as suas bases argumentativas ao mostrarem que na “natureza as espécies não são entidades permanentes, mas antes conjuntos submetidos à evolução por adaptação e seleção” (p.16). Esta proposição relativizou bastante a ideia dos tipos raciais, embora não tenha oferecido resposta imediata para questões importantes como, por exemplo, por que as características adaptativas, tais como cor da pele, textura do cabelo, forma do nariz e lábios, são transmitidas e tendem a surgir em bloco?

Banton explica que a biologia levou mais de setenta anos para oferecer as evidências da revolução darwinista e somente a partir de 1930, com o desenvolvimento da genética de populações, é que se

tornou claro que o conceito que tinha de ocupar o lugar de tipo racial era o de população que, entretanto, não tem a mesma utilidade nas ciências sociais, uma vez que o conceito de “raça” havia sido já impregnado dos significados sociais e políticos do seu uso desde a sua popularização em meados do século XIX.

Do ponto de vista das ciências sociais (e também da política que por elas queira se orientar) é fundamental que se compreenda que “grupos raciais” não existem separados das políticas que os criam. Além disso, afirma Banton (1977, p. 180-181), “ninguém apresentou dados suficientes que provem que as relações raciais como espécie de relações sociais, são diferentes dos outros tipos de relações que se estabelecem entre grupos de pessoas ou categorias sociais”. Desse modo, prossegue, “todas as características das relações raciais, exceto o rótulo, também podem ser encontradas em outras espécies de relações sociais” (p.181). Ou seja, “as relações inter-raciais não diferem em espécie das relações intra-raciais.”

Antes de chegarmos ao Brasil e às conclusões alcançadas nos estudos patrocinados pela Unesco, queremos aproveitar o exemplo do nazismo alemão há pouco evocado para oferecer elementos que permitem ampliar e aprofundar a compreensão do fenômeno do racismo.

No *Dicionário de Política* (1998 p. 1060), Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino explicam que o racismo “tal como se desenvolveu a nível político após a 1ª Guerra Mundial, [...] é resultante do encontro e fusão de três correntes de pensamento muito distantes entre si: o estudo científico das raças, o nacionalismo e uma atitude mística e irracional em política”.

Os autores trazem, acima, um segundo elemento indispensável para a compreensão do racismo na sociedade moderna: o nacionalismo. Nesse sentido, a “raça”, a que se referia Hitler e os seus teóricos, não tinha um sentido exclusivamente biológico, mas principalmente cultural, político e ideológico. Referia-se ele, sobretudo, à ideia de um povo constituída para a realização de uma política, o nazifascismo alemão.

É na explicação do verbete *nacionalismo* que os autores acima citados apresentam outro elemento indispensável para a compreensão do racismo, a classe social:

O nazi-fascismo levou às últimas consequências a lógica totalitária da mobilização de todos os recursos materiais e ideais da sociedade em função de uma política de potência; do abafamento de toda a forma de conflito ou pluralismo político-social, enfraquecedor das capacidades defensivas do Estado; enfim, da dominação sobre todas as forças produtivas dentro dos limites do Estado, buscando expandir a produção, favorecendo concentrações produtivas, ampliando o controle do Estado sobre o desenvolvimento econômico mediante instrumentos de planejamento e dobrando, mediante a organização corporativista da economia, a luta de classes à disciplina garantida verticalmente pelo Estado (1998, p. 805).

O racismo, portanto, ao menos na expressão do nazifascismo, é antes de tudo um recurso de dominação, uma estratégia política “de dobrar [...] a luta de classes à disciplina garantida verticalmente pelo Estado.” Não é, porém, um recurso de dominação ou uma estratégia política evidente, que se revela à primeira vista com todos os seus significados.

Busquemos, pois, outras expressões e outros significados do fenômeno. Visitemos brevemente agora os Estados Unidos das décadas de 1930 e 1940. A definição dos dicionaristas, tal como apresentada anteriormente, foi elaborada tendo em mente os racismos nazista e americano, expressões tão diferentes do fenômeno que talvez merecessem denominações diversas. De todo modo, se se aceita denominar os dois semelhantemente, é necessário ao menos subdividi-lo em tipos. Desse modo, teríamos, tal como propõe Etienne Balibar (BALIBAR; WALLERSTEIN 1991, p.39-40) um racismo de extermínio ou eliminação, no primeiro caso, e um racismo de opressão ou exploração, no segundo.

Apesar de ter produzido fenômenos pontuais e extremos, como o da Ku Klux Klan, o racismo americano, como outros semelhantes em sentido, mas diferentes em expressão, é um racismo de

hierarquização, ou seja, os negros são segregados de várias instituições sociais porque tais ações, a maioria das quais de iniciativa do próprio Estado, têm o objetivo de colocá-los num lugar social que justifica e também legitima o fato de não poderem gozar plenamente dos benefícios da cidadania.

Após várias décadas de estudo sistemático sobre as relações entre brancos e negros nos Estados Unidos, Robert Park, um dos fundadores da Escola de Sociologia de Chicago, previu que, no futuro, os conflitos raciais seriam “cada vez mais confundidos com os conflitos de classes e eventualmente superados por estes”.<sup>3</sup> A aproximação privilegiada da problemática do negro americano no período em que trabalhou com Booker T. Washington, no Tuskegee Institute, e a formação intelectual na Alemanha, com Georg Simmel, sem dúvida, ofereceram a Park elementos que lhe permitiram propor a primeira teoria sociológica sobre o fenômeno. Diferentemente dos darwinistas e tipologistas raciais, Park relacionou os problemas de raça à expansão europeia e às relações sociais produzidas por essa expansão.

Embora tenha começado a refletir sociologicamente sobre o problema racial desde 1921, com a publicação de *Introduction to the Science of Society*, foi em ensaio intitulado “The Nature of Race Relations”, publicado em 1939, que ele propôs que “as relações raciais não são tanto as relações existentes entre indivíduos de diferentes raças como as relações de indivíduos conscientes dessas diferenças” (PARK *apud* BANTON, 1977, p. 123).

Além de condicionar a existência das relações raciais à consciência sobre elas, Park as apresenta como integrantes de relações que

---

3 Algumas décadas depois, Florestan Fernandes (1965) também compartilhará dessa compreensão, embora a apresente como parte da lógica do capital cuja crescente necessidade de especialistas levaria o mérito a se impor sobre as estratificações étnicas ou “raciais”. Mostraremos nos capítulos seguintes que, ao contrário do que previam Park e Fernandes, o racismo (reapresentado sob outras vestes) permaneceu presente e, mais que isto, continua crescendo e, em vez de superado pelos conflitos de classe, será utilizado por estes como estratégia de justificação para a crescente desigualdade social, tanto nas sociedades centrais como periféricas.

embora não se apresentem como conscientes ou pessoais já o foram em algum momento. Diz ele:

É da essência das relações raciais que elas sejam relações de estranhos; de povos que primeiramente estiveram associados por finalidades laicas e práticas, para a troca de bens e serviços. Elas são, noutra perspectiva, as relações de pessoas de diversas raças e culturas que vieram a juntar-se pelos azares da guerra e que, por qualquer razão, não se penetraram suficientemente por casamento e miscigenação a ponto de constituir uma única comunidade étnica, com tudo o que isso implica (1977, p.100).

O que é interessante na definição de Robert Park, acima, é que mesmo o que ele atribui como “essencial” às “relações raciais” é algo da ordem da cultura e não da biologia. Ou seja, as relações raciais têm lugar apenas nas circunstâncias em que os grupos sociais permanecem estranhos uns aos outros. Esforçando-se para separar a sociologia das ideologias sociais vigentes, Robert Park explicou o “problema racial americano” levando em conta a sua efetiva complexidade. Daí porque, além de condicionar a existência de relações raciais à consciência sobre elas, também afirmava que elas não apenas existiam em diversos níveis (ecológico, econômico, político, pessoal e cultural), mas que esses níveis deviam ser pensados como constituindo uma hierarquia de relações de natureza tal que uma mudança em qualquer um deles repercutirá invariavelmente, não imediatamente, mas no final, em todos os outros (1977, p. 124).

Complexidade analítica semelhante também foi proposta no mesmo período por Franz Boas, judeu alemão, imigrante e hoje conhecido como o pai da antropologia americana. Em palestra apresentada em 15 de junho de 1931, quando assumiu a presidência da Associação Americana para o Desenvolvimento da Ciência, ele apresentou as evidências lógicas e empíricas necessárias para a destruição de dois mitos ligados ao problema da “raça” nos Estados Unidos: o da determinação biológica do caráter e da inteligência e o da degenerescência da mestiçagem.<sup>4</sup>

---

4 A referida palestra foi depois publicada sob o título “Race and Progress”, no volume 74 da revista *Science*.

Após cuidadosa explicação da insustentabilidade científica desses mitos, ele concluiu sua palestra afirmando que compreendia a força do apelo da pureza racial na sociedade americana, independentemente das frágeis evidências em seu favor. Insistia que embora as razões biológicas apresentadas socialmente não fossem relevantes, “a estratificação da sociedade em grupos sociais que são raciais em caráter levará sempre à discriminação racial” (BOAS, 1982 p. 16). Por outro lado, acreditava que “sempre que os membros de raças diferentes formam um único grupo social com fortes laços, o preconceito e os antagonismos raciais perderão sua importância, podendo mesmo desaparecer completamente.” Advertia que enquanto os Estados Unidos insistissem na estratificação social ao longo de linhas raciais, pagariam o preço de tal decisão na convivência com a luta inter-racial. E, finalmente, perguntou: “será melhor continuar como temos feito ou devemos tentar reconhecer as condições que levam aos antagonismos que nos afligem?”

Embora seguindo trilhas de ciências que se estabeleceram em torno de protocolos diversos, Robert Park e Franz Boas reuniram evidências de que o problema “racial” jamais se constituía em função das alegadas determinações biológicas, razão por que os dois cientistas sociais transferiam a sua solução para os reinos da política e das relações sociais nos quais o problema havia sido criado.

Retornemos agora ao Brasil dos anos 1951 e 1952 e ao que se aprendeu por meio das pesquisas financiadas pela Unesco. Como conta Marcos Chor Maio (1999), o projeto Unesco mobilizou vários cientistas sociais brasileiros e estrangeiros, diferentes metodologias de pesquisa e abrangeu várias regiões e dinâmicas sociais, de modo que os seus resultados permitiram concluir que, ao contrário do que a ideologia da democracia racial impedia de enxergar, havia sim discriminação social em função da “raça” no Brasil, ou seja, o valor social dos indivíduos também estava atrelado à cor e outras características físicas. Mas não havia, ao contrário dos Estados Unidos e mesmo da Inglaterra (BANTON, p. 174), uma doutrina bem

estabelecida de acordo com a qual a raça determina a cultura. Seria a discriminação baseada na cor/raça suficiente para determinar se um país é ou não racista? Em todo caso, os estudos coordenados pelo projeto Unesco no Brasil demonstram que o preconceito e a discriminação baseadas na cor/raça eram ingredientes importantes na produção da desigualdade social no país.

Hoje, ano da graça de 2015, distantes seis décadas do início da investigação promovida pela Unesco e tendo testemunhado todas as transformações que nos separam daquela primeira *Declaração das Raças* e estudado o fenômeno do racismo em várias expressões e profundidades, torna-se fácil nos perguntarmos por que a Unesco teria nutrido esperanças de encontrar no Brasil uma chave para a solução do problema do racismo no mundo. Por que imaginar que o Brasil escaparia às imposições da economia política do mundo do qual fazia parte, mas não apenas isto, mundo no qual tinha passado a maior parte da existência na ambígua e desconfortável posição de “colônia”? Como imaginar que um dos frutos da expansão cristão-ocidental escaparia das condições do seu próprio surgimento? Ou, na perspectiva de Foucault (LENTIN, 2007, p. 614): como imaginar que, constitutivo da natureza do estado moderno e das suas tecnologias biopolíticas, o racismo não estaria presente na constituição do estado brasileiro?

O estudo de Maio (1999) sobre o projeto Unesco mostra que Alfred Métraux, que o coordenava, tinha consciência sobre as consequências do colonialismo na estrutura de classes e estratificação social das colônias, mas, por outro lado, acreditava nas possibilidades criadas por cada história nacional e não podia desprezar a fama espalhada pelos estudiosos e visitantes do Brasil sobre a forma relativamente harmoniosa como naquela república sul-americana conviviam os grupos “raciais” e étnicos. Nesse sentido, como observara Robert Park décadas antes, embora fruto da expansão europeia, o racismo se atualiza em cada espaço nacional em função das várias dinâmicas que se estabelecem na sua constituição.

Tendo, portanto, a “cara” que as diversas ideologias nacionais lhe dão, o racismo não pode ser pensado separado delas, uma vez que são justamente elas que o naturalizam. Como isto ocorre? Como cada nação se constrói? Como cada uma produz os seus inimigos internos e externos?

É na resposta a esta questão que começaremos a movimentar o segundo termo do título deste livro, *educação*. A educação de massas, a escola, surge como o instrumento por excelência de construção do povo que sustentará a nação. É na escola que, como explica Durkheim (1898), todas as diferenças familiares e religiosas se homogeneizam através do culto da cidadania e da pátria, independentemente dos seus conteúdos, para a constituição do cidadão e da nação. É, portanto, dessa perspectiva que refletiremos sobre a educação brasileira: como a instituição social que mais sistematicamente contribuiu para a formação do brasileiro e da brasilidade. Com que escola o Brasil se produziu (e continua a ser produzido) como nação? Como ela tem desenvolvido o seu trabalho de preparação dos brasileiros para a vida nacional? Em torno de que mitos, ideias e projetos produz a homogeneização dos brasileiros? Como combate os grupos não desejáveis à sua ideia de nacional, de *brasileiro*? Como essas construções ideológicas se expressam nas práticas escolares? Como reconhecê-las? Como combater aquelas que violentam simbolicamente indivíduos identificados com grupos discriminados?

A ideia deste livro, portanto, é explorar os sentidos e expressões do racismo no Brasil contemporâneo particularmente nas suas apresentações e disfarces nas políticas educacionais e na escola, criando, desse modo, condições mais efetivas de denunciá-lo e combatê-lo.

Enfrentando a complexidade de uma conjuntura político-social que se pretende “inclusiva” de todas as “diferenças”, o livro objetiva, primeiro, chamar a atenção para a violência simbólica presente no projeto do Estado brasileiro de gerir a “diferença” e, segundo, mostrar, particularmente no caso da escola, como as políticas de combate às formas mais flagrantes de preconceito não produzem o

efeito de destruí-los por que a cultura na qual esse combate se realiza se alimenta tanto dos preconceitos abertamente reconhecidos como de vários outros, menos visíveis.

Em geral, os estudos desenvolvidos sobre o tema no Brasil<sup>5</sup> privilegiam as expressões mais óbvias de preconceito e discriminação, ficando de fora, sobretudo quando se trata de educação, o fenômeno que Pierre Bourdieu (1983, p.205) denominou de *racismo da inteligência*, que se caracteriza pela naturalização das diferenças de desempenho escolar. Isto é, atribui-se à natureza, à inteligência, diferenças que são provenientes da posição social, da classe. No caso do Brasil, tal “racismo” geralmente está vinculado e é, de certo modo, consequência de uma série de outras discriminações, tais como aquelas contra o “pobre” e a “pobreza”, o imigrante, o negro, a mulher etc. Em função de os movimentos sociais se engajarem preferencialmente nas lutas contra o preconceito contra o negro, a mulher, os gays e outros “diferentes” mais facilmente identificáveis, o preconceito, que chega às raias da segregação, contra a “pobreza” é geralmente negligenciado permitindo não apenas que se reproduza indefinidamente, mas que dificulte bastante, ou mesmo impossibilite, o combate aos outros.

Argumentamos aqui, como Pierre Bourdieu (1985), Balibar & Wallerstein (1991) e Verena Stolcke (1995) que há tantas expressões de racismo quantos são os grupos que precisem justificar a sua existência (BOURDIEU, 1983). Porém, como Foucault (2005), enxergamos o racismo como um sistema político, de Estado, que objetiva regular e controlar os corpos e não como consequência de preconceitos individuais, embora, claro, também se utilize, se expresse e até se esconda nestes.

---

5 Há uma grande quantidade de estudos sobre o tema, sobretudo a partir dos incentivos da Fundação Ford e, mais recentemente, também do Governo Brasileiro, mas estamos dialogando principalmente com Abramowicz (2011), Cavalleiro (2001 e 2003), Carneiro (2013), Cunha (1999), Gomes (1999, 2003 e 2012), Guimarães (2002, 2004 e 2011), Silva (2007), Moura (2005), Munanga (2005), Maggie (2005 e 2006), Fry (2000 e 2006), Magnoli (2009), Maio (1998 e 1999), Sansone (2000 e 2004).

Orientado por essa perspectiva teórica, que aprofundaremos à medida que se fizer necessário ao desenvolvimento dos capítulos, o livro se dividirá em seis partes: esta introdução, quatro capítulos e a conclusão.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve história da constituição do racismo nas sociedades nacionais, enfatizando o caso mais complexo do Brasil (e das colônias em geral) onde tal processo se deu como resultado de demandas e imposições externas. Este capítulo, intitulado “As sociedades nacionais e o Brasil”, foi dividido em três seções: “Da construção das sociedades nacionais”, “A formação do Brasil” e a “A brasilidade pós-Vargas ou o preço da ideia de nação”.

No segundo capítulo, “Racismo e racismo à brasileira”, apresentamos um conceito de racismo que permite enxergá-lo tanto como recurso ideológico quanto como elemento constitutivo das práticas cotidianas e, em seguida, refletimos em linhas gerais sobre as características próprias do racismo à brasileira.

No terceiro capítulo, “Estado e educação no Brasil: construção do cidadão ou racialização da pobreza?”, buscamos compreender como o Estado se utiliza do racismo como uma estratégia de governo. Mostramos como, desde as primeiras manifestações do debate sobre a “instrução pública”, no Império, até a última LDB ou o último PNE, a divisão público *versus* privado, que organiza a rede regular de ensino, alimenta racismos sutis em relação aos segmentos mais pobres ou desprovidos de capital sociocultural da população escolar. Inclusive, como, mais recentemente, a inclusão sistematizada (inclusive e sobretudo através de ações afirmativas) mascara práticas de exclusão ainda mais poderosas uma vez que sua legitimação passa pela racionalização político-científica do sucesso escolar dos “naturalmente” bem-sucedidos e sua justificação repousa sobre a valorização do empreendedorismo e da responsabilização individual como condições “naturais” que celebram a diferença, desejável e universal, entre os “bons” e os “ruins”, ou os “fortes” e os “fracos”.<sup>6</sup>

---

6 Ver Lopes & Dal’igna (2007); Veiga-Neto & Lopes (2011).

No quarto capítulo, “Racismo na escola pública: efeitos e estratégias de combate”, apresentamos situações em que se manifesta o racismo e, a partir de uma interpretação contextualizada do problema, oferecemos elementos que permitirão aos professores enxergar o racismo entranhado nas suas práticas pedagógicas e a lidar com problemas dessa natureza que surgem no cotidiano escolar. Não se oferece, porém, um guia de comportamento, mas instrumentos teóricos e exemplos práticos que permitem distinguir a discriminação, fruto da operação do raciocínio lógico, e parte componente e indispensável de qualquer socialização, com a discriminação, fruto do racismo.

Nas Conclusões, sintetizamos os achados do percurso e, em Fontes Multimídia, ao final, indicamos outras fontes de conhecimento sobre o assunto, particularmente filmes e *websites*.



# CAPÍTULO 1

## AS SOCIEDADES NACIONAIS, O BRASIL E O PREÇO DA IDEIA DE NAÇÃO

Do que foi apresentado na *Introdução*, podemos concluir que distante de ser um fenômeno que atravessa toda a humanidade, em todos os tempos e com as mesmas características, o racismo do qual nos ocupamos aqui é, antes de tudo, produto de uma história bastante específica: a da materialização da expansão do capitalismo ocidental nas várias sociedades nacionais ou Estados-nação. Neste capítulo, nos deteremos na compreensão de como se constituem tais sociedades e de que consiste o racismo produzido por elas, com particular ênfase no caso brasileiro.

### **Da Construção das Sociedades Nacionais**

Afirma Ernest Gellner, um dos maiores estudiosos da nação e do nacionalismo, que as sociedades nacionais ou Estados-nação são instituições relativamente recentes e resultantes do processo de industrialização que se expande pela Europa a partir dos fins do século XVIII (GELLNER, 2000, p. 107-156). Dessa perspectiva, antes de frutos de batalhas étnicas, lutas de classes, ou guerras para demarcação de fronteiras, os Estados-nação são instituições constituídas pelas demandas de um novo modo de vida que se estabelece com o avanço da industrialização.

Afirmar que há uma relação direta entre o surgimento das nações modernas e a industrialização, não é negar, por exemplo, que

essas “unidades políticas claras, sistemática e orgulhosamente diferenciadas entre si pela ‘cultura’, e lutando, com bastante sucesso, por impor internamente a homogeneidade cultural” (GELLNER, 2000, p. 107) não viessem já se gestando através dos vários processos históricos de que remotamente são frutos. Nesse sentido, a história de cada nação antecede tanto o surgimento dos “movimentos nacionalistas” como as demandas de uma sociedade industrial avançada.

Dependentes de uma “homogeneidade cultural” que se estabelece pela subsunção dos distintos grupos internos, mas cuja expressão distinguirá umas das outras, as nações sempre pressupõem resistências e batalhas, internas e externas. Mas nem todas as tragédias vividas podem ou devem ser lembradas, conforme ensinou o filólogo e historiador francês, Ernest Renan, há mais de um século, em palestra na Sorbonne, em 11 de março de 1882.

Afirmando que o esquecimento é um fator essencial na criação de uma nação, ele alertava para o perigo que representa para a ideia de nação o progresso dos estudos históricos. De fato, disse ele, “a investigação histórica traz de volta à luz os atos de violência que ocorreram à origem de todas as formações políticas...” (RENAN, 1882, p. 161).

Renan se referia aos atos de violência entre os “iguais”, ou talvez melhor dizer “igualados”, em nome de quem fundam-se as nações. Aqueles que, mesmo diferentes e ressentidos entre si, juntam-se em determinado momento contra certo inimigo comum e fundam a nação. Mas a existência dos Estados-nação demanda mais do que apenas lutas ou alianças momentâneas. Gellner, na citação anterior, sugere processos mais complicados quando se utiliza do verbo “impor” para explicar que, além do esforço por se diferenciar entre si, as nações precisam “impor internamente a homogeneidade cultural”. Isto significa que nem sempre se pode esperar que os ressentimentos sejam espontaneamente esquecidos e que a “homogeneidade cultural” esteja já adequadamente desenvolvida no momento em que uma nação se reivindica como tal no panteão

das nações durante e depois de uma guerra de independência ou de processos semelhantes.

De fato, essa “homogeneidade cultural”, comum a todas as nações e motivo pelo qual Gellner a elas se refere como “unidades políticas diferenciadas entre si pela cultura”, não se constrói espontaneamente como um desenvolvimento natural de todas as sociedades humanas, mas como resultado do avanço da industrialização e da construção de um projeto nacional sobre o qual concordam lideranças políticas e intelectuais, mas também o povo, num sentido mais geral.

É óbvio que tal concordância é tão mais facilmente alcançável quanto mais bem delineados são os contornos dos grupos sociais de quem a emergente “nação” deseja se libertar. A “demanda de rejeição à dominação externa” é, portanto, segundo Otto Bauer (2000, p. 77), o principal impulso para o movimento em prol dos estados nacionais e “quando a dominação significa, ao mesmo tempo, opressão e exploração da nação inteira, a demanda de rejeitá-la não requer explicação” (BAUER, 2000).

O passado colonial do Brasil o inclui entre as nações (ou estados-nacionais) cujas coalizões entre as classes e grupos internos se estabeleceram em relação à opressão da metrópole portuguesa. Mas essa exterioridade que aparece com nitidez na relação entre colônia e metrópole e que, no caso do Brasil, se constituiu ao longo de séculos pode ser constituída mais rápida e artificialmente a partir da estigmatização de um grupo étnico ou racial interno, como foi o caso da Alemanha nacionalista de Hitler. Neste caso, não se podia imputar aos judeus o mesmo tipo de exploração e opressão característico do sistema colonial e o argumento para a sua segregação e depois extermínio foi de que eles, *raça inferior*, disputavam riqueza e território com os arianos, *raça superior*, à qual Hitler pertencia.

Vê-se que a semelhança ou igualdade entre os “nacionais” quase sempre se constitui com vistas ao fortalecimento para o combate dos inimigos “externos”, reais ou imaginários. Porém, nunca tão

externos ou tão imaginários ao ponto de não terem com a realidade em questão algum tipo de relação. No caso da Alemanha de Hitler, o discurso da “raça” e a classificação entre superiores e inferiores foram apenas expressões de um apelo por uma lealdade absoluta de todos os alemães à luta em prol da “reconstrução” da nação. Os judeus eram acusados de terem a sua própria “nação” e de investirem sua riqueza e energia apenas nela. Dessa perspectiva, portanto, eram traidores. E o Estado-nação, tão possessivo e exclusivista quanto Deus, transformara o patriotismo na religião da modernidade, em nome de quem se sacrificariam soldados e civis (DURKHEIM, 2000).

A verdade é que todas as nações se constroem em torno de um projeto ao qual todos os grupos sociais aderem, pela vontade ou pela força. Esse projeto geralmente se desenvolve a partir de uma narrativa que se transformará numa espécie de guia e explicação, quase justificativa, da sua existência.

Mas é um erro imaginar que as nações possam ser construídas a partir apenas do desejo de políticos interesseiros e/ou de intelectuais românticos. Miroslav Hroch (2000, p. 86), outro expoente dos estudos sobre o nacionalismo, chama a atenção para o fato de que os intelectuais “só podem ‘inventar’ comunidades nacionais se já existirem algumas condições objetivas para a formação de uma nação.”

Insistindo para que não se compreenda a nação como uma categoria eterna, mas como produto de um longo e complexo processo de desenvolvimento histórico, este autor define nação como

um grande grupo social integrado por uma combinação de vários tipos de relações objetivas (econômicas, políticas, linguísticas, culturais, religiosas, geográficas e históricas) e por seu reflexo subjetivo na consciência coletiva. (HROCH, 2000).

Segundo ele, cada nação apresenta uma combinação própria de diversos elementos, dentre os quais três se destacam como indispensáveis:

1. A ‘lembrança’ de algum passado comum, tratado como um ‘destino’ do grupo, ou, pelo menos, de seus componentes centrais; 2. uma densidade de laços linguísticos ou culturais que permitam um grau mais alto de comunicação social dentro do grupo do que fora dele; e 3. uma concepção que afirme a igualdade de todos os membros do grupo, organizado como uma sociedade civil.

Se os elementos acima são requisitos para a formação de uma nação, vê-se que não se trata de instituições que se improvisem ao sabor de necessidades momentâneas de um ou outro grupo social. Nesse sentido, não são convincentes as análises que as enxergam simplesmente como resultado dos desejos de grupos dominantes, uma vez que tais desejos não têm força suficiente para “inventar” um passado comum de que se recorde apenas os fatos que interessam à igualdade de todos os membros do grupo. Mais que isto, não têm força para construir os laços linguísticos ou culturais que permitem o reconhecimento entre os que pertencem e os que não pertencem àquele “grande grupo social”.

Relembrando Karl Deutsch, Miraslov Hroch complementa: “para que surja uma consciência nacional, tem que haver algo de que ela se conscientize” (idem, *ibidem*). Tem que haver, portanto, um povo cujas “lembranças” permitam que, a partir de certas circunstâncias, a consciência de si comece a aflorar e a se constituir.

No caso do Brasil, somente foi possível ouvir de D. Pedro I “o brado retumbante de um povo heróico” depois que essa “consciência” de algum modo já começara a se constituir nos movimentos independentistas que o precederam. Dentre eles, a Inconfidência Mineira, desmantelada três décadas antes, tornou-se a referência canônica do processo que permitiu que naquele 7 de setembro de 1822, a partir daquele instante e daquele gesto, tenha *o sol da liberdade passado a brilhar no céu da Pátria*. Do grito do príncipe às margens do Ipiranga, afirmava-se o *povo brasileiro*. Não era, portanto, apenas o grito do príncipe, mas de um povo inteiro contra os colonizadores e opressores portugueses.

Mas que “povo” exatamente grita através de D. Pedro I? Não era o príncipe justamente o maior símbolo do sistema de que o “povo heróico” do Hino Nacional queria se libertar? Que “povo heróico”, então, era aquele que bradava pela independência mas cuja economia se baseava ainda na escravidão? Ou seja, se a construção da nação pressupõe certa igualdade de todos como lidar ou driblar a questão da escravidão?

Naquele 7 de setembro, contam os historiadores, foram principalmente os grupos dominantes locais que fizeram coro com D. Pedro I contra os portugueses. Mas, em geral, o príncipe representava o “povo brasileiro”, entidade histórica constituída das aventuras e tragédias que, neste território ao sul do Equador, vinham tendo lugar desde o dia 21 de abril de 1500, quando a nau de Pedro Álvares Cabral nele ancorou.

## A Formação do Brasil

Em *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, Darcy Ribeiro apresenta as aventuras e tragédias que alimentaram o processo sócio-histórico que culminou na construção da nação brasileira. Consciente do contexto colonial em que se deu o encontro inicial entre povos tão distintos, o antropólogo afirma, já no primeiro parágrafo da *Introdução*, que nós, brasileiros, “surgimos da confluência, do entrelaço e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 1999, p. 19). Sob tais condições, portanto, “matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *povo novo*<sup>7</sup>, num novo modelo de estruturação societária” (RIBEIRO, 1999)

---

<sup>7</sup> A expressão *povo novo*, reapropriada por Darcy Ribeiro, havia sido utilizada mais de um século antes por Von Martius e depois por Sylvio Romero. Ver Mariz, 2012 p. 88.

Vê-se, na explicação de Ribeiro, que o embrião do que séculos depois se transformou no que hoje se compreende por nação brasileira, não foi exatamente fruto do que poderíamos chamar de um encontro idílico. Ao contrário, a violência foi a tônica da empreitada portuguesa nos trópicos e, como afirma o autor, é dos enfrentamentos e fusões desses grupos distintos em origem e perspectivas que nascem o *brasileiro* e, depois, o Brasil, *a nação brasileira*.

Mas não nascem da noite para o dia ou da vitória de uma única batalha, como costumam se apresentar as nações em seus hinos, mas das relações cotidianas que durante séculos se estabeleceram entre os grupos sociais que as produziram e produzem. Desse modo, a história e a antropologia são as chaves para a compreensão das escolhas que forjam as características que distinguem uma nação de outra.

Como outras nações, mas particularmente como as nações erguidas contra a dominação colonial, o Brasil precisou se afirmar a partir da luta contra o poder colonial de Portugal, de quem foi colônia até a Independência, em 1822, mas a quem permaneceu ambigualmente ligado até a Proclamação da República, em 1889. Equilibrando-se, portanto, entre as forças modernas e tradicionais expressas nos embates entre as classes sociais locais e afirmando-se tanto contra os limites econômicos e políticos impostos pelo domínio de Portugal como contra os limites territoriais disputados com a América Espanhola, ao longo do século XIX, delinear-se os primeiros contornos e criaram-se as primeiras instituições que darão vida ao estado nacional brasileiro.

Se Portugal parecia distante porque separado do Brasil pelo imenso oceano atlântico, o mesmo não se pode dizer das leis da Coroa e nem dos portugueses que aqui haviam feito família e fortuna ou se transfigurado etnicamente em “brasileiro”. Dessa perspectiva, há que se distinguir dentre “os” portugueses aqueles que, como a Coroa, queriam do Brasil apenas a riqueza e o suor do povo, de outros que, como os negros africanos e os indígenas, também haviam se misturado e se identificavam sobretudo com quem não pertencia “legitimamente” a nenhum dos três grupos originais.

Então, como mostra Ribeiro, na obra acima citada, os três grupos étnicos que se encontraram e se enfrentaram na construção de uma história completamente diferente das que haviam conhecido e experimentado não permaneceram separados e distintos durante muito tempo. Ao contrário, foi graças à fusão entre eles que se tornou possível a colonização daquele território americano “descoberto” no alvorecer do século XVI, pela expedição de Cabral.

A população de que Portugal não dispunha para a colonização do Brasil foi criando-se aqui mesmo, do encontro, desejado ou não, entre os portugueses que “sobraram da aventura da Índia”<sup>8</sup> e as nativas que, segundo vários cronistas, a eles se ofereciam.<sup>9</sup> Se aos olhos de várias daquelas tribos, a oferta de mulheres aos visitantes fazia parte do ritual de hospitalidade, aos olhos dos portugueses, mais limitados pela fé cristã, aquele era um encontro incontornável, mas clandestino e pecaminoso; não abençoado pela madre igreja católica em cuja missão haviam se arriscado pelo temido atlântico e por terras desconhecidas e imprevisíveis.<sup>10</sup>

Ainda que se oferecessem as índias a esses portugueses, movidos pelo costume da sua cultura ou pelo interesse em filhos de raça superior, conforme hipótese de Capistrano de Abreu (1928), a perspectiva reservada aos frutos dessa união era a do não pertencimento a qualquer das etnias ancestrais. É, portanto, nessa condição de rejeitados pelas etnias dos pais e das mães, que nascem os primeiros mestiços brasileiros.<sup>11</sup> Chamados por Ribeiro de “brasilíndios”, po-

8 Ver Freyre [1933] 2002, p. 164.

9 Ver Ribeiro (1999) e Freyre (2002 p. 164-166).

10 Sobre a imaginação da Europa sobre a América, ver, entre outros, Augras (1991); Del Priore (1992) e Holanda (2000). Os autores citados mostram que no novo mundo da imaginação da Europa tanto se podia encontrar o Eldorado como bestas indescrevíveis.

11 “Os brasilíndios ou mamelucos paulistas foram vítimas de duas rejeições drásticas. A dos pais, com quem queriam identificar-se, mas que os viam como impuros filhos da terra, aproveitavam bem seu trabalhos enquanto meninos e rapazes e, depois, os integravam a suas bandeiras, onde muitos deles fizeram carreira. A segunda rejeição era a do gentio materno. Na concepção dos índios, a mulher é um

rém mais popularmente conhecidos como mamelucos, tornaram-se os principais responsáveis pela expansão do domínio português e pela constituição territorial do Brasil.<sup>12</sup>

A entrada do negro africano na constituição do brasileiro se dá mais tardiamente e em ritmo menos intenso do que o verificado entre portugueses e índias nas primeiras décadas da colonização. Mas a ele deve-se a difusão do idioma português, elemento fundamental à constituição da nação. A diferenciação cultural entre os escravos -- que vinham de diversas regiões e grupos étnicos -- aliada à preocupação dos senhores de não juntar os semelhantes para evitar a resistência, fizeram com que aprendessem e adotassem como sua a língua com que o senhorio com eles se comunicava. É nessa medida que vão se tornando afro-brasileiros em cultura.

Em biologia, porém, tal processo ocorre em ritmo muito mais lento dado às características gerais do empreendimento colonial: o número de escravas sempre foi bastante inferior ao de escravos, o que, em si, já limitava bastante as condições de mestiçagem e, por outro lado, como no caso dos autóctones, a mestiçagem se submetia à lógica mais geral do sistema social que também repousava sobre o submetimento da mulher conquistada e da expansão genética do dominador. Sobre este aspecto, Freyre (2002, p. 372) lembra de palavras colhidas por Joaquim Nabuco em manifesto escravocrata

---

simples saco em que o macho deposita suas sementes. Quem nasce é o filho do pai, e não da mãe, assim visto pelos índios. Não podendo identificar-se com uns nem com outros de seus ancestrais, que o rejeitavam, o mameluco caía numa terra de ninguém, a partir da qual constrói sua identidade de brasileiro” (RIBEIRO, 1999, p. 108 e 109).

- 12 O sentido do termo *mameluco*, que se popularizou na designação dessas gentes, é muito elucidativo para a compreensão das características do processo civilizatório no Brasil. Referia-se originalmente “a uma casta de escravos que os árabes tomavam de seus pais para criar e adestrar” e assim eram denominados se “revelassem talento para exercer o mando e a suserania islâmica sobre a gente de que eram tirados” (RIBEIRO, 1999, p. 107 e 108). Os mamelucos brasileiros assim foram apelidados pelo padre jesuíta Ruiz de Montoya impressionado com a violência dos bandeirantes paulistas contra as missões jesuíticas paraguaias.

de fazendeiros: “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador”.

Explica-se assim por que a mestiçagem com o negro se deu predominantemente a partir da relação entre senhor e escravas e somente secundária e mais recentemente -- com a urbanização e abolição da escravatura -- entre os escravos libertos ou seus descendentes e as mestiças pobres.

Houve, porém, fenômeno mais restrito de mestiçagem com consequências sociológicas diversas envolvendo, de um lado, descendentes de negros e, de outro, portugueses ou os seus descendentes mestiços. Trata-se do caso dos filhos bastardos de senhores e escravas que tiveram o privilégio da educação e/ou da herança. Esses mestiços, mulatos, transformavam-se em noivos preferenciais numa sociedade carente de brancos. Mas não através de um processo simples de ascensão social. Ao contrário, uma ascensão social sofrida, que, como a dos mamelucos, também conjugava a rejeição das etnias ascendentes que se, de um lado, produzia certo sentimento de culpa pelo usufruto de benefícios distantes das possibilidades efetivas das etnias maternas, de outro incitava a raiva e o ressentimento diante da impossibilidade de se igualar ao pai, independentemente do esforço que fizessem.

Em *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre apresenta o palco onde relações de exploração e opressão se misturavam e se confundiam com relações de parentesco, proteção e intimidade. Não são poucos os exemplos que mostram os conflitos e a ambiguidade presentes nessas relações que conjugavam com a mesma força sentimentos tão diversos como amor, ódio, ressentimento, desprezo, sadismo, medo e admiração. O próprio Freyre descreve casos de escravas cuja beleza atraía o desejo dos senhores e a inveja e perversão das sinhazinhas. O mito da escrava Anastácia, recentemente explorado em livro por Burdick (1998) também apresenta conflitos semelhantes, embora com outras consequências, uma vez que diferentemente do que parecia comum, a bela escrava, santificada hoje

pela religiosidade popular brasileira, resistiu às investidas do senhor e pagou alto preço por isto.

O conhecimento desse sofrimento nas raízes do Brasil e do brasileiro; de toda a violência envolvida na escravidão de índios e de negros inspiraram Ribeiro à seguinte afirmação:

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria (BURDICK, 1998, p.120).

Dessas várias mestiçagens entre desiguais, mas também entre semelhantes, constituiu-se, aos poucos, o “brasileiro”. Tal designação, porém, somente se implanta, “quando se torna necessário denominar diferencialmente os primeiros núcleos neobrasileiros, formados sobretudo de brasilíndios e afro-brasileiros” quando, enfim, começou a se configurar “um mundo não apenas diferente, mas oposto ao do índio, ao do português e ao do negro” (RIBEIRO, 1999, p. 127). Ou seja, o brasileiro é fruto de um processo de desfiguração étnica que envolve não apenas a perda do controle da reprodução genética, mas também da língua, da religião e de outros aspectos da cultura de cada um dos grupos componentes.

A consciência de si, de que falamos anteriormente (através de Miraslov Hroch), não nasce da evidência fenotípica da mestiçagem, mas de uma forma particular de compreendê-la e mobilizá-la politicamente. Esta somente começa a se expressar mais tarde, com os primeiros movimentos pró-independência, mas as diferenças e antagonismos, conforme relatamos superficialmente, revelaram-se desde o princípio nas atitudes e comportamentos desses grupos em

relação uns aos outros: na desconfiança do nativo em relação ao colonizador e no desprezo e sentimento de superioridade deste em relação àquele; na permanente contradição entre a vida casta das pregações católicas e a realidade de “criatórios de mestiços, gerados pelo pai branco em suas múltiplas mulheres índias” (idem, *ibidem*); nas contradições e embates entre a Coroa e os jesuítas que culminam na expulsão destes em 1759 e na substituição mais acelerada do tupi-guarani pelo português e, finalmente, também na resistência de escravos negros e índios que, fugindo da miséria que era a vida na *plantation*, sonhavam e eventualmente construía, ainda que provisoriamente, territórios de resistência e liberdade.

De todo modo, o “brasileiro”, que vai aos poucos se constituindo, é resultado dos esforços feitos no sentido de superação da condição originalmente sofrida e desprezada de mestiço, ou seja, de não pertencente ou reconhecido por nenhuma das etnias matrizes. *Consciente*, ainda que apenas intuitivamente, da desigualdade e do jogo de forças entre as etnias de que é fruto, o mestiço percebe a própria inferioridade em relação ao lusitano, mas certa superioridade em relação ao indígena, no caso do mameluco, e ao negro, no caso do mulato. Mas esse sentimento de superioridade do mestiço em relação às etnias maternas, indígena ou negra, jamais se reduziu apenas ao elemento étnico/racial, conforme buscaremos mostrar ao longo deste livro.

A impossibilidade de identificação com o lusitano, mais desejada, e o desprezo aos negros e nativos, levaram esses mestiços a abraçar cada vez mais a identificação que sobrava, a de brasileiro. Darcy Ribeiro conjectura que tal identificação somente se fixou quando a sociedade local se enriqueceu com as contribuições significativas de descendentes dos contingentes africanos já totalmente desafricanizados pelo processo de aculturação da escravidão. Conclui o autor que os brasileiros surgem, conscientes de si e resignados com a sua brasilidade, quando (RIBEIRO, 1999, p. 132-133):

Milhões de pessoas passam a se ver não como oriundas dos índios de certa tribo, nem africanos tribais ou genéricos, porque daquilo haviam

saído, e muito menos como portugueses metropolitanos ou crioulos [...]. O surgimento de uma etnia brasileira, inclusiva, que possa envolver e acolher a gente variada que aqui se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros com brancos), caboclos (brancos com índios) ou curibocas (negros com índios). Só por esse caminho, todos eles chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva (grifo nosso).

Etnologicamente foram estes os caminhos que transformaram mulatos, caboclos e curibocas em “uma gente só”. Mas a ideia de “gente brasileira” tal como apresentada no Hino da Independência sugere a articulação de elementos além dos étnicos. Sugere mesmo a ideia de uma incipiente “consciência nacional”, política, embora, como veremos adiante, bastante distinta da consciência que guiava os movimentos nacionalistas europeus.

Em capítulo intitulado “Pioneiros Crioulos”, do seu famoso estudo sobre a origem e a expansão do nacionalismo, Benedict Anderson (1983, p. 48) investiga a especificidade e certo pioneirismo do fenômeno nas Américas e observa que, ao contrário do caso europeu, em que os movimentos nacionalistas estavam vinculados ao batismo político das classes baixas, nas Américas eram “motivados justamente pelo temor da mobilização dessas classes”, afirma, referindo-se particularmente à Venezuela, México e Peru, mas insistindo que, de norte a sul, os movimentos de independência americanos foram organizados pelas classes proprietárias locais em aliança com comerciantes e funcionários provinciais contra os abusos administrativos da metrópole e também contra os constrangimentos a que eram submetidos aqueles que compartilhavam o destino do nascimento na colônia.<sup>13</sup>

---

13 Embora a ascendência espanhola ou portuguesa oferecesse ao indivíduo um lugar superior em relação aos nativos mestiços, sua posição era sempre inferior em rela-

No livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, José Murilo de Carvalho concorda com Darcy Ribeiro em relação ao fato de que após três séculos de colonização, os portugueses haviam construído um grande país com unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas sua análise, mais focada na política e mais próxima da dos teóricos da nação citados aqui, leva-o a observar importantes aspectos da formação econômico-social brasileira às vésperas da independência: uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária e um Estado absolutista. Sintetiza o historiador: “à época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (2004 p. 18).

Explica que a ideia de direitos e igualdade perante a lei, comuns ao “sentimento nacional” -- ao menos como expresso nos países europeus que inspiraram o movimento no Brasil -- era aqui tão alienígena e era “tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos” (CARVALHO, 2004, p. 20).<sup>14</sup>

Após explicar que numa sociedade escravocrata como a brasileira, onde a escravidão existia não apenas em todas as regiões, mas em todas as classes sociais, o autor observa que nem mesmo os senhores eram cidadãos. Explica: “Eram, sem dúvida, livres, votavam e eram votados nas eleições municipais [...] Faltava-lhes, no entanto, o próprio sentido da cidadania, a noção da igualdade de todos perante a lei” (CARVALHO, 2004, p. 21).

Se, como afirma o historiador, “à época da independência não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira”, volta-se à questão: quem era o “povo brasileiro” cujo grito ecoou através de D. Pedro I?

---

ção aos nascidos na metrópole europeia. Anderson exemplifica a situação com o caso dos vice-reis na América Espanhola antes de 1813. Era tão flagrante a discriminação contra os filhos de espanhóis nascidos na América que dentre 170 vice-reis apenas quatro eram *crioulos*.

14 Mesmo em territórios de liberdade, como Palmares, havia escravos (CARVALHO, 2004 p. 48).

José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 2004, p. 76-78) também se pergunta se à época da independência havia algum sentimento de se pertencer a uma comunidade nacional; de ser brasileiro. Afirma que, além de um ódio generalizado aos portugueses, não havia qualquer sentimento de se pertencer a uma pátria soberana, inclusive, a própria ideia de pátria que se gestava era restrita às províncias que a produziam. Os inconfidentes mineiros, por exemplo, não falavam em Brasil, mas em América (“nós, americanos”) ou em Minas Gerais (“a pátria mineira”). Ao Brasil se referiam como o “Império”. O mesmo ocorreu em relação à revolta de 1817, em Pernambuco, onde era a província a “pátria” e o pernambucano o “patriota”.

De acordo com o historiador, até a guerra do Paraguai (1865-1870) todo o patriotismo existente era provincial, tendo sido a luta contra os paraguaios o principal fator de produção da identidade brasileira. Afirma: “nenhum acontecimento político anterior tinha tido caráter tão nacional e envolvido parcelas tão grandes da população”.

Foram, portanto, as primeiras vitórias na guerra contra o Paraguai que despertaram o entusiasmo cívico: a bandeira nacional começou a ser reproduzida nos jornais e revistas e nas manifestações públicas; o hino nacional começou a ser executado e o imperador Pedro II foi apresentado como o líder da nação, tentando conciliar as divergências dos partidos em benefício da defesa comum ao mesmo tempo que a imprensa começou a criar os primeiros heróis nacionais.

A imprensa começa a se apropriar e refletir uma consciência coletiva que vinha se gestando durante os séculos anteriores e que, a partir da guerra, se apresentava completa. Os cartuns veiculados nas revistas e jornais refletiam uma incipiente mas, em consolidação, lealdade à pátria Brasil (“Brasileiros, às armas!) que se sobrepunha à lealdade familiar. Carvalho se refere (p. 79) a um cartum publicado na *Semana Ilustrada*, em 1865, onde voluntário se despede da mãe de quem recebe um escudo com as armas nacionais e a advertência de que só regresse da guerra carregando o escudo ou deitado sobre ele. Acompanhava o quadro os versos do hino da Independência:

“ou ficar a pátria livre, ou morrer pelo Brasil” que, finalmente, de acordo com o historiador, “adquiriam realidade concreta”.

Essa unidade conquistada com a guerra do Paraguai, porém, foi bastante abalada pela República, que despertou uma onda de movimentos populares, dentre eles a revolta de Canudos. Conclui o autor que

até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades [...] O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República (*grifos nossos*).

Vemos, portanto, e isto é fundamental para a compreensão da próxima seção e dos próximos capítulos, que as condições sob as quais se constroem as nações latino-americanas, particularmente a brasileira, são bastante distintas daquelas observadas na Europa. Nem tínhamos aqui uma sociedade industrial e nem, conseqüentemente, classes baixas ou populares reivindicando a entrada na cena política. Assim, se considerarmos qualquer uma das condições apresentadas acima, intrinsecamente relacionadas, estivemos até agora descrevendo a pré-história da nação brasileira ou simplesmente apresentando, a partir do caso brasileiro, a especificidade dos movimentos nacionalistas e da construção dos Estados-nação nas ex-colônias.

Podemos concluir esta seção afirmando também para o Brasil, o que Benedict Anderson afirmou para os movimentos nacionalistas na América em geral, ou seja, a “brava gente brasileira” que fazia coro com Pedro I era composta de indivíduos das classes proprietárias locais em aliança com comerciantes e funcionários provinciais. Nas palavras de José Murilo de Carvalho: “até 1930 não havia povo organizado politicamente e nem sentimento nacional consolidado.”

## A Brasilidade Pós-Vargas ou o Preço da Ideia de Nação

Em *Gaijin II – Ama-me como sou*, a cineasta Tizuka Yamazaki mostra, a partir do caso dos japoneses imigrantes distribuídos pelo sul do Brasil, o preço que certos grupos sociais ou étnicos tiveram que pagar para que a narrativa de Brasil que se instituiu a partir do Governo Vargas e hoje alimenta -- ou desespera -- os nossos corações pudesse se estabelecer por toda a vastidão do território brasileiro. Como poderiam entender os imigrantes japoneses que algo aparentemente tão inocente como o cultivo do idioma ancestral entre os seus descendentes nascidos no Brasil pudesse ser interpretado pelo Estado anfitrião como uma ameaça tão forte à sua unidade cultural?<sup>15</sup>

Mas não foram apenas os imigrantes japoneses, italianos e alemães que precisaram ceder para a construção da nação brasileira. Também amargaram nesse processo outros grupos sociais e étnicos que no extenso Brasil dos tradicionais poderes locais haviam encontrado espaço para vicejarem. Exemplo disto foi a extinção dos cangaceiros nordestinos e a considerável relativização do poder dos coronéis que, como os imigrantes, também tiveram que aceitar ou ao menos tentar conviver com a lei mais geral de um Estado que a partir de então se tornava cada vez mais presente e centralizador. Mas, ao mesmo tempo, um Estado que para se legitimar e se distinguir das experiências autoritárias anteriores, precisava urgentemente se modernizar e se transformar em Estado-nação. Precisava, portanto, de um povo politicamente organizado e do seu apoio.

Vemos nesses exemplos, como propõem Banton (1977) e Jessé Souza (2011 p. 32), que, como todo processo social, “a noção moderna de ‘nação’ é um processo de luta contra ideias rivais. Como toda ideia está ligada a interesses econômicos e políticos de toda

15 Seyferth (1982) mostra a distinção que os imigrantes alemães, por exemplo, faziam entre nacionalidade e cidadania. Ver também Schwartzmann *et al.* (2000).

espécie, esse tipo de luta é, quase sempre, difícil, lenta, e muitas vezes, sangrenta”.

Mesmo que o Brasil e outras nações americanas apresentem características que as distinguem das nações europeias, também o seu processo de construção foi difícil, lento e sangrento. Foram muitas as insurreições e incontáveis os danos internos provocados pela constituição da nação brasileira, embora o nosso maior genocídio, a Cabanagem, que produziu 30 mil mortos, sempre pareça pequeno quando comparado ao produzido pela guerra civil americana cujo saldo de mortos foi 20 vezes maior e aparentemente fundou, de uma única tacada, a nação americana moderna.

Diferentemente do caso americano, as lutas internas que constituíram a nação brasileira foram localizadas e tiveram, no mais das vezes, consequências apenas locais ou regionais, salvo no caso de Canudos, em 1896, onde a resistência dos chamados “fanáticos” se prolongou e a ampla divulgação da imprensa acabou por transformar um massacre, fruto da dificuldade de comunicação do Estado com aquele grupo de camponeses, em uma vitória da “pátria” e da modernidade em construção.

O que é extraordinário na constituição das nações, e que nos importa especificamente refletir, é a capacidade que elas têm de, após estabelecidas, separarem-se dos processos que as constituíram e em seu lugar erigirem um mito que, diferentemente dos processos históricos, conjugará apenas os elementos de que elas necessitam para se apresentarem como estáveis, *naturais* e eternas, ou seja, justamente o que não são. Apresentam-se, portanto, no presente, como se tivessem sempre existido: como se fossem a realização de uma predestinação.

No caso da nação brasileira, é particularmente extraordinária a metamorfose interpretativa que se processa na sua identidade da obra *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado, cujo subtítulo é *Ensaio sobre a tristeza brasileira*, publicada em 1928, para *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, publicada apenas cinco anos depois, em 1933. Como explicar que um povo visto como *triste*, e cuja tristeza justifi-

que um ensaio inteiro, passe em menos de uma década a se ver – e também a ser visto – como *alegre, hospitaleiro, “plástico” e sensual?*

Como, de uma *hora para outra*, o Brasil se constituiu na terra do carnaval, do futebol e da alegria?

Primeiro, é importante insistir: não foi *de uma hora para outra*. Referimo-nos superficialmente às duas obras acima sobretudo para mostrar que essas interpretações do Brasil conviveram por várias décadas e que foi a transformação da interpretação de Freyre em ideologia de Estado que permitiu que ela se tornasse hegemônica. De fato, desde a Independência, em 1822, surgira, bastante conscientemente, a questão do Brasil, a nação brasileira, e não mais o Brasil, colônia portuguesa. A partir de então, intelectuais, políticos e artistas, brasileiros e estrangeiros, passam a se indagar sobre o Brasil, inclusive a própria viabilidade como nação é questionada desde o princípio em função da constituição *racial* do seu povo.

Os intelectuais e políticos brasileiros que a partir da segunda metade do século XIX se veem às voltas com o desafio de demonstrar teórico e praticamente a possibilidade de se construírem como nação, não estavam isolados. Também os intelectuais e políticos dos outros países latino-americanos independentes estavam às voltas com o mesmo desafio que, aliás, não era um desafio próprio, mas imposto pela Europa ao mundo inteiro sob a sua dominação. Explica Banton (1977, p. 11) que a ideia moderna de nação é inseparável das ideias de raça e classe que não apenas estão intrinsecamente relacionadas, mas se tornaram populares na Europa a partir de princípios do século XIX e simultaneamente foram exportadas para todo o mundo sob o domínio colonial europeu.

A angústia em relação à realidade da mestiçagem resultante da colonização ibérica nos trópicos não dominava, portanto, apenas os brasileiros que se esforçavam para encontrar uma saída que não fosse a profetizada por estudiosos como o Conde de Gobineau<sup>16</sup> e Louis

---

16 A “inferioridade” brasileira não era apenas medida pelos europeus em função da mestiçagem étnica e racial da sua população. Também a distância entre as ideias e experiências de Estado-nação na França e no Brasil dos fins do século XIX era tão

Agassiz. Também outros latino-americanos se empenhavam no desafio de demonstrar que a mestiçagem produzida na América com as colonizações espanhola e portuguesa não era assim tão negativa como os citados estudiosos e outros intelectuais europeus a apresentavam.<sup>17</sup>

Simon Bolívar, José Martí e outros intelectuais e políticos líderes das guerras de independência da América espanhola também argumentaram em favor da mestiçagem e do seu potencial não apenas de produzir nações modernas, mas de oferecer ao mundo uma alternativa tanto biológica como cultural àquela proposta pelos europeus e estadunidenses. É nessa perspectiva, de apresentar uma saída para um continente condenado ao fracasso pelos prognósticos dos colonizadores que José Vasconcelos, em *A Raça Cósmica*, publicado em 1925, apresenta a sua utopia.

Acreditava ele que os ibero-americanos tinham a missão de oferecer ao mundo uma raça síntese. A sua particularidade, ao contrário dos anglo-americanos, seria a disposição de se misturar e se fundir no outro. Diz ele:

Na América Latina, há mil pontes para a fusão sincera e cordial de todas as raças [...] Sua predestinação obedece ao intuito de constituir o berço de uma quinta raça em que se fundirão todos os povos, para substituir às quatro que isoladamente vieram forjando a História. No chão da América achará término a dispersão, ali se consumará a unidade pelo triunfo do amor fecundo e a superação de todas as estirpes.

Mais que fruto de um cuidadoso esforço científico, o livro *A Raça Cósmica* é um manifesto político, um projeto, uma resposta ao problema da inferioridade racial que cientistas europeus e americanos postulavam para os latino-americanos.

---

grande que Louis County, biólogo francês que ensinava no Rio de Janeiro, afirmava que o Brasil “não tinha povo” (ver CARVALHO, 2004, p. 64).

17 Mariz (2012, p. 67) chama atenção para o fato de que “anterior à chamada Geração de 1870 já existia uma larga tradição de estudos sobre a formação populacional do Brasil fortemente vinculados ao Instituto de História e Geografia Brasileiro. Estudos realizados por Von Martius, Varnhagen e pelos viajantes europeus que aqui estiveram em missões científicas desde a chegada de Dom João VI legaram ao Brasil vasta produção bibliográfica sobre a fauna, a flora e o(s) tipo(s) humano(s) do País.

No Brasil, Manuel Bonfim, no livro *América Latina: males de origem*, publicado em 1903, foi o primeiro a argumentar que o conceito de raça servia apenas para justificar relações de poder entre os povos (ZARUR, 2009). Mas antes da sua elaboração mais completa, outros estudiosos brasileiros, como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Viana e Nina Rodrigues se esforçaram bastante para saírem ou se acomodarem à camisa de força apresentada pelas interpretações europeias do mundo.

Para que não se imagine que a obra de Gilberto Freyre nasceu apenas da sua genialidade, é necessário que se insista que, antes dele, outros estudiosos enxergaram possibilidades semelhantes às apresentadas em *Casa Grande e Senzala*. Ele, porém, foi beneficiário de duas circunstâncias importantes: a transferência do foco da análise de raça para cultura e a extrema necessidade do Governo Vargas de uma interpretação do Brasil que amenizasse os efeitos negativos da sua política centralizadora e desenvolvesse na população brasileira a estima e a esperança de que precisava para se submeter e apoiar o novo governo.

Aluno de Franz Boas, ferrenho crítico das interpretações da sociedade americana com foco na raça, Freyre, como seu mestre, esforçou-se não apenas para reorientar o foco das interpretações do Brasil, mas apresentar as “raças” sob o ponto de vista da sua contribuição cultural para a formação do país. De demonizado por Gobineau e Agassiz e por seus seguidores latino-americanos, o mestiço transforma-se num importante suporte de positividade e esperança. Urgia enxergar o que de positivo cada um dos três grupos étnicos fundadores havia oferecido para a construção do Brasil e Gilberto Freyre fez esse trabalho com maestria.

Considerando os cânones da ciência positivista do século XIX e a posição subalterna da América Latina, o pensamento que reinventa o mestiço é um pensamento extremamente corajoso. Por outro lado, é também importante insistir no fato de que dificilmente Gilberto Freyre teria “reinventado” o Brasil se não tivesse também

aprendido a fazê-lo com Franz Boas, ou melhor, se não tivesse tido a legitimidade resultante do diálogo com a ciência de uma nação já estabelecida e com lugar insuspeito no panteão internacional. Dos Estados Unidos ele traz, portanto, tanto o conhecimento científico como, nos termos de Pierre Bourdieu (1985), o *capital cultural* que o legitimará na nova posição de intérprete do Brasil.

Através de *Casa Grande e Senzala*, o Brasil finalmente enxergará o lado bom da brasilidade. A nova forma de enxergar as nossas raízes e possibilidades de futuro não significa, porém, realizá-las imediatamente. Por outro lado, o discurso subjacente ao estudo antropológico desenvolvido na referida obra é um discurso político de busca de um solo comum, *nacional*, onde o novo povo possa pisar com segurança, mas não é, nem deveria ser assim pensado, como uma panaceia para a cura de todos os males. O problema da falta de estima do brasileiro, conforme veremos adiante, dificilmente se resolverá apenas no âmbito do discurso.

É importante, nesse sentido, observar os limites de *Casa Grande e Senzala*: é uma chave para a compreensão do Brasil, mas apenas do ponto de vista da sua formação sociocultural. Ao invés de sofrer pelo que não tinha remédio, uma vez que éramos, de fato, mestiços, Freyre nos ofereceu a possibilidade quase mágica de com esta realidade nos contentarmos. Éramos mestiços e a mestiçagem não era assim tão negativa quanto havia sido pintada.

Assim, depois de quase um século *conscientemente* negando o que éramos, apenas por que não éramos iguais aos nossos ancestrais conquistadores, surgia a possibilidade de finalmente aceitarmos a nossa singularidade. Gilberto Freyre tirava das costas de todos nós o fardo da obrigatoriedade de nos transformarmos (ou permanentemente encenarmos) no que não éramos e nunca poderíamos ser: brancos e puros. Não mais precisaríamos perder um tempo imenso planejando políticas eugenistas e embranquecedoras apenas porque a inteligência, a moral e a modernidade eram privilégios, quase um presente de Deus, aos brancos. Depois de séculos nos desvalorizan-

do porque o nosso olhar carregava a perspectiva do colonizador, finalmente nos tornávamos livres para aparecer como éramos e, mais que isto, nos orgulharmos disto.

Mas se do ponto de vista de uma *consciência de si* nacional, a obra de Freyre é verdadeiramente libertadora, ela pouco oferece no sentido de orientação de uma prática política libertária. A luta pela cidadania é meio que posta de lado em função de um contentamento e uma celebração do nosso lado bom e passa a se negligenciar tudo o mais que precisaríamos conquistar para que realidade social e ideia de nação finalmente se casassem.



# CAPÍTULO 2

## O RACISMO E O "RACISMO À BRASILEIRA"

Neste capítulo, aprofundamos o conceito de racismo, cuja genealogia foi brevemente apresentada na *Introdução*, no sentido do desenvolvimento de uma compreensão contextualizada do racismo brasileiro.

### **Funções e Disfarces do Racismo**

É possível observar, nas seções anteriores, que temos nos orientado pela ideia de que o racismo é, antes de tudo, em qualquer das suas expressões, um recurso ideológico da exploração e da dominação. É, nesse sentido, uma ideologia que atribui à natureza o que é da ordem do social e histórico. Explicar a desigualdade social pelas diferenças fenotípicas, étnicas ou sexuais ou, ao contrário, criar politicamente diferenças para justificar a desigualdade social não é uma consequência do que somos, do ponto de vista da nossa natureza humana, mas de como nos constituímos política e historicamente.

O Brasil e as outras nações do mundo constituídas como resultado do colonialismo europeu, já surgiram sob o signo de uma ideologia que atribuía a conquista europeia à superioridade religiosa e étnica dos conquistadores. Os contornos estabelecidos entre conquistadores e conquistados, dominantes e dominados eram claramente religiosos e étnicos: cristãos, europeus, dominantes, e pagãos indígenas e africanos, dominados. Embora nem todos os europeus

fossem senhores e nem todos os escravos tivessem o mesmo estatuto, o fato de, em princípio, todos os senhores serem europeus e todos os escravos serem indígenas ou africanos, explica a generalização dessas posições sociais a todos os membros desses grupos.

De tal modo esta fórmula de exploração se incrustou nas consciências e continuou servindo às políticas capitalistas, nacionais e internacionais, que, apesar de todas as mestiçagens e hierarquizações produzidas nos últimos cinco séculos, essa referência original jamais foi completamente apagada e superada, conforme demonstram as reivindicações dos atuais movimentos étnicos no Brasil e no mundo.

Por que, então, apesar de parcelas consideráveis dessas populações originalmente dominadas terem ascendido socialmente, transformando-se étnica e fenotipicamente, os estereótipos e a discriminação permanecem?

Os estereótipos permanecem porque servem às políticas de dominação que deles se utilizam para naturalizar as desigualdades sociais que, de outro modo, dificilmente seriam suportadas. Isto é, do mesmo modo que dependem da exploração do trabalho pelo capital, tal como demonstrou Karl Marx desde meados do século XIX, as sociedades capitalistas também dependem de ideologias<sup>18</sup> que naturalizem e/ou mascarem as injustiças sociais que elas incessantemente produzem.

Wallerstein (1991, p. 32) defende a tese segundo a qual a meritocracia e o racismo são as duas ideologias fundamentais para a

---

18 Karl Marx observou que a dinâmica da exploração capitalista não era óbvia para todos os homens porque as injustiças sociais por ela produzidas eram naturalizadas através do que ele chamou de “ilusão” ou “consciência invertida do mundo” (MARX, 2010) e, depois, de ideologia. Com o refinamento da teoria marxista - a partir das utilizações políticas (Lênin) e discussões político-filosóficas (Gramsci e Althusser) - o termo ideologia passou a designar todas as explicações (religiosas, filosóficas e de senso-comum) que, sob a pretensão de universais, buscam esconder os interesses de dominação dos grupos sociais que as produzem. Estamos obviamente simplificando essa longa discussão sobre o conceito de ideologia na teoria marxista para os fins deste estudo. Para um aprofundamento sobre o assunto ver, entre outros, Althusser (1992), Bottomore (1996), Chauí (1980), Lowy (1985), Gramsci (1978) e Therborn (1980).

legitimação da desigualdade na distribuição da riqueza nas sociedades capitalistas. Baseada no argumento de que as posições técnico-administrativas são preenchidas em função da competência, a ideologia do mérito justifica a hierarquia existente na distribuição de privilégios. Considerando, porém, que a competência é socialmente construída e que os “melhores” são também os “melhor preparados”, ela chama a atenção para as suas próprias condições de construção (sistemas escolares nacionais, leis de prevenção do nepotismo etc), o que a torna mais vulnerável aos questionamentos e reduz bastante o seu poder de explicar ou justificar clivagens maiores e que envolvem grandes segmentos da população.

O que, então, explica ou justifica que segmentos tão grandes da população da maioria dos estados-nação capitalistas sejam tão mal recompensados pelo seu trabalho? Por que na divisão geral dos privilégios sociais a sua parcela é tão pequena? Por exemplo, no caso do Brasil, o que justifica ou explica que, em 2013, os 10% mais ricos da população receberam 41.9% dos rendimentos do país? E, inversamente, os 40% mais pobres receberam apenas 13,3% (IBGE, 2013)?

Teria a ideologia do mérito o poder de explicar desigualdade social tão assombrosa? Immanuel Wallerstein (1991, p. 32) responde que não e argumenta que a explicação que sustenta tal desigualdade é produzida pelas ideologias racistas e suas consequências práticas. Em que consiste, portanto, o racismo e como se constitui num dos mais importantes elementos da exploração capitalista nas sociedades nacionais, centrais ou periféricas?

A tese que neste livro se defende é que o racismo que justifica essa enorme desigualdade social -- e que também se constitui num dos seus mais importantes produtores e mantenedores -- não é o mesmo que vem mobilizando setores da sociedade brasileira em torno de cotas raciais e outros direitos específicos para as populações pretas e pardas, embora seja óbvio que a cor (que na atual política brasileira se escolheu chamar de “raça”) (GUIMARÃES, 2002; 2004) esteja entre os elementos que esse racismo utiliza e recria.

Embora haja uma considerável bibliografia disponível sobre o racismo no mundo e no Brasil, buscamos nesta seção um diálogo mais direto com os autores que permitem enxergá-lo da perspectiva deste estudo, ou seja, como um fenômeno criado pelo estado moderno com o propósito de produzir as clivagens indispensáveis ao funcionamento ou, nos termos de Foucault (1994b, 2008), à racionalidade governamental da sociedade. Como um dispositivo que opera em vários níveis, o racismo se utiliza de estereótipos produzidos em torno de referências como “raça”, etnia e sexo mas, se necessário, pode transcendê-las e criar ou se basear em novas categorias para justificar o que geralmente busca encobrir: a exploração de classes e a desigualdade social.

Consideramos particularmente elucidativa a compreensão do fenômeno apresentada por Foucault nas aulas no *College de France* (1974-1975) e o resultado do esforço conjunto de Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein (1988) para a compreensão do “ressurgimento” do racismo na Europa e no mundo na era da globalização.

Explica Foucault (2005, p. 287) que, do fim do século XVII ao fim do século XVIII, passamos da onipotência soberana do velho estado territorial, cuja melhor ilustração é o “fazer morrer e deixar viver”, para outras técnicas de poder, centralizadas sobre o corpo individual com vistas a domesticá-lo, aumentar seu nível de sujeição e de produtividade. Na esteira do capitalismo industrial nascente surgiu uma verdadeira tecnologia disciplinar do trabalho, assim como procedimentos de medidas, fiscalização, observação e organização dos corpos no espaço e no tempo a fim de torná-los cada vez mais dóceis e úteis. Complementarmente ao que Foucault (2005, p. 289) chamou de poder disciplinar, vai emergir uma outra tecnologia de poder, a biopolítica, que já não se aplica ao corpo-indivíduo, mas ao corpo-espécie. Essa nova tecnologia de poder, ilustrada na expressão “fazer viver e deixar morrer”, interessa-se pela vida dos homens como massa global, como população afetada por “processos que são próprios da vida (fecundidade; mortalidade; produção; trabalho;

condições de existência, educação etc) desse novo objeto de interesse que é a população”.

Uma vez que precisa separar os que “devem viver” dos que “podem morrer”, é impossível ao Estado moderno funcionar sem se envolver com o racismo, ou seja, sem distinguir grupos populacionais uns dos outros e sem criar valores vinculados a cada um. Para Foucault (2005, p. 305), portanto, a primeira função do racismo é criar os critérios que orientarão o “corte”, a cisão de tipo biológico que o poder precisa estabelecer no contínuo biológico da vida humana ao fragmentá-la em “raças” hierarquizadas e portadoras de valores, potencialidades e qualidades diferenciais. A segunda função do racismo consiste em proporcionar uma relação positiva e inteiramente nova com o poder de matar, real ou simbolicamente: expulsar, neutralizar social ou politicamente, segregar etc. Nesse sentido, é o racismo que permite que se opere a substituição de uma relação de tipo guerreiro (para viver, é preciso que você massacre seus inimigos) por uma relação de tipo biológico (quanto mais as espécies, os grupos fracos, inferiores, anormais, tenderem a desaparecer, ou a serem neutralizados social ou politicamente, mais viverei, mais serei forte, mais poderei proliferar, não mais enquanto indivíduo, mas enquanto espécie, povo ou grupo).

A deportação e psiquiatrização do inimigo na União Soviética stalinista; a lei Jim Crow, nos Estados Unidos; o holocausto na Alemanha nazista e o apartheid na África do Sul são exemplos do absurdo a que chegou o racismo de Estado no século XX. Porém, outras formas desse racismo, mais sutis, mas não menos destrutivas socialmente, podem aplicar-se a certas modalidades de “inimigo interno”. Foucault evoca o tema do “inimigo interno”, assim como o das guerras social e civil, como o horizonte no qual se enraíza uma nova guerra das raças. Não mais a guerra entre os gauleses e os francos que serviu de pano de fundo histórico à fundação da nação francesa, por exemplo, mas a guerra entre duas raças/classes.

Ao longo do século XIX, desenvolve-se a ideia de que, no fundo, a outra raça não é aquela que veio de outro lugar, não é aquela

que, por uns tempos, triunfou e dominou, mas é aquela que, permanente e continuamente se infiltra e se recria no corpo social e a partir dele. Em outras palavras: o que vemos como polaridade, como fratura binária na sociedade, não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma a outra: é o desdobramento de uma única e mesma raça em duas: uma super-raça e uma sub-raça (FOUCAULT, 2005, p. 72).

O filósofo francês observa que, com o advento do capitalismo, particularmente a partir do século XIX, a prisão tornar-se-á a sanção social hegemônica contra os ilegalismos que o extraordinário desenvolvimento da fortuna burguesa e a exposição desta aos olhos de uma nova classe perigosa, a classe dos trabalhadores, podem provocar. Essa guerra civil, argumenta o filósofo, não é mais a guerra de todos contra todos, de Hobbes, mas uma que permite enxergar que a estratégia penal e a ação das “instituições de sequestro” (prisão, exército, escola, hospital, fábrica etc.) terão como alvo menos o criminoso e mais o “inimigo interno”, composto pelo conjunto da classe operária e dos marginais, desviantes e delinquentes que nela potencialmente se abrigam ou se desenvolvem.

Com os furtos, depredações e sabotagens da “classe perigosa” assiste-se à emergência de teorias e práticas penais que designam o infrator como inimigo da sociedade em geral e toda uma prática de correção que considera aquele infrator menos como um inimigo do que como alguém sobre quem se pode agir; transformar moralmente; corrigir (FOUCAULT, 2013, p. 165). Essa junção entre a definição jurídico-penal do infrator como inimigo social e a definição do presidiário como indivíduo a se transformar permite afirmar: 1. que todo ilegalismo emerge, de modo quase exclusivo, de uma única classe social, a dos trabalhadores; 2. que tal ilegalismo é consequência do fato de que esta classe não está realmente integrada à sociedade; e, por último, que essa recusa do pacto social própria à classe mais baixa constitui uma forma de delinquência primária, selvagem, própria a uma camada da população ainda próxima do instinto e da vida natural (FOUCAULT, 2013, p. 166).

A transformação desse inimigo social em sub-raça (gatinha, pobres, indigentes etc.) é um produto do racismo biológico-social que cria as condições para que essa população seja considerada alienígena porque é selvagem, isto é, bastarda, primitiva, degenerada e, portanto, próxima da natureza e dos instintos.

Desafiados pelo “ressurgimento” do racismo na Europa e no mundo da era da globalização, Etienne Balibar e Immanuel Wallerstein (1988) desenvolvem conceitos que podem ser aliados à teoria de Foucault para apreender o fenômeno nas suas múltiplas expressões. Para Balibar (1991, p. 17), o racismo, “verdadeiro fenômeno social total, se inscreve em práticas [...] e discursos articulados em torno do estigma da outridade”. Desse modo,

[o racismo] organiza sentimentos [...] conferindo-lhes uma forma estereotipada em relação tanto aos seus objetos quanto aos seus sujeitos. É esta combinação de práticas, discursos e representações numa rede de estereótipos afetivos que permite-nos delinear a formação de uma comunidade racista [...] e observar, como numa imagem de espelho, que os indivíduos e coletividades que são presas do racismo (seus objetos) encontram-se constrangidos a se verem como uma comunidade... (1991, p. 18).

Entre as práticas nas quais opera o racismo, estão o desprezo, a intolerância, a humilhação, a exploração e outras formas de violência como aquelas veiculadas nas palavras. Mas não apenas nas palavras como continentes que carregam conteúdos depreciativos, nelas também como símbolos de poder, de posição social (BOURDIEU, 1983). O racismo, portanto, não se expressa somente na raiva, desprezo ou medo de algum grupo definido em função de critérios genéticos (cor) ou sociais (classe, afiliação religiosa, padrões culturais ou linguísticos etc). Racismo, afirma Wallerstein (1991, p. 33), na mesma direção de Foucault, inclui o desdém e o medo, mas é mais que isto: “É a fórmula mágica que permite reconciliar os dois mais importantes objetivos da maximização da acumulação de capital: a minimização dos custos de produção e dos custos da perturbação política”. Como Foucault, Wallerstein chama a atenção

para o fato de que o racismo não é um conjunto de atitudes desarticuladas e dependentes apenas dos indivíduos que o reproduzem em suas práticas *racistas*, ao contrário, o racismo tem uma função e é, sobretudo por isto, que é permanentemente recriado. Sendo, pois, “algo” que produz consequências tão concretas tanto nas instituições quanto nos indivíduos, o racismo, embora uma ideologia, nada tem de abstrato e reivindica instrumentos bastante concretos para se realizar plenamente. É produzido e alimentado, portanto, tanto nas instituições como nas práticas sociais. Ou seja, os cidadãos de cada nação refletem, em suas práticas sociais, as crenças e ideologias que as instituições do Estado e da sociedade civil (também parte do Estado, na concepção de Gramsci, 1987, p. 224) promovem e “ensinam” como desejáveis. Embora em todo sistema de dominação haja espaço para a resistência e a contestação, os indivíduos em geral estão aprisionados nas ideologias que os constituem como são e tendem a naturalizar o sentido e o funcionamento das instituições e relações sociais em que estão enredados.

De que estratégias, pois, se utiliza o “racismo de estado” para alcançar o objetivo capitalista da minimização dos custos de produção e dos custos da perturbação política?

Wallerstein explica que, operacionalmente, o racismo tem tomado a forma do que pode ser chamado de “etnicização” da força de trabalho, o que significa que ele permanentemente cria e alimenta hierarquias de ocupações que tendem a estar relacionadas com critérios sociais: modernos e atrasados, paulistas e “baianos”, “clandestinos” e “direitos” (SIGAUD, 1979), letrados e analfabetos, cidadãos e “ilegais”, e assim por diante. Em função das necessidades conjunturais novos grupos são criados ou recriados e podem sempre ser distribuídos hierarquicamente, embora não sejam sempre os mesmos, como é o caso do trabalho imigrante em São Paulo que está aos poucos deixando de ser “nordestino” para ser “boliviano” ou “latino”. Alguns desses grupos têm mais mobilidade do que outros; uns podem desaparecer, caso dos nordestinos em São Paulo, ou se

misturarem a outros e assim por diante.

Em todo caso, afirma Wallerstein (1991, p. 34), “sempre há os *negros*. Mesmo que não haja pretos ou que sejam poucos para preencherem a função, sempre pode-se inventar os *negros brancos*...”

E sintetiza:

Este tipo de sistema – constante na forma e no veneno, mas flexível nas linhas de fronteira – faz três coisas extremamente bem. Permite que se expanda ou reduza os números disponíveis em qualquer zona do tempo ou espaço para as funções econômicas mais mal-pagas de acordo com as necessidades. Cria e constantemente recria comunidades sociais que socializam suas crianças em tais funções (embora também o façam em formas de resistência)... E, oferece uma base não meritocrática para justificar a desigualdade (WALLERSTEIN,1991, p.34).

Temos finalmente os elementos teóricos que nos permitem entender por que os brasileiros mais pobres se conformam com a reduzida parcela da renda nacional a que têm direito: eles aprendem, são convencidos, nas próprias famílias, escolas, igrejas e outras instituições através das quais se reconhecem como *brasileiros, pobres*, “que nem todos os dedos da mão são iguais”; “somos pobres, mas ricos da graça de Deus” e assim por diante. Na próxima seção complementaremos este raciocínio apresentando os mecanismos próprios do racismo brasileiro, os que interferem na produção da conformação do brasileiro ao seu destino. Os demais capítulos, sobretudo o terceiro, que se dedica ao estudo do sistema educacional brasileiro, se articulam na mesma direção: a do desvendamento do racismo inscrito na política do Estado brasileiro.

## **Racismo à Brasileira: a Outra Face do Mito da Brasilidade**

Temos, desde o início do livro, insistido sobre a intrínseca relação entre exploração de classe, ideologia e racismo. Seguindo essa lógica, o “racismo à brasileira”, herdeiro dos congêneres europeus, é apenas a forma particular como esta sociedade desenvolveu estraté-

gias próprias para disfarçar as causas da enorme desigualdade social que a caracteriza e criar nos brasileiros, de todas as classes e grupos sociais, o mesmo sentimento de pertencimento.

Para que este sentimento seja abraçado por todos os indivíduos é necessário, explica Jessé Souza (2011 p. 34) que se torne parte da “*identidade individual* de cada um de nós. Assim, somos todos não apenas filhos de nossos pais e mães específicos, o que nos confere uma biografia e, portanto uma identidade peculiar, mas somos também, em grande medida, “filhos” da nação com a qual nos identificamos”. O autor prossegue explicando que esse sentimento de filiação à nação é importante porque “contribui para que o mito nacional seja incorporado e internalizado de modo pré-reflexivo e emotivo por cada um de nós [...]” (SOUZA, 2011).

É precisamente porque é internalizado sem reflexão, de modo implícito e inconsciente, como o que Bourdieu e Passeron denominaram de *habitus* primário (BOURDIEU; PASSERON, 1975) que passamos a amar e a nos identificar com a nossa nação do mesmo modo que amamos e nos identificamos com os nossos pais. E é também por isto que reagimos tão visceral e passionalmente a todos que os atacam.

O mito nacional brasileiro, em constituição desde a Independência do Brasil (DaMATTA 1981, 1986; SOUZA 2011) se desenvolveu, como outros mitos nacionais, a partir da conjugação de algumas das nossas características em comparação às de outras nações utilizadas como referência. Mostramos nas seções anteriores, a dificuldade de afirmação das ex-colônias no panteão das nações e a enorme importância do mito da “mestiçagem” para as nações latino-americanas.

No caso do Brasil, conjugou-se à nossa “mestiçagem cordial”, a dádiva de um “país grande, rico, belo e de clima ameno”. Três décadas antes de *Casa Grande e Senzala* ter-se tornado a obra científica que respaldaria o mito da brasilidade, o Conde de Afonso Celso publicou um livro que também teve um papel bastante importante na

internalização do sentimento de orgulho no brasileiro. Em *Porque me ufano do meu país* (1908), título da obra, o autor busca despertar a autoestima do brasileiro através da construção de um sentimento de superioridade que se baseia, sobretudo, na natureza - geográfica e humana. Após a apresentação dos 11 motivos que ele encontra para afirmar a superioridade do Brasil, no capítulo final, nomeado “O Futuro do Brasil”, ele arremata o que é quase uma pregação religiosa, afirmando:

Confiemos. Há uma lógica imanente: de tantas premissas de grandeza só sairá grandiosa conclusão. Confiemos em nós próprios, confiemos no porvir, confiemos, sobretudo, em Deus que não nos outorgaria dádivas tão preciosas para que a desperdiçássemos esterilmente. Deus não nos abandonará. Se aquinhoou o Brasil de modo tão magnânimo, é porque lhe reserva alevantados destinos.

Disseminado e permanentemente alimentado nas práticas sociais e institucionais cotidianas, tal mito conta a história de um povo mestiço, cordial, alegre e pacífico. Um povo que não alcançou o sucesso econômico-social dos irmãos do norte, os americanos, mas tem outras qualidades, inclusive a de não ser *racista*, como eles. Além do talento para o samba e o futebol, “que já vem no sangue”.

Todas essas crenças oferecem a liga de que necessita uma sociedade desigual como a brasileira. Aliada a elas, há também a antiga promessa de que o Brasil, “país do futuro” se realizaria algum dia em *algum presente*. Como as políticas econômicas e sociais do estado brasileiro não têm se desenvolvido no sentido do cumprimento da promessa segundo a qual os frutos do crescimento econômico assim como os privilégios da brasilidade seriam distribuídos entre todos, o mito tem sido bastante questionado e os insatisfeitos cada vez mais buscado abrigo em associações que melhor protegem as suas diferenças do que aquelas criadas pelo Estado. Ou seja, uma vez que no mito não cabem a desigualdade social e as diferenças étnicas, raciais, sexuais e regionais do brasileiro de carne e osso, ele vem sendo duramente questionado desde o surgimento dos novos movimentos

sociais no período final da ditadura militar, embora, conforme mostra Hobsbawn (2000), esta não seja uma reação restrita ao Brasil ou a algum continente ou Estado-nação específico, mas presente em todos, como se mais fruto dos próprios movimentos do sistema capitalista do que particularmente dos estados que o abrigam.

Apesar da abundância de análises sobre um Brasil que não mais cabe no mito da brasilidade, ou sobre o Brasil em revolta com o mito, caso dos movimentos sociais de vários tipos, é a análise de Jessé Souza a que melhor permite enxergar as bases da dinâmica que impede a transformação social do Brasil. Em *A Ralé Brasileira*, livro publicado em 2009, ele completa, agora com a demonstração a partir de dados empíricos, análise que vinha desenvolvendo desde a obra *Modernidade seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*, publicada nove anos antes, em 2000. Após uma profunda crítica das interpretações mais conhecidas do Brasil (particularmente as de Sérgio Buarque de Holanda e Roberto DaMatta) que, de acordo com ele, são tão ideológicas quanto a própria realidade a que se referem, e após apresentar as bases para uma análise sociológica do que chama *modernidade periférica*, ele demonstra que o maior sucesso do mito da brasilidade reside numa das principais consequências do mito da cordialidade, qual seja, “a aversão a toda forma de explicitação de conflito e de crítica” (SOUZA, 2011, p. 39).

Explica ele (2011, p. 37-38):

A tese de Freyre defende precisamente a unidade substancial dos brasileiros num todo unitário e tendencialmente harmônico. Estamos todos no mesmo barco e devemos ter orgulho do que já construímos [...] e do que ainda temos a construir. (Essa tese) permitia conferir autoridade intelectual e um caráter singularmente “brasileiro” à ideologia orgânica do Estado novo que percebia a nação como superação dos conflitos “mesquinhos de classe”. O elogio da unidade, da homogeneidade, da “índole pacífica do povo brasileiro”, do encobrimento e da negação de conflitos de toda espécie, assim como, no outro polo, a demonização da crítica e da explicitação de conflitos e das diferenças, ganham, a partir desse contexto discursivo e até nossos dias, sua articulação e legitimação máximas.

Desse modo, portanto, fazendo todos os insatisfeitos e/ou injustiçados crerem que não são suficientemente brasileiros (ou que têm algo de errado, são chatos ou mal-amados), o mito da cordialidade, e não apenas o da democracia racial, que é apenas um subproduto dele, dificulta enormemente a manifestação do conflito e impede que os desconfortos e mal-estares frutos das relações sociais sejam resolvidos coletivamente. Ao contrário, o mito da cordialidade leva todos a crer que o problema está sempre no indivíduo, nunca nas relações que o maltratam. Desse modo, as energias sempre são desperdiçadas na direção errada, contra si próprios. Ou, ao contrário, igualmente ineficiente, as reclamações e queixas são dirigidas contra um Estado idealizado, visto abstratamente sempre como patrimonialista, corrupto e eterno.<sup>19</sup> Um Estado que nunca é visto através das instituições que o fazem cotidianamente, como a escola, a justiça, a saúde etc. É isto, portanto, o que há de mais particular, único, no mito da brasilidade: o brasileiro que é realmente brasileiro não reclama, vive a vida, aproveita o sol que, inclusive, brilha para todos...

Nos próximos capítulos mostraremos como o racismo se impregna na cultura das instituições e, particularmente, na da escola pública.

---

19 Para um estudo sobre o Estado brasileiro contemporâneo, ver Souza, 2011.



## CAPÍTULO 3

# ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO OU RACIALIZAÇÃO DA POBREZA?

Para que exista a nação, é necessário que haja instituições para a estruturação, afirmação e manutenção da sua *cultura própria*, também chamada *identidade nacional*. Mas uma *cultura*, por outro lado, não existe separada do povo que a produz e através dela se expressa. Assim, uma formação econômico-social somente é capaz de se reproduzir como nação se for também capaz de constituir um *povo*, o que somente é possível “se através de uma rede de aparatos e práticas cotidianas, o indivíduo for instituído com *homo nationalis*, do berço ao túmulo, ao mesmo tempo em que é também instituído como *homo economicus, politicus, religiosus* [...]”(BALIBAR,1991, p. 93).

Como mostram Durkheim e outros estudiosos da nação<sup>20</sup>, a escola é por excelência a instituição responsável por imprimir no corpo e na “alma” da criança o seu pertencimento a uma nacionalidade. Ela se constitui numa das experiências cotidianas mais eficientes para a inculcação dos mitos, valores, normas e referências que permitem à criança a sua transformação em *homo nationalis*. É o lugar privilegiado onde se desenvolverá o que Durkheim (1975, p. 10) chamou de educação e que consiste “da ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não amadurecidas ainda para a vida social.” O objetivo desta ação, complementa, é o de “suscitar e de-

---

20 Referimo-nos particularmente a Bauer ([1924] 2000), Gellner ([1993] 2000 ) e Anderson (1983).

envolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.”

O processo de socialização a que se refere a definição acima articula duas dimensões complementares: 1. É um processo inter-generacional de transmissão de hábitos culturais, valores morais, orientações político-filosóficas e conhecimentos técnicos específicos, com vistas à constituição, em cada indivíduo do “ser social” de que fala Durkheim e 2. Sustenta-se sobre uma visão política na medida em que educar - ou “não educar”, como veremos posteriormente - não é um ato neutro e prepara as crianças para diferentes posições sociais numa mesma sociedade nacional.

O aspecto da homogeneidade cultural, que as nações estão sempre lutando para impor internamente (GELLNER, 2000, p. 107), não contradiz o aspecto “múltiplo” da educação evocado por Durkheim. Ou seja, o fato de contribuir para a difusão de um fundo cultural comum não impede que existam formas diferenciadas de educação num mesmo Estado nacional, de acordo com as necessidades das diversas classes sociais mas, sobretudo, conforme as classes dominantes necessitem desta heterogeneidade para dela extraírem os benefícios e os meios necessários à sua sustentação e reprodução.

Assim sendo, não parece contraditório ou particularmente injusto ao senso comum, por exemplo, que práticas de exploração ou discriminação do “próximo” compartilhem o mesmo solo religioso cristão ou que práticas discriminatórias no trabalho e na escola convivam e até retoricamente reforcem a valorização da “cordialidade brasileira” ou da “democracia racial”.

No entanto, é por meio dessas repetições que nos atravessam cotidianamente que, em função dos interesses e necessidades das diversas instituições sociais -- família, igreja, mercado de trabalho etc. -- os “estados físicos, mentais ou morais” dos quais fala Durkheim se consolidam numa cultura homogênea. Esta cultura é indispensável a todos os membros da sociedade na perspectiva de manter e mo-

nitorar o tipo de coesão social a partir do qual ela fundamenta sua legitimidade doméstica e se afirma frente às outras nações. Sem isso, insiste Durkheim, nenhuma cooperação é possível. Por outro lado, sem isto, ou seja sem a escolarização, conforme veremos adiante, o indivíduo não se constituirá cultural ou politicamente cidadão e não saberá reivindicar os seus direitos e cumprir os seus deveres.

Quando nos referimos acima à instituição escolar pensamos, primeiro, nos modelos de escolas universais ou de “massa” criados nas sociedades industriais avançadas, a escola pública nacional ou o sistema nacional de ensino. Ao evocarmos a ideia de um sistema “universal” ou “nacional” de educação, apenas ressaltamos o papel ímpar do Estado na construção do “cidadão”. Ora, se a educação dos indivíduos inicia antes da entrada na escola e continua sendo elaborada fora dos seus muros (educação familiar, religiosa, associativa, laboral, mídias etc.), o Estado não pode negligenciar as suas condições gerais porque delas depende a integração de todos a partir de uma moral (ou imaginário) semelhante.

A escola, pois, é a materialização institucional da presença do Estado nos indivíduos com o fim de adequá-los às demandas da sociedade nacional em que nasceram e onde teoricamente viverão como cidadãos. Com efeito, o papel principal do Estado, através da instituição escolar, que age em seu nome, é o de criar e instituir cidadãos que, como dissemos anteriormente, garantirão a perpetuação da nação. Para que os cidadãos sejam adequadamente constituídos, ou seja, para que se estabeleça em cada um o mesmo sentimento de comunidade e zelo pelo nacional é preciso que o Estado não abra mão da sua prerrogativa. Faz-se, pois, necessário tanto a fiscalização da escola pelo Estado no sentido de garantir uma educação nacional relativamente homogênea como, por outro lado, a fiscalização por parte das instituições da sociedade civil de como o Estado, através da escola, realiza a sua função de educador.

É, pois, pela pressão “legítima” exercida pelo Estado através da ação da educação que o indivíduo adquire os valores e conhe-

cimentos básicos para se reivindicar cidadão e, simultaneamente, também ocupar um lugar no mercado de trabalho. O acesso à cultura escolar, necessária à inserção e aceitabilidade na comunidade nacional, é, afirma Gellner (2000, p. 117), “o bem mais importante e valioso da pessoa: ele instaura uma condição de acesso não apenas ao emprego, mas à cidadania legal e moral e a todos os tipos de participação social.”

É essa escola -- que além do acesso à comunidade nacional também carregava consigo a promessa de mobilidade social para as classes trabalhadoras das nações industriais avançadas -- que servirá de referência à constituição daquela que se desenvolverá nas ex-colônias.

Porém, a construção do “cidadão periférico”, para usar a expressão de Jessé Souza (2011), impõe ainda mais desafios do que a dos seus congêneres das nações industrialmente avançadas. Um dos mais importantes, e difíceis de superar, é a ideologia colonial na qual se constituem os colonizados como indivíduos. Tal ideologia se baseia na crença de que os colonizados precisavam dos colonizadores para salvarem as suas almas, no caso da expansão pós-descoberta, no século XVI, ou para se civilizarem, superarem a selvageria etc, no caso da expansão dos nacionalismos imperialistas europeus que concluíram o trabalho da divisão e colonização do mundo, no século XIX. É essa crença que justificará a exportação para o mundo “ainda não civilizado” dos padrões administrativos, educativos, linguísticos e de produção que longos séculos de “civilização” tinham permitido aos colonizadores do norte construir. Foi, por exemplo, sob o argumento de protegê-la contra a sua própria “natureza” que os participantes da Conferência de Berlim, em 1884-1885, à iniciativa de Portugal, dividiram a África “à régua e à faca”. Os países capitalistas avançados utilizaram a poderosa ferramenta da educação institucionalizada não somente para estabelecer as bases da homogeneidade cultural de que precisavam para a afirmação das suas próprias nações, mas para sustentar a sua obra de assimilação nas

colônias, ao preço da destruição ou desfiguração de culturas, línguas, religiões e lógicas de organização sociais e políticas.

A partir da divisão entre natureza e cultura e entre o “indígena” e o modelo de cidadão local de que precisavam os colonizadores, a instituição escolar participou da elaboração, incorporação e manutenção de sutis e poderosas categorizações sociais, étnicas, raciais ou religiosas cuja principal função era, de um lado, reforçar o poder político colonial e, de outro, potencializar a exploração dos recursos locais pela criação de uma força de trabalho ainda mais barata em consequência dos conflitos resultantes da segmentação artificialmente criada.<sup>21</sup>

Se, como explica Banton (idem, p. 11), a ideia moderna de nação é inseparável das ideias, intrinsecamente relacionadas, de raça e classe, a educação em geral, e a educação escolar, em particular, participam da manutenção e dos rearranjos permanentes dessas divisões socialmente construídas na perspectiva de justificar e instituir a singularidade dessas “unidades políticas diferenciadas entre si pela cultura”, que são as nações. É interessante lembrar que a tese de Gellner, na sua obra *Nations e nationalisme* (1989), é a de que o Estado não seria primeiramente o detentor da violência legítima. Ele seria, sobretudo e antes de mais nada, o detentor da educação legítima.<sup>22</sup> Com efeito, com a industrialização e o crescimento econômico que dela resulta, o Estado moderno viu-se na contingência de criar os meios para a construção de um sistema educacional que atendesse às necessidades de uma cultura homogênea tornada indispensável para a continuidade deste crescimento. Explica Gellner (2000, p. 119)

O sistema educacional padronizado que processa todo o material humano formador da sociedade, que transforma a matéria-prima biológica num produto cultural aceitável e útil, é imenso e extremamente dispendioso. Grande parte de seu custo tende a ser absorvido pelo Estado ou

21 Ver também, entre outros, Aníbal Quijano(2005) e Walter Mignolo (2005).

22 Tese semelhante é a de Bourdieu (1975, 2002).

por suas subunidades locais. Só o estado ou o setor público, em um sentido ligeiramente mais amplo, podem arcar com essa responsabilidade onerosa, e só o Estado pode controlar a qualidade dessa que é a mais importante de todas as indústrias, ou seja, a produção de seres humanos socialmente aceitáveis e economicamente operacionais. Esta se torna uma das suas principais tarefas. A sociedade tem que ser homogeneizada e o único órgão capaz de executar, supervisionar ou proteger essa operação é o Estado (grifos nossos).

O objetivo deste capítulo é mostrar como a escola brasileira tem sido constituída para empreender o desafio da construção do povo brasileiro. Parafrazeando Gellner, de que modo a escola tem participado da produção de brasileiros socialmente aceitáveis e economicamente operacionais? E, finalmente, a partir dessas respostas, que tipo de nação o Estado brasileiro tem formado para se diferenciar ou se aproximar das nações que lhe têm servido de referência?

Voltaremos à história para superficialmente acompanharmos as principais etapas pelas quais passou o sistema educacional brasileiro para chegar à sua configuração atual, mas antes apresentaremos uma pequena digressão sobre as dificuldades particulares das ex-colônias se constituírem nações.

## **Povo Colonizado: um Povo “Contra” Si**

Em função da referência permanente aos valores e necessidades metropolitanos e coloniais, os povos colonizados se constroem “em si” e “contra si” mas, dificilmente, “para si”. Os brasileiros, como explicamos no primeiro capítulo, foram se constituindo como *brasileiros* na medida em que não se viam ou eram vistos como pertencentes a nenhum dos grupos étnicos de cuja mestiçagem eram frutos desejados economicamente, mas não socialmente. Eram ensinados a se enxergar como os que não eram portugueses, indígenas ou africanos e, não sendo nada, eram brasileiros. Essa *consciência de si*, ao contrário daquela que Karl Marx (2010) previa que se desenvolvesse

no proletariado como classe social, era uma consciência “contra si”. Atravessamos mais de quatro séculos sem que isto mudasse substancialmente até que a utilização da interpretação do Brasil de Gilberto Freyre pelo Governo Getúlio Vargas mudou tal perspectiva, mas não em termos das práticas sociais cotidianas, sobretudo não no sentido da constituição de um povo minimamente homogêneo em educação e direitos.

Como é possível que se transforme a visão de si sem que também se transformem as próprias condições que a criaram?

No caso do Brasil, como explica Jessé Souza (2011), a injustiça do cotidiano foi e continua sendo permanentemente anuviada pelo discurso da cordialidade, única característica que os brasileiros acreditam fazê-los superiores, por exemplo, aos americanos com quem superficialmente se comparam e quase sempre se percebem inferiores em relação aos valores modernos. É uma construção cotidiana, alimentada pelo samba e pelo futebol, e único pilar que sustenta uma autoestima fragilizada ao longo de séculos.

Tudo se passa como se os brasileiros não pudessem abrir mão da encenação da cordialidade porque esta parece ser o seu mais especial atributo. A necessidade de reconhecerem em si algo de positivo impede-os de expressar os conflitos, uma vez que a sua expressão questionaria a existência da própria cordialidade. Há, portanto, uma fissura entre o que há e o que se gostaria que houvesse. Entre o que se é e o que se gostaria de ser. Nesse sentido, cada nação cria a sua própria fantasia da qual todos, pobres e ricos, brancos e pretos, mulheres e homens, enfim, todos os *nacionais* se alimentam. O mito ou a ideologia da cordialidade, conforme já explicamos, é apenas a forma particular como o Brasil disfarça as injustiças da desigualdade social que permanentemente produz.

Mas esta desigualdade social, presente em qualquer sociedade moderna, tornou-se particularmente abissal nas ex-colônias porque é a base da sua própria existência, ou seja, a superioridade religiosa, cultural, econômica e moral da Europa foi a base sobre a qual se

justificou todo o empreendimento colonial. Desse modo, a desigualdade social profunda fazia parte do mundo no qual o Brasil surgiu como o ar faz parte da biosfera. Ou seja, sempre foi um componente da sua história e da sua cultura, portanto, da sua *natureza*.

É por esta característica própria de ex-colônia que precisamos voltar o nosso olhar para o período anterior àquele em que o Brasil iniciou o empreendimento de uma educação para as massas, uma educação “pública”, uma educação para a formação do povo que lhe faltava à época da Independência. Ou seja, seria bastante difícil compreender a história da instituição escolar no país se a acompanharmos somente a partir do Governo Vargas porque todo o investimento (ou não investimento) feito anteriormente se expressa no que se fará a partir daí.

Sendo a escola responsável pela transformação dos vários “diferentes” e “desiguais” em brasileiros, interessamo-nos, neste livro, em função do seu tema central, racismos e educação, pelo seu papel de integradora desses grupos e classes sociais através dos séculos. Ou seja, como a escola brasileira tem desempenhado o seu papel de integrar negros, indígenas, pobres, imigrantes, mulheres e outros “diferentes” e “desiguais” à vida nacional?

Não nos interessa a descrição detalhada da evolução da ideia de educação pública através dos cinco séculos que nos separam da “descoberta” do país, mas a compreensão das razões por que ela veio à tona tão tardiamente e como seu advento, ou sua ausência persistente, está em concordância com as características de uma configuração econômica que se conforma com um nível de educação rudimentar da população, ou seja, estamos numa sociedade cuja indisposição para a produção de um povo homogêneo também está entre os fatores que justificam a sua permanência em posição econômica semelhante à da colônia. Não uma sociedade nacional interessada na cidadania do seu povo, mas uma que sequer realizou completamente a passagem de uma sociedade agroletrada para uma sociedade industrial avançada, condição, segundo Gellner (2000 p. 114) para o advento de um povo e, conseqüentemente, de uma nação.

## **A instrução para quem e a serviço de quê: do Império à Primeira República**

A primeira referência de educação no Brasil foi a desenvolvida pelos jesuítas. Segundo Saviani (2005 p.4), ela pode ser considerada ao mesmo tempo “pública”, por ser mantida com recursos régios e “privada”, na medida em que as orientações escolares dependiam de uma ordem religiosa e não da Coroa. Porém, a utilização dos termos “público” e “privado” para a reflexão sobre o período mais confunde do que esclarece porque eles só passam a incorporar o sentido que hoje lhes atribuímos a partir da existência dos estados-nacionais. A educação jesuítica estava a serviço da missão de catequização e não da formação de indivíduos para uma nação (cuja ideia moderna sequer se cogitava) ou mesmo para o serviço ao colonialismo português. Os catequizados tornavam-se fiéis a uma religião e não a um reino ou Império. Esta, inclusive, foi a razão da expulsão dos jesuítas de Portugal e das suas colônias durante a reforma pombalina, uma vez que o ideário iluminista colocava a nação em posição semelhante à de Deus e, como o Deus cristão, também exclusivista.

Durante os dois séculos em que foram a única referência de educação nesta colônia portuguesa, os jesuítas trabalharam em duas frentes: na catequização dos índios e na ordenação de padres, uma vez que precisavam deles para a expansão da sua missão. Guiraldelli Jr. (2008 p. 25) afirma que graças às necessidades de ordenação e às escolas criadas para este fim, “alguma instrução chegou até aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços.” Mas, em geral, salvo esses casos, o ensino das primeiras letras ficou sob o encargo das famílias (idem, ibidem p. 26).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, o Marquês de Pombal pretendia a reorganização geral e a laicização do ensino. Ghiraldelli Jr. (2008, p. 27) afirma que com essa reforma nascia em Portugal “o que, de certo modo, pode-se chamar de ensi-

no público; ou seja, um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania.” Mas entre Portugal e Brasil, o descompasso em termos de dotação para o ensino era abissal. Se as escolas de primeiras letras representavam 88% das atribuições em Portugal, a colônia Brasil foi dotada com apenas 5%, o que mostra os limites do interesse da metrópole pelas populações coloniais (SAVIANI, 2007).

Tal era o desinteresse de promoção da civilidade na colônia que, em 1808, quando a Corte real aqui chegou, as reformas pombalinas, iniciadas quase meio século antes, não tinham ainda conseguido substituir a estrutura complexa e expandida da organização escolar jesuíta, embora tenham impulsionado uma reflexão mais política sobre a instrução pública.

Com a instalação da família real no Rio de Janeiro, estimulou-se a expansão e consolidação das reformas pombalinas e a criação de instituições de elite (Academia Militar, Faculdades de Medicina, Direito, Química, Botânica etc.) para atender as demandas da Corte Real na colônia agora transformada em sede do Império Colonial Português. Segundo Saviani (2007), as reformas caracterizaram-se pela estatização e secularização da administração do ensino, do magistério, dos conteúdos de ensino e da sua estrutura organizacional, assim como da criação dos estudos superiores ou altamente especializados. Pela primeira vez, emergia, ainda que muito timidamente, a ideia laica de monopólio do Estado em matéria de instrução. Tratava-se, porém, preponderantemente, da instrução das elites.

A declaração da Independência do Brasil poucos anos depois poderia ter representado o momento privilegiado para a construção de uma política de educação nacional na perspectiva de propiciar os meios de reprodução e desenvolvimento do novo Estado. Mas, como lembra José Murilo de Carvalho (idem, *ibidem*), a ideia de *povo e nação brasileiros* não faziam ainda sentido. Mas não apenas isto, a “classe trabalhadora” era ainda composta majoritariamente de escravos e os “cidadãos”, aos quais se referia a primeira Constituição do Império do Brasil (1824), quando afirmava: “a instrução primária-

ria é gratuita a todos os cidadãos”, não eram certamente os que mais dependiam dela.

A verdade é que os brasileiros - no sentido de nesta etnia nacional também incluir as classes populares - precisariam esperar mais de um século para conquistar o direito a uma instrução pública gratuita, uma vez que antes que as condições de realização da precoce promessa constitucional começassem a ser criadas, o Ato Adicional de 1834 já passava a adotar uma política de descentralização deixando a responsabilidade das escolas nas mãos dos governos provinciais, apesar da diversidade de condições econômicas em que se encontravam para a realização do empreendimento.

Assim, a “instrução pública” foi se constituindo desigualmente no território nacional em função das demandas existentes em cada província, sem que houvesse um caráter obrigatório geral. Tratava-se apenas de um incentivo a algumas províncias e o alvo, não podia ser diferente, eram os homens livres. Reformas localizadas, como a Couto Ferraz, de 1854, no Município da Corte, ilustram as tentativas, descontínuas, intermitentes e, durante muito tempo, inconsistentes, de pensar e elaborar uma política de educação que fosse da responsabilidade do poder público, fosse este imperial ou provincial.

A abolição da escravidão, a mudança nas relações de trabalho e a demanda por serviços especializados nas cidades em crescimento não produziram na mesma velocidade, a transformação da ideologia colonial e escravocrata que dominava as relações sociais. Por exemplo, a ideia de criar fazendas-escolas ou escolas agrícolas com o intuito de favorecer a inserção profissional dos antigos escravos e dos seus filhos foi abandonada logo que os imigrantes europeus passaram a representar a possibilidade de suprimento das demandas do mercado de trabalho sem a necessidade de investimento em treinamento (SAVIANI, 2007, p. 163-164). Era, sem dúvida, enorme a indisposição nacional para aceitar a entrada “na cultura” desse importante segmento da população, ainda considerado mera força física, justificando, portanto, a sua permanência “na natureza” do

analfabetismo. Aliás, como imaginar benefícios dessa natureza para os escravos e seus descendentes se, em 1881, menos de uma década antes da abolição, a Lei Saraiva deixava fora da política, isto é, do acesso à cidadania pelo exercício do voto, quase 99% da população do Império, por serem pobres e analfabetos ou imigrantes?

O período da efervescência abolicionista correspondeu ao desenvolvimento das cidades e do que Freyre, em *Sobrados e mocambos* (1990) chama de re-europeização do Brasil, isto é, revalorização de elementos e valores burgueses vindos da França, Inglaterra, Alemanha ou Itália. Os novos valores participarão da grande revolução de cima para baixo que irá impor o ideário da “modernidade” e cujas manifestações principais ilustram-se na urbanização do país e, com ela, na transformação das relações patriarcais em relações mais impessoais, baseadas na valorização do talento individual e perícia técnica requerida também pela máquina, precursora de um novo tipo de relação social, baseada no mercado, com todos os seus pressupostos e gigantescas consequências sociais (SOUZA, 2000, p. 240).

O enorme contingente de mestiços, filhos ilegítimos de senhores e padres, muitas vezes letrados, formados ou detentores dessa perícia acima evocada, vai encontrar oportunidades de ascensão social antes imprevisas (SOUZA, 2000, p. 241). O processo de incorporação do mestiço à nova sociedade, porém, foi paralelo ao da proletarização e discriminação do preto. Assim, o elemento capaz de ascensão era o mulato, ou o mestiço em geral, o semi-integrado, o agregado à família do senhor de terras e todas as figuras intermediárias da sociedade que entraram em competição com indivíduos brancos, até então seguros de sua posição (FREYRE, 1990 p. 399). Foi este novo estrato social que alimentou a reivindicação, cada vez maior e persistente, pela educação pública e formação profissional.

Com a proclamação da República, em 1889, e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular ficou mantida sob a responsabilidade dos estados. Ou seja, embora o regime republicano tenha trazido consigo o fermento necessário ao crescimento

da ideia de educação pública nacional, era extraordinariamente difícil chegar a um acordo em relação a um projeto educacional único em função da diversidade de interesses em jogo. O que, afinal, nesse sentido, a Primeira República oferece é a oscilação permanente entre centralização e descentralização, e oficialização e privatização. Assim, se os debates intelectuais e políticos no final do Império começavam apontando a possibilidade de um sistema nacional de ensino, o regime republicano privilegiou uma descentralização da instrução pública sob o argumento de que se uma República Federativa caracteriza-se por um regime político descentralizado, não havia razão para que não fosse assim também no que diz respeito à educação escolar. A primeira constituição republicana instituiu esta orientação política ao definir a instrução primária e secundária como sendo da responsabilidade dos estados.

Para além das disputas em torno das condições de realização de um projeto de educação para o Brasil, o que se observa é que a possibilidade apontada na direção da construção de um sistema nacional de ensino é que era completamente alienígena à realidade de um país que mal havia saído da escravidão e cuja posição na economia política internacional, de país agroexportador e ex-colônia, não justificava o investimento e, antes disto, a necessidade de um sistema nacional de educação. É preciso ter claro, portanto, como explica Gellner (2000), que um sistema de educação nacional público jamais foi criado apenas em decorrência da boa vontade do estado burguês, mas sempre como condição indispensável ao tipo de sociedade que ele estava criando.

Por outro lado, é preciso também ter em mente que os países europeus pioneiros na construção de um sistema público de educação jamais tiveram de conviver com as consequências sociais e culturais de um regime escravocrata. O problema do Brasil e das ex-colônias no século XIX -- até hoje não superado -- era o de poder acompanhar intelectualmente as ideias produzidas nas sociedades industriais avançadas e não compreender que estas eram frutos das

próprias condições materiais e sociais que as produziam. Ou seja, além das desigualdades sociais produzidas pela herança capitalista-colonial, essas sociedades tiveram sempre de conviver com as demandas de consumo material e espiritual das suas classes dominantes pautadas nas dos países industriais avançados.

A outra questão que também não se pode perder de vista no caso do Brasil é a da diversidade de hierarquias de exploração produzidas, inclusive, a regional. Conforme demonstra Chico de Oliveira, em *Elegia para uma Re(li)gião* (1977), a revolução industrial brasileira se deu à custa da concentração de todo o investimento federal para o desenvolvimento do país em apenas uma região, o sudeste.

Em razão desses fatos, compreende-se porque a educação pública foi inicialmente pensada e, bem ou mal, desenvolvida apenas nos estados ou cidades cuja demanda econômica justificava o investimento.

## **A Educação no Brasil de Getúlio Vargas**

Foi a partir do Golpe Militar de 1930 que o Brasil começou a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o de um sistema nacional de ensino. A criação do Ministério de Educação e Saúde, logo após a tomada do poder no dia 24 de outubro de 1930, mostra que a educação começava a ser reconhecida, também no plano institucional, como uma questão nacional.

A chamada “revolução de 1930” ocorre num contexto de grandes transformações do país: a demanda de um trabalho mais especializado para preencher as novas funções exigidas pela crescente industrialização e urbanização favorecia a emergência de um proletariado considerável e de uma classe média que pressionarão sempre mais por educação para os seus filhos. Nessa perspectiva, a era Vargas caracterizou-se por duas dinâmicas importantes: 1. a construção de uma identidade nacional indispensável à expansão da nascente indústria brasileira -- com a qual as classes sociais pu-

dessem se identificar para além dos seus interesses mais específicos -- e, 2. extensão às massas populares do direito à educação escolar, também, conforme Gellner, indispensável à produção de uma sociedade moderna.

No que diz respeito à primeira dinâmica, a da construção de uma narrativa e sentimentos de brasilidade, Vargas dará papel de destaque à educação e à cultura com o objetivo de reunir a dispersa população brasileira em torno de ideias, valores e mitos comuns. Esse sentimento de brasilidade contribuiria para uma coesão político-cultural e uma homogeneidade em termos da formação de que necessitava o país para reforçar suas possibilidades de competição no mercado internacional. Precisava-se de uma visão do homem brasileiro que fosse capaz de enterrar a orientação racista então ainda vigente e que negava ao mestiço, figura emblemática e genérica do brasileiro, toda potencialidade de inscrever-se na civilização e, assim, permitir que o Brasil ocupasse um lugar de destaque no palco das nações. A política nacionalista de Vargas precisava impor, tanto dentro quanto fora do país, uma imagem de mestiço “civilizado”, trabalhador e ordeiro; não mais herdeiro do que havia de pior das três raças que lhe deram luz (como antes pensavam Nina Rodrigues e outros), mas, ao contrário, a quintessência genética e civilizatória dessas três famílias humanas às quais o brasileiro e o Brasil dos tempos modernos deviam toda sua capacidade de lidar com a concorrência internacional e a produção de riquezas.

A conveniente recepção de *Casa grande e senzala* e a estratégica re-apropriação das diversas manifestações culturais produzidas pela mestiçagem e até então rejeitadas ou suspeitas de desordem - samba, carnaval, capoeira, música etc. - participaram, então, da formação e da imposição de um novo formato de mestiço adaptado às demandas do capitalismo brasileiro.

A celebração de uma mestiçagem que combinava harmoniosamente passado colonial e presente empreendedor, cordialidade dos antigos dominantes e afabilidade dos modernos dominados, encon-

trou na formação escolar e na manipulação das massas, os melhores meios de consolidação. Formar o brasileiro para as demandas da nova sociedade tornou-se a missão por excelência da escola pública e dos cursos profissionalizantes privilegiados pelo Estado Novo. Assim, fortemente caracterizado pela diversidade étnica, racial, cultural e geográfica e atingido pela crise econômica internacional e interesses políticos conflitantes, o país continental, que se instituiu Estado Novo em 1937, também precisou recorrer a tradições “inventadas” (HOBSBAWN, 2008) para elaborar e divulgar uma história oficial e singular, homogênea e aglutinadora o bastante para imprimir nas mentes e nas almas o sentimento de um destino nacional privilegiado, já que supostamente marcado, no seu passado, pela “doçura nas relações de senhores com escravos domésticos” (FREYRE, 1963, p. 393) e outras fantasias que formarão a base da cordialidade nacional.

Para além das demandas e realizações ligadas à nascente indústria nacional e construção ideológica do “povo brasileiro”, o que afinal o Governo populista de Vargas lega à história da educação do país é a evidência da sua impossibilidade política de constituição de um sistema nacional de educação que igualmente atendesse aos “pobres” e “ricos”. Apesar das pressões de diversas forças sociais por um ensino público e gratuito para todos, à imagem do que existia nos países que lhe serviam de referência, o pacto social que sustentava o governo Vargas reivindicava a proteção dos interesses privados, sobretudo os da Igreja Católica, e a manutenção da divisão “instrução de pobre” e “instrução de rico” iniciada no Império e até hoje principal característica do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1977; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A Constituição de 1937, que orientará a política nacional até a redemocratização de 1946, apresenta as balizas que orientarão a criação do sistema educacional no Brasil. Nos artigos 125 e 130 veem-se os limites do poder do Governo Vargas em promover a construção de uma nação de cidadãos:

Artigo 125 - A educação integral da prole é primeiro o dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução e suprir as deficiências e as lacunas da educação particular.

Artigo 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Falta ao texto constitucional, que expressa a correlação de forças entre as classes sociais no período, o interesse em criar um sistema educacional que oferecesse a todas as classes sociais as possibilidades mínimas de reivindicação da cidadania. A incipiente experiência nacional com a educação pública, no Império e Primeira República, mostrava que era impossível imputar a responsabilidade de uma educação para a cidadania ao poder pátrio numa sociedade onde a desigualdade entre as classes era tão abissal e construiu culturas domésticas tão distintas e defasadas. Schueler (1999, p. 17) mostra que, em relatório sobre as escolas públicas da Corte apresentado por Comissão criada pelo Ministério do Império, em 1874, os relatores já alertavam para a necessidade “do Estado tomar para si a função de educar, pois a maioria das crianças que frequentavam as escolas provinha da ‘parte menos aquinhoada da população, quer pelo lado da fortuna, quer pelo da educação’”.

Afirmar, portanto, como no artigo 125, que “a educação integral da prole é primeiro o dever e o direito natural dos pais” é uma retórica populista porque parece aquiescer a uma suposta demanda geral dos pais pelo controle da educação dos filhos, o que certamente era e continua sendo verdade apenas para as classes abastadas, embora mesmo para estas, até certo ponto, conforme veremos adiante. A se considerar, porém, a situação geral da população, o artigo constitui uma declaração de desinteresse pelo futuro da nação que, a depender daquela política educacional, continuaria sem “povo”.

Assim, embora o modelo de nação do Governo Vargas incorporasse a ideia de um sistema público de educação para todos, a correlação de forças pendia contra a sua criação. As “Leis Orgânicas do Ensino”, mais conhecidas como “Reforma Capanema”, sintetizam o seu legado à educação nacional. Elas se constituíram nos pilares do que é hoje o sistema educacional brasileiro: um sistema dividido entre público e privado e caracterizado pelo interesse de investimento do Estado nos níveis de ensino público frequentados pelas classes médias e altas.<sup>23</sup>

Seguindo os interesses da Igreja Católica, que detinha a quase totalidade das escolas privadas do país, a Reforma Capanema incorporou em sua arquitetura os elementos centrais de uma filosofia que enxergava na educação um meio de adaptar os desiguais a uma ordem social naturalmente hierárquica (SCHWARTZMAN *et al* 2000, p. 194-195). Nesse sentido, mas também no sentido de realizar o objetivo da construção de um sistema uniformizado e padronizado a referida reforma foi bastante efetiva.

Inspirado nas experiências de constituição de outras nacionalidades em desenvolvimento, o Governo Vargas estava bastante consciente do papel da educação como “instrumento por excelência de fabricação de tipos ideais de homens que assegurassem a construção e a continuidade de tipos também ideais de nações” (SCHWARTZMAN *et al*, 2000, p. 192). Somente um sistema nacional de educação permitiria que se alcançasse o ideal da homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia, indispensáveis à formação do Estado Nacional (*idem*, *ibidem*). Em tal perspectiva, o ministro Capanema organizou a reforma que consistiu em dar um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e padronizá-la em todo o território nacional, processo que requereu, entre outras coisas, a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais (SEIFERTH, 1982).

---

23 Para um estudo aprofundado da educação no governo Vargas, ver, entre outros, Romanelli (1986), Saviani (2005 e 2007), Schwartzman *et al.* (2000) e Ghiraldelli (2008)

Uma verdadeira engenharia social que, ao contrário da ideia liberal da educação como instrumento de neutralização das desigualdades sociais, previa que os estratos populares que compunham as classes trabalhadoras desistissem da escola pública o mais cedo possível ou, caso conseguissem permanecer, dela obtivessem apenas o mínimo indispensável a uma formação técnica posterior que, a partir de 1942, antes mesmo da Reforma Capanema ser inteiramente promulgada, passou a ser oferecida pelo chamado sistema “paralelo” (SENAI e SENAC).

De fato, mais focado na formação das “elites condutoras”, tal como expresso no texto da lei, Gustavo Capanema criou um sistema **escolar** que oferecia uma hierarquia de percursos em função das condições socioeconômicas daqueles a quem se destinava. Desse modo, para as classes mais abastadas, o percurso era do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, ao curso superior. Já para as classes trabalhadoras dos estratos mais baixos, “caso chegassem à escola e nela escapassem de se transformar em índice de evasão”, o caminho era o que ia do primário aos cursos profissionalizantes (GHIRALDELLI, 2008, p. 83).

Ver-se-á, nas seções seguintes, que o projeto de nação posto em execução pelo Governo Vargas não apenas excluírá a maioria da população brasileira da possibilidade de uma educação que levasse à participação política, mas não lhe oferecerá mais do que o mínimo para se reproduzir nos estritos limites de uma *sub-cidadania*.

## **A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Confirmação de uma Tendência**

Filha da Constituição de 1946, que marcou a retomada do regime democrático no país, a primeira LDB do Brasil levou 15 anos para finalmente ser aprovada pela Câmara e Senado e sancionada pelo Presidente da República. Uma explicação para tão longo tempo

é a de que os regimes democráticos carecem mesmo de tempo para criarem e amadurecerem as alianças necessárias para a aprovação de matérias polêmicas e o tema da educação pública para todos no Brasil era e continua a ser, sem dúvida, um dos mais polêmicos não apenas porque ameaça os interesses dos grupos políticos vinculados ao ensino privado, mas os dos grupos economicamente dominantes como um todo, uma vez que um povo preparado para reivindicar os seus direitos sociais e políticos estaria teoricamente também preparado para questionar os abusivos índices de exploração do trabalho aqui sempre praticados.<sup>24</sup>

Com as demandas de qualificação técnica produzidas pelos mercados da indústria e serviços, o cálculo das elites mais conservadoras sempre foi o de qualificar a mão de obra da forma mais direta e econômica possível. Porém, ao mesmo tempo que a classe trabalhadora se fortalecia e se firmava com a política trabalhista dos governos Vargas, crescia a reivindicação por uma escola pública capaz de realizar a promessa liberal de mobilidade social. Desse modo, diferentemente do *Manifesto dos Pioneiros*, de 1932, que expressava reivindicações mais localizadas de intelectuais burgueses de várias orientações políticas concentrados no Rio de Janeiro e São Paulo, a *Campanha de Defesa da Escola Pública* aglutinou outras regiões e setores sociais e, sob a direção dos socialistas, especialmente o professor e sociólogo Florestan Fernandes, difundiu-se por todo o país e camadas sociais.

Do ponto de vista dos projetos educacionais que os motivavam, Ghiraldelli (2008, p. 94) identifica três grupos em torno dos quais se desenvolveu a *Campanha*. Um dos grupos, organizado em torno de Anísio Teixeira, inspirava-se no ideário liberal de John Dewey. O segundo grupo, liderado por Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, pautava-se também pelo ideário liberal, mas de cunho mais conservador. Para esses dois grupos,

---

24 Esta é a base do argumento apresentado por Frigotto em *A produtividade da escola improdutiva* (1993).

a escola pública era não apenas instrumento de promoção social como de estabilidade dos conflitos próprios à modernidade. Para o terceiro grupo, dos socialistas, liderados por Florestan Fernandes, o objetivo de um sistema nacional de educação era o de democratizar a cultura para a classe trabalhadora através da consolidação e expansão do ensino público, projeto já realizado pelas economias mais avançadas. Nesse sentido, ele acreditava que somente uma escola pública de qualidade, à qual o Estado deveria dedicar toda a sua atenção, poderia oferecer a todos, as condições **mínimas** de acesso à cidadania.

Afinal aprovada com mais de 200 emendas no Senado, a Lei n. 4.024/61, 1ª LDB, garantiu igualdade de tratamento aos sistemas público e privado e o consequente investimento do orçamento público nos dois sistemas, indicando que independentemente da forma de governo o poder hegemônico no Brasil havia sido sempre controlado por grupos que não achavam necessário e nem tinham nenhum interesse em investir num sistema único de educação. Considerando as expectativas criadas em torno do Presidente João Goulart, a sua aprovação da lei foi considerada por alguns uma traição às classes populares que o haviam eleito e, mais que isto, a consolidação de um projeto de nação que reforçará na escola a divisão existente nos âmbitos econômico e social e cujo problema, como mostraremos no quarto capítulo deste livro, não é apenas o investimento público nos dois sistemas.

Até o início da década de 1960, portanto, o Estado brasileiro não havia ainda criado um sistema público de educação para todos, uma vez que o sistema público criado por Capanema não havia sido concebido para a formação continuada de todos. Era um sistema público destinado principalmente àqueles que já traziam consigo a bagagem (capital) cultural necessária ao sucesso escolar, o que mostra que os esforços e investimentos do Estado brasileiro na educação se davam no sentido de segregação das classes trabalhadoras populares não apenas porque as separavam das outras classes

sociais em função da existência dos sistemas público e privado, mas principalmente por que não se dedicava à construção de um sistema educacional capaz de fazê-las progredir a ponto de tornar possível a promessa burguesa da mobilidade social. Assim, para utilizar uma expressão de Pierre Bourdieu (1990), construía-se um sistema educacional público que *excluía* as classes populares inclusive dele próprio, mas esta é uma constatação que somente se fará depois. É necessário, porém, já ir chamando a atenção para o modo como o Estado brasileiro, independentemente de estar sob regimes mais ou menos autoritários, mais ou menos democráticos, vem, sistematicamente, ao longo de sua história, *constituindo* diferentes tipos de indivíduos e, conseqüentemente, diferentes possibilidades de cidadania.

## **Militares, Demandas do Crescimento Econômico e Educação**

É útil observar, a partir do caso da 1ª LDB do país, que o desenvolvimento político-social do Brasil sempre foi bastante conservador no sentido da oferta das condições concretas de usufruto da cidadania para todas as classes sociais (FERNANDES, 1975). Tão conservador que nem as demandas do próprio processo de modernização têm sido suficientes para a constituição de um sistema educacional que ofereça, também às classes populares, uma educação além do mínimo indispensável à sua exploração como força de trabalho (ROMANELLI, 1977).

Não que não tenha havido sempre pressões em tal direção, inclusive, com a aceleração da industrialização e o aumento e a mobilização das massas urbanas, o desenvolvimento nacional passou a ser a ideia-guia que culminou com a ideologia e o modelo do nacional-desenvolvimentismo, perspectiva mais progressista de sociedade, que incluía um projeto mais generalizado de cidadania para o povo, embora com grande dificuldade de realizá-lo, como observado no caso da aprovação da 1ª LDB. De certo modo, em

resposta à ampliação dos movimentos populares, particularmente o camponês, o Golpe Militar de 1964 constituiu o meio de conter as tensões sociais e políticas que atravessavam a sociedade brasileira no Governo Goulart, substituindo a ideologia do nacional-desenvolvimentismo pela doutrina militar e econômica da interdependência (dos Estados Unidos).

Pressionados pelas demandas de modernização do país (industrialização crescente e urbanização), os militares investiram numa educação inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007, p. 363). Segundo Cunha (1980), a reforma na educação então empreendida se caracterizou por “políticas de contenção” nos níveis médio e superior e por uma “política de liberação” no nível da educação elementar. No que diz respeito a esta última medida, ampliou-se o acesso ao ensino primário obrigatório, que passou de 4 para 8 anos, a fim de satisfazer as novas exigências de produtividade exigidas pelo mercado internacional e pelas agências responsáveis pela divulgação dos padrões educacionais ou formativos a elas adequados.

Observa-se ao longo do século XX, a constituição gradativa, governo a governo, do sistema educacional brasileiro, não público e universal, mas nacional. Veremos nas seções seguintes, que a cada novo governo, em função das pressões do mercado e dos movimentos sociais, elementos são somados ou subtraídos ao sistema existente com o intuito de torná-lo mais abrangente e efetivo.

Parte da reforma geral do sistema educacional, a profissionalização universal do ensino médio, por exemplo, constituiu-se simultaneamente em resposta à necessidade do mercado de trabalho qualificado e, por outro lado, urgência de contenção da demanda por mais vagas no ensino superior, motivo da crise que culminou nos protestos estudantis de 1968. A reforma proposta, que consistia em oferecer habilitações profissionais ao longo deste nível de ensino, encontra as escolas públicas despreparadas para a sua realização. Não tendo sido criados os meios que tornassem exequível o projeto,

elas utilizarão os recursos existentes inadequadamente e, ao final, nem terão o que havia anteriormente e nem *habilitarão* os seus alunos como esperado pelas diretrizes da Lei n.5.692/71. As escolas particulares, por outro lado, aproveitaram essa oportunidade de expansão porque livres do engessamento burocrático das instituições públicas, criaram estratégias para continuar garantindo o sentido que sempre havia tido o ensino médio, o de preparatório para o ensino superior.

Na perspectiva de fazer face à demanda por uma mão de obra qualificada ou “altamente” qualificada, indispensável ao projeto de modernização do país, os militares promoveram, com a reforma universitária, Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968, a reorganização e expansão do ensino superior institucionalizando a pós-graduação. Porém, tal como a profissionalização geral do ensino médio, a expansão do ensino superior ocorreu sem o conhecimento necessário da realidade e cuidados indispensáveis que deveriam caracterizar a pretensão de racionalidade à qual o governo do período buscava se vincular.

Os militares buscaram ampliar e modernizar o sistema educacional que passava por séria crise em função da sua incapacidade de responder às demandas de uma sociedade em processo de modernização. Em sua base econômica, política e filosófica, porém, mantêm as diretrizes gerais do sistema anterior, inclusive no que se refere à continuidade do financiamento do sistema privado de ensino, mas aprofundam o fosso existente entre os dois sistemas na medida em que, com a transformação do ensino médio em profissionalizante, desferem um golpe profundo sobre esse nível de ensino no sistema público e deterioram ainda mais as condições de formação dos professores que atuarão nas primeiras séries do agora denominado Primeiro Grau, que, com a lei, passou a reunir os antigos primário e ginásial. A Lei n.5.692/71 desativou a Escola Normal e transformou o curso de formação de professores das quatro séries iniciais do ensino básico na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a

ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior (GHIRALDELLI, 2008, p. 125-126).

Os governos militares, portanto, consolidam e aprofundam a direção do projeto educacional da nação tal como vinha se esboçando desde o Governo Vargas: além de nele não haver lugar para um sistema educacional público para todos, os dois sistemas educacionais, público e privado, permaneciam financiados pelo Estado.

## **Educação Pública na Última Década do Século XX: Neoliberalismo e Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso**

A década de 1980 caracteriza-se por uma grande efervescência política num contexto de forte crise econômica em toda a América Latina. A multiplicação de associações e sindicatos estimula a expressão de reivindicações de mudanças sociais e educacionais. Ao transformar a educação num direito subjetivo, que permite ao cidadão exigí-la do Estado, e levar em conta diversos segmentos populacionais até então pouco considerados (indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, populações quilombolas, ribeirinhas etc.), a Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, parece reconhecer o vigor dessas tensões e apontar para uma intenção de concretização de uma cidadania extensiva a todas as classes e grupos sociais no país.

A seção I, do Capítulo III, dedicada à educação, apresenta os princípios da “igualdade de condição para o acesso e permanência na escola”; “universalidade da educação”; “gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental público em estabelecimentos oficiais”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; “garantia de padrão de qualidade”; “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”; além de fixar os percentuais de investimento que passam para 18%, no caso da União, e 25%, nos casos dos estados e municípios.

Esses princípios representam um claro avanço em relação às constituições anteriores nas quais o Estado nunca assumia a sua obrigação e responsabilidade com a educação pública básica. Considerando efetiva a possibilidade de realização da promessa tal como aprovada na Câmara e Senado e sancionada pelo Presidente Sarney, a educação pública básica, há várias décadas dirigida às camadas pobres da população, poderia efetivamente melhorar, incorporando as características propostas acima, já que o princípio da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” mostrava que parecia definitivamente posta de lado a luta por um sistema de ensino público universal no país.

As promessas de ampliação da cidadania do brasileiro contidas na Constituição, porém, terão que enfrentar as pressões internacionais produzidas pelas políticas neoliberais consequentes da instauração do Consenso de Washington, em 1989. Tais políticas promoverão, entre outras coisas, a racionalização da presença do Estado na economia e a responsabilização pelas suas ações e políticas. A “racionalização” da presença do Estado na economia beneficiou diretamente o capital nacional e internacional na medida em que novas fronteiras de expansão são criadas com a retirada deste da produção de vários bens e serviços. A responsabilização (*accountability*) pelos seus atos e políticas, por outro lado, sinaliza a possibilidade de uma maior democratização da sociedade na medida em que inspira a construção de um novo tipo de cidadania no país, aquele em que o Estado precisa justificar a sua política diante da população, o que, no caso do Brasil e da América Latina, envolvia (e exigia) uma profunda transformação cultural da política e das instituições públicas.

Foi nesse contexto de mudanças políticas e econômicas consequentes do Consenso de Washington e da crise pós-*impeachment* de Collor de Mello que Fernando Henrique Cardoso surgiu como a liderança capaz de ao mesmo tempo consolidar o processo democrático no país e tornar o Brasil um território seguro para a expansão do capital internacional (PETRAS; VELTMEYER, 2001).

Em novembro de 1996, menos de um ano depois de tomar posse como presidente, ele sancionou a terceira LDB do país, instrumento importante da reforma mais geral do Estado que lhe cabia realizar e que envolveu praticamente todos os setores da administração pública.

Em relação à reforma educacional, que é o nosso foco, o Governo FHC seguiu a LDB em cuja aprovação se empenhou e criou diversos instrumentos que permitiram a consolidação da expansão do ensino fundamental público. Entre eles, foi essencial a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) que permitiu que se estabelecessem as condições efetivas de um investimento mínimo nacional por aluno a partir da divisão de responsabilidades entre os entes federados. Nos estados onde o valor aluno era inferior a um mínimo calculado anualmente, a União o complementava com recursos próprios. Além disso, sendo calculado em função do número de alunos, esse fundo foi um poderoso instrumento para o aumento do número de alunos no ensino fundamental e, simultaneamente, para a garantia de que todas as escolas e alunos do país dele seriam beneficiários porque a sua distribuição em função do número de alunos dificultava a pressão político-partidária e clientelista (DURHAM, 2010, p. 173-174). Com ele, o governo buscava superar as dificuldades próprias de um sistema administrativo com as características do brasileiro, em que direitos e deveres são divididos entre os entes federados, cada um com possibilidades econômicas e culturas distintas.

Na mesma perspectiva de constituição de um sistema nacional de educação, foram também criados os Parâmetros Curriculares Nacionais e instituída a avaliação de desempenho dos vários níveis de ensino, o que representou um esforço na direção de uma compreensão mais abrangente das características e deficiências do sistema e um primeiro passo no controle da qualidade da educação do país.

Constatando, porém, que o problema da escolarização da população em idade escolar não era decorrente apenas da falta de escolas ou de vagas, mas de uma carência mais generalizada da po-

pulação beneficiária, criou o Bolsa Escola Federal que ofereceu às famílias com crianças e adolescentes, uma ajuda monetária como forma de incentivo à frequência na escola e, em alguns casos, compensação pela perda do potencial de trabalho desses membros e da sua falta no orçamento familiar.

Ao mesmo tempo em que ampliou o alcance do ensino básico público a praticamente toda a população potencialmente beneficiária, o governo FHC também precisou lidar com a resistência dos corpos docentes e administrativos das universidades públicas brasileiras à implantação da avaliação e de outros instrumentos de controle de qualidade e produtividade propostos pela política neoliberal.

Além das políticas mais gerais, listadas acima, o referido governo também recorreu a programas sociais focalizados cuja base de sustentação e de propagação controlada foi a escola pública. O Programa da Bolsa Escola Federal, criticado por alguns, por exemplo Algebaile (2004), como emblemático da utilização da escola para outros fins que os meramente escolares, conformava ainda mais a escola pública de ensino fundamental ao papel que cada dia parece ser mais o seu, o de escola “dos pobres”, que “deixa de ser explicável pela política educacional e de ser entendida nos limites do sistema de ensino, revelando-se como parte fundamental da política social (ALGEBAILLE, 2004)”.<sup>25</sup> Esses programas focais, iniciados no governo FHC, se desenvolverão à exaustão nos governos seguintes, conforme mostraremos abaixo.

---

25 Algebaile (idem p. 258) enxerga importantes nexos entre as orientações dos organismos internacionais (reajustes em termos de despesas públicas), objetivos pragmáticos e imediatistas do governo (controle social e contenção das tensões provocadas pela ampliação da pobreza) e os interesses mais restritos dos municípios agora responsáveis por este nível de ensino (assunção das contrapartidas ligadas ao programa e reforço dos poderes locais).

## **Escola e Neoliberalismo sob o Comando do Partido dos Trabalhadores**

Apesar das críticas do Partido dos Trabalhadores às políticas sociais do Governo FHC, os governos petistas não apresentaram nenhum projeto educacional que revolucionasse a política anterior, embora tenham promovido pequenas mudanças que, em alguns casos, dificultaram o esforço de nacionalização do sistema educacional ao mesmo tempo em que aprofundaram a função de “política social” da escola pública.

Os diversos ministros da educação que se sucederam entre 2003 e 2013 ficaram associados a projetos que elaboraram ou instituíram enquanto na função. O *Programa Brasil Alfabetizado* ficou vinculado a Cristovam Buarque; o *Programa Universidade para Todos* (ProUni) e o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES), a Tarso Genro, e o último e mais estável Ministro da Educação do governo Lula, Fernando Haddad, ficou associado a programas, sistemas de avaliação ou medidas, tais como: a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, que considera o financiamento da Educação Básica como um conjunto; criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) associado ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU); ampliação universal do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD); Programa Brasil sem Homofobia, entre outros.

Com o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Escola Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), a atenção do governo anterior concentrada no ensino fundamental passou a ser dividida com os níveis infantil e médio. Já a valorização do magistério se expressará em programas de formação continuada de professores e na regulamentação de um piso salarial nacional para a categoria. Este será criticado inclusive como inconstitucional

“porque cria despesas para outros entes federados ferindo sua autonomia, sem levar em conta a disparidade da capacidade financeira entre estados e municípios” (DURHAM, 2010 p. 174).

Apesar de mudanças como as acima apresentadas trazerem à cena do ensino básico público dificuldades já superadas e que podem produzir consequências ainda não avaliadas, o maior impacto dos governos petistas na educação foi, sem dúvida, o da ampliação de vagas no ensino superior. Novas universidades públicas foram criadas e as existentes foram expandidas rumo à interiorização. Essa expansão não se resumiu ao número de vagas, mas também aos beneficiários que, com as políticas de ação afirmativa, passou a incluir populações economicamente carentes e/ou discriminadas em função da cor ou da origem étnica. Com os programas Universidade para Todos (Prouni), iniciado em 2004<sup>26</sup>, e o de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2007, as vagas neste nível de ensino passaram a 6.379.299, em 2011, sendo estas divididas entre Instituições de Ensino Superior públicas (278 em 2010, representando 11,7% da oferta) e privadas (2100 em 2010, constituindo 88,3) (BRASIL,, 2014).<sup>27</sup>

Finalmente, os diversos acordos do Governo com o empresariado da área educacional, sobretudo o que organizou o movimento *Compromisso Todos Pela Educação* é uma das evidências do seu desinteresse (ou impossibilidade) de criação de um projeto educacional que cumpra a promessa constitucional de uma educação básica gratuita e de qualidade para todos.

---

26 Em 2013, foram firmados 517 mil novos contratos do FIES e a previsão para 2014 é que sejam firmados mais 400 mil. Já o ProUni ultrapassou a marca de 1 (um) milhão de bolsas desde o início do programa, sendo que 177 mil foram concedidas em 2013. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/01/melhoria-de-gestao-no-prouni-e-fies-economiza-r-325-milhoes-3624.html> - acesso em: 10/02/2014

27 Fonte: INEP/MEC, in: MEC, PROJETO CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”, Brasília, junho de 2013.

São inúmeras as evidências de que, apesar de num governo liderado pela esquerda, o controle hegemônico do projeto educacional brasileiro encontra-se, cada vez mais, nas mãos da iniciativa privada. Silva Voss (2011, p. 49) lembra, por exemplo, que as condições de emergência do PDE, sem nenhuma articulação com o PNE, além de atestar o autoritarismo do governo, traduziu a sua falta de interlocução com os diversos atores nacionais da educação, inclusive aqueles que no passado ajudava a organizar. Da mesma maneira que as reformas de FHC prepararam o país para o capital (sobretudo estrangeiro), o PDE e os decretos que lhe deram origem resultam de alianças políticas, redes sociais e empresariais que abrem caminho para a iniciativa privada não somente na ensino superior, mas na educação básica.

Assim, apesar de todos os esforços envidados deste o início da República no sentido da construção de um sistema educacional nacional, o problema educacional brasileiro é ainda o do ensino fundamental e o da sua incapacidade histórica de desenvolver nos alunos sem capital cultural familiar o interesse e o desejo pela permanência na escola o que poderia se constituir em passarela sustentável, do ponto de vista das aquisições escolares, para um ensino médio que, além de reforçar as bases de conhecimentos gerais, assumiria sua função de permitir uma melhor distribuição entre a formação profissional e a universitária. A persistência das dificuldades, e mesmo falta de sentido geral, do ensino médio leva-nos ao questionamento sobre o que, afinal, se espera da escola pública, sobretudo no seu nível fundamental, e o que ela tem a ver com a perpetuação de certas formas de racismo.

### **“Escola dos Pobres”: Instrumento do “Racismo de Estado”?**

Este sintético panorama da evolução da educação no Brasil evidencia como ao longo dos séculos a questão do acesso generali-

zado à educação pública sempre foi foco de tensões políticas e de avanços e recuos numerosos. Ilustra, sobretudo, como os menos favorecidos economicamente, geralmente chamados “pobres”, somente recentemente, e de maneira contraditória e limitada, têm tido acesso à escolarização pública.

Embora o campo da educação pública no Brasil englobe todo um conjunto de instituições controladas pelo Ministério da Educação (MEC), financiadas por fundos públicos e administradas por servidores selecionados em concursos públicos, isso não significa, como mostramos neste capítulo, que “público” associe-se à ideia de “para todo mundo”, ou para “todos os públicos” (ricos e pobres; homens e mulheres; povos indígenas e povos oriundos da Europa, África e outros continentes etc.) que compuseram ou compõem a nação brasileira.

A retrospectiva histórica ilustra, ao contrário, toda a dificuldade que a ideia de “educação pública” encontrou para se impor e como a educação dos brasileiros mais pobres sempre foi adiada, apesar das numerosas vezes que a reivindicaram como necessária ao processo de modernização do país. Finalmente, este rápido panorama mostra como, com a expansão da escolarização de base, sobretudo a partir da década de 1990, a instituição que se chama “escola pública” tornou-se sinônimo de “escola de pobres” e como esta realidade encontra-se eufemizada e dissimulada na denominação “rede regular de ensino” ou “sistema educacional brasileiro”, que engloba tanto a escola pública quanto a constelação formada por estabelecimentos de ensino privado, escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas autorizadas pelo Estado. É triste e irônico que o longo processo que, afinal, permitiu o acesso regular e obrigatório de todos os brasileiros de 4 a 17 anos de idade à escolarização, traduziu-se pela institucionalização de uma realidade dual e assumida como um fato “natural”: um conjunto de escolas e estabelecimentos públicos, para os “pobres” adquirirem rudimentos de civilidade, e uma vasta nebulosa de estruturas educacionais privadas, de quali-

dade muito desigual em função da adequação de preços ao poder aquisitivo dos seus usuários, cujo propósito é a reprodução das suas posições de classe ou, no caso das escolas privadas populares, a mobilidade social.

Assim, à parte pública da escola básica, com todas as dificuldades acima evocadas, coube de certo modo a gestão pública da pobreza e a parte privada da mesma consagrou-se à confirmação do *status* social das classes médias e elites e à sua promoção político-econômica. Inclusive, a demarcação simbólica que opera na rede regular de ensino é tão forte que, logo que alguém consegue qualquer ascensão social; que passa, por exemplo, de “pobre” para “nova classe média”, um dos seus primeiros movimentos - por efeito de “exorcização” - consiste em matricular seus filhos na rede particular de ensino para “que tenham mais oportunidades na vida”. Seu primeiro ato de afirmação consiste, então, em retirar sua progeneritura desse “lugar de ninguém”, que é a escola pública (LAVERGNE, 2009), para que ela possa sonhar em tornar-se “alguém” através do ensino particular. Nessa migração do público para o privado, estabelecem-se as possibilidades de consagração do “cidadão” contra a estigmatização do “subcidadão”, cuja figura emblemática é ilustrada na “ralé estrutural” descrita por Jessé Souza (2011).

Mas a parte talvez mais irônica (e perversa) da história da educação brasileira manifesta-se no fato de que é na rede pública de ensino superior que se encontram preferencialmente acolhidos os filhos das classes médias-altas e ricas enquanto, aflitos para ingressar na universidade e despossuídos de uma cultura de estudo em função da sua tortuosa trajetória na rede pública de educação (FREITAS, 2011), os filhos das classes populares têm de batalhar para pagar (apesar do ProUni e do FIES) seu ingresso e permanecer em faculdades privadas de qualidade irregular, geralmente em cursos noturnos, em vagas deixadas ociosas por cursos e formações menos valorizados ou sem concorrência. Isto opera como uma forma de tributo que o “desclassificado” (isto é, “fora” de uma classe social valorizada)

deve pagar pelo sonho da promoção social. Ou seja, assim como o escravo tinha de pagar o preço da sua alforria para acessar o *status* de “livre”, o indivíduo oriundo da escola pública, isto é, da “escola dos pobres”, tem de pagar o preço da sua pretensão de mudança de posição social.

A complexidade do processo que levou à construção de uma “rede regular de ensino” no Brasil e onde a escola pública resume-se, na maioria dos casos, a uma “escola pobre para os pobres” (ALGEBAILLE, 2004, p. 258) pode ser melhor compreendida se formularmos a hipótese de que ela remete a um importante instrumento de contenção e controle social do Estado brasileiro sobre certas populações, nos termos da teoria foucaultiana do racismo de Estado já abordada anteriormente.

Embora o processo de modernização exija que todas as sociedades capitalistas criem as chamadas “instituições de sequestro” para o disciplinamento do indivíduo e controle das “classes perigosas”, as ex-colônias o farão com as dificuldades próprias acumuladas historicamente e em função das características das relações entre os estratos sociais que as compõem. Desse modo, se a escola assumiu tais funções nos países capitalistas centrais, o que ocorre nas ex-colônias e periferias é bastante diferente, sobretudo se temos em mente, como Gellner, que é através da educação nacional que o indivíduo se transforma em cidadão e trabalhador. Assim, a ausência ou o arremedo das “instituições de sequestro” praticamente nega às classes pobres a experiência e/ou reivindicação da cidadania. Trata-se, em ex-colônias, como o Brasil, de dessas classes explorar apenas o trabalho, em geral, a força física, e, em termos de educação pública, oferecer sempre o mínimo indispensável para que, se possível, os indivíduos que a elas pertencem nunca se enxerguem ou se reivindiquem como cidadãos. A escola, diferentemente daquela a que se referem Gellner e também Foucault, tanto quanto possível, manterá as classes pobres em situação de “semis selvageria” e utilizará o resultado disto contra elas mesmas: esta será a base e o argumento da sua (bio)política.

Durante vários séculos, quase até a promulgação da Constituição de 1988, uma parte enorme da população brasileira ficou excluída ou teve acesso bastante limitado à educação pública como consequência do que Foucault denominou “racismo de Estado”. Não que este tenha se constituído como decisão unívoca, consciente e voluntária do Estado, porém, o afastamento da instrução pública da maior parte da população ilustra uma forma de “racionalidade” desenvolvida em função do que havia à disposição no desenvolvimento histórico deste estado-nação. Até 1888, dispunha-se de uma população escrava e de um verdadeiro reservatório de força braçal e quase animal dedicado à extração de matéria-prima e manufaturas rudimentares. O processo de industrialização, iniciado nas décadas posteriores à abolição da escravatura, não promoveu aqui a mudança radical no trabalho experimentada nos países centrais. Isto é, a industrialização do Brasil, diferentemente daquela desenvolvida no que Gellner chama de “sociedades industriais avançadas” não favoreceu ou impôs o desaparecimento do trabalho físico “em qualquer forma pura” (GELLNER, p. 115). Ao contrário, aqui, até hoje, segunda década do século XXI, o trabalho físico continua, como nas sociedades agrárias clássicas, largamente utilizado de forma quase tão bruta como no passado escravocrata. Na maior parte das regiões, a máquina ainda está por substituir a pá e a picareta e, embora a urbanização crescente tenha diminuído o tamanho das proles, ainda impera a “cultura” da quantidade do trabalho bruto (e barato) em contraposição ao trabalho especializado ou mecanizado (caro). Apesar das demandas econômicas que têm justificado as reformas educacionais no país, o mundo do trabalho no Brasil não viveu ainda a mudança da quantidade em qualidade porque esta, diz Gellner (1989, p. 115), depende “da forma de produção cultural dos homens, ou, em outras palavras, da educação”.

Este distanciamento estratégico, político e difusamente intencional endereçou-se, durante muito tempo, a um segmento populacional cuja imensidão numérica e inferioridade social justificavam que esti-

vesse fixado no limiar da civilização e do progresso e no estrito mínimo indispensável a uma sobrevivência que não ameaçasse o progresso econômico e o controle político das elites. O distanciamento das classes pobres da cultura letrada é a expressão de uma estratégia de dominação utilizada no contexto do que Foucault chamou de “guerra civil”, em que o que está em jogo é o “enfrentamento de elementos coletivos: clientelas, religiões, etnias, comunidades linguísticas, classes, etc”. Ou seja, não é, de modo algum, a dimensão moderna “das relações entre indivíduos enquanto indivíduos: são sempre grupos os atores da guerra civil. Mais do que isso: a guerra civil não somente encena elementos coletivos, ela os constitui.” (FOUCAULT, 2005, p. 30)

Assumimos, então, a tese de que um conjunto de condições históricas, sociais e políticas, cuja complexidade e tensões tentamos evocar ao longo deste livro, levaram a uma forma de racismo de Estado contra os pobres - sejam eles brancos, pardos, negros, indígenas, mulheres, nativos ou filhos de imigrantes - exercido pelas classes sociais detentoras dos poderes econômicos e políticos. Na verdade, detentoras praticamente exclusivas do aparelho político, pois o país nunca conheceu um processo revolucionário e nem uma classe burguesa envolvidos na transformação das relações de produção e de decisão (FERNANDES, 1975). De fato, ao contrário, setores das classes populares em alguns momentos reivindicaram mas, no mais das vezes, se submeteram à paulatina construção de uma “rede regular de ensino”, que nunca se erigiu como sistema nacional e que, devido à visceral necessidade de manter separados os “desejáveis” dos “não desejáveis”, até hoje se caracteriza pela dualidade: 1. de oferta: público ou privado; 2. de destino social: estagnação ou promoção social e 3. em termos de acesso a bens e direitos, inclusive o próprio direito à humanidade: subcidadania e cidadania.

Se nas duas últimas décadas as condições de escolarização mudaram consideravelmente, sobretudo em termos de abrangência, a estigmatização e discriminação da pobreza e dos elementos populacionais a ela associados (negros, indígenas, mulheres etc) permanece e se sofisticada conforme mostraremos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 4

# RACISMO NA ESCOLA PÚBLICA: EFEITOS E ESTRATÉGIAS DE COMBATE

Iniciamos este capítulo apresentando alguns elementos para a compreensão dos desafios propostos à educação brasileira na conjuntura atual em que atenção especial tem sido oferecida às “políticas de inclusão”. Em seguida, nos deteremos na análise de expressões cotidianas do racismo na escola pública e os seus efeitos sobre a construção do cidadão nacional, o brasileiro. A partir de exemplos etnográficos, analisaremos as especificidades dos preconceitos e discriminações que constituem e/ou penetram a instituição e orientam as relações sociais que nela têm lugar. Embora preconceitos e discriminações semelhantes possam estar presentes nas escolas privadas, o nosso foco, pela importância de que se reveste para o projeto político nacional, é a escola pública. É dela, portanto, que são provenientes as histórias narradas e interpretadas abaixo.

### **A Escola sob a Conjuntura Neoliberal: o Paradoxo do Imperativo da “Inclusão”**

Desde a Constituição de 1988, e particularmente a partir do primeiro governo Lula da Silva, assiste-se a uma conjuntura político-social que se pretende inclusiva de todas as “diferenças”. Campanhas de sensibilização, programas de televisão, uma multiplicidade de eventos, publicações e decretos dirigem os projetores tanto sobre

a inclusão social das pessoas com deficiências; crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade; valorização da mulher e respeito às pessoas de idade etc., como sobre a discriminação socioeconômica de que são vítimas os negros, indígenas, quilombolas, ou sobre o direito à diferença de pessoas cuja orientação sexual ou religiosa as faz vítimas de preconceitos ou de marginalização.

Aparentemente nenhum “diferente” pode escapar da vontade do Estado de lhes incluir e “proteger”. Passa-se, de uma hora para outra, de uma forma de normalidade fundamentada numa cultura que se acomodava na segregação, no afastamento sócio-político e na discriminação desses segmentos sociais em função do seu distanciamento da norma estabelecida (FOUCAULT, 2008, p.75), para uma quase “obrigação” de incluir todos cujas diferenças integram-se agora num leque de “normalidades” diferenciais (FOUCAULT, 2008, p. 83) integradas ao cálculo da lógica neoliberal.

De que outro modo explicar a súbita valorização da *diferença* até então “marginalizada” senão como uma estratégia de controle da população? Se tal questão já merece ser apresentada, no caso dos estados-nação centrais, cujos níveis de cidadania (MARSHALL, 1967) poderiam levar à interpretação da valorização das “pluralidades” como acréscimo aos direitos já consolidados, o que dizer do “imperativo da inclusão” no Brasil? Um estado-nação que, como vimos no capítulo anterior, não conseguiu até hoje oferecer à sua população um sistema universal público de educação básica ou, ao menos, um sistema de educação básica pública com qualidade suficiente para operar a transformação do indivíduo em cidadão?

De acordo com a nossa argumentação, o Estado brasileiro abraça tão rápido e facilmente as políticas de reconhecimento e afirmação da diversidade porque estas se constituem na forma política e economicamente mais barata de prestar contas com um povo que até os fins do século XX permanecia sem os direitos sociais mais básicos. No caso da educação, sem a disposição ou a força política necessária à transformação do “sistema regular de ensino” num sistema

que efetivamente conduza qualquer indivíduo à cidadania, o Estado brasileiro abandona a ideia da universalidade dos direitos na medida que passa a atribuí-los em função de características particulares dos vários grupos sociais que não apenas *reconhece*, caso dos que já se expressavam politicamente, mas também passa a criar, *instituir*, como observou Foucault (2004a; 2004b, p.54-55).

Diferentemente dos direitos políticos e sociais universais cuja existência está na base da construção das democracias modernas, os direitos à diversidade pouco custam ao Estado em termos econômicos. No mais das vezes, como nos casos dos Estatutos da Igualdade Racial e do Índio, oferece-se a grupos o que, em princípio, deveria ser direito de todos. Porém, mais do que propriamente oferecer direitos a grupos específicos, reconhece-se a diversidade, a diferença, ou seja, *institui-se* o grupo (biológico ou etnicamente), o que, em princípio, não custa muito ao Estado uma vez que tal reconhecimento se dá em geral à custa dos próprios grupos constituídos ou instituídos mas, em termos práticos, dos próprios indivíduos, tanto no sentido de que passam a ser reconhecidos como membros desses grupos, como no sentido oposto, de encarnarem a reação às políticas da pluralidade, passando a ser tachados de racistas, sexistas, preconceituosos etc.

Os diversos segmentos sociais instituídos pela política da diversidade são movidos por uma invariante que faz parte da natureza da população apontada por Foucault: o desejo. Este se expressa no consumo, em discursos ou reivindicações sociais, culturais, étnicas ou em termos de liberdade sexual. Na contemporaneidade neoliberal, “é o jogo [...] espontâneo e, ao mesmo tempo, regrado do desejo [que] permitirá de fato a produção de um interesse, de algo que é interessante para a própria população” (FOUCAULT, 2008, p. 95).

Se a população, como corpo-espécie que se precisa governar, representa uma problemática política relevante da sociedade de controle, o público, sobretudo os públicos específicos, isto é, aqueles que se associam a certas formas de expressão de desejo e

de existência particular, constituem alvos particularmente pertinentes da “tecnologia” biopolítica. Assim, da espécie ao público, temos todo um campo de novas realidades que são, para os mecanismos de poder, o espaço pertinente no interior e a propósito do qual se deve agir ( FOUCAULT, 2008 p. 99).

O público, como desdobramento da população, no sentido de constituir-se em tantas subpopulações da diversidade celebrada pelo neoliberalismo, “é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos” (Idem, p. 98-99). Nesse lugar de objeto do convencimento de campanhas do Estado, esses públicos ou subpopulações são mais considerados do ponto de vista das suas opiniões; maneiras de fazer; de se comportar; suas exigências de reconhecimento e exortações ao respeito e ao “direito à diferença” do que na sua dimensão propriamente biológica de subespécies.

Faz parte das estratégias políticas atuais, deixar as mais variadas modalidades de “diversidade” se expressarem e eclodirem: pessoas com deficiência ou mais velhas, públicos LGBT, populações negras, pardas, quilombolas, ribeirinhas, do campo, indígenas etc. Não se trata obviamente, na contramão dessas campanhas do “direito à diferença”, de contestar a igualdade reivindicada e merecida entre mulheres e homens ou deslegitimar as reivindicações das pessoas cuja orientação sexual diferencia-se da “normalidade” heterossexual de assumirem, sem discriminação, suas “formas de existência” afetivo-sexual diferentes. Trata-se, ainda menos, de negar às pessoas negras o seu direito a uma boa educação escolar ou às mesmas oportunidades de todos à promoção socioeconômica. Ou, por outro lado, quem recusaria às pessoas com deficiência o acesso à escola e melhores condições de inserção social? Porém, para além dos direitos e até da exortação à diferença, é fundamental que se enxergue como funciona “a operação de normalização que consiste em jogar e fazer jogar umas em relação às outras essas diferentes distribuições de normalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 83) e perceber como, ao contrário do que se pretende, tais estratégias, além de não favore-

cerem a efetiva inclusão desses múltiplos “diferentes”, escondem o racismo do Estado que, não apenas os reconhece e institui, mas também, ao mesmo tempo, *desconhece* e deixa de se responsabilizar pelas diferenças que permanentemente reproduzem a desigualdade social e a miséria de enormes contingentes da população nos quais os mesmos “diferentes” celebrados estão incluídos.

Como se dá a entrada dessas políticas na escola pública básica? Ou seja, como a escola lida com as políticas de inclusão ou, de outro modo, que efeitos têm elas sobre o cotidiano escolar?

De uma hora para outra, exige-se que a escola pública considere como “normal” o que até então era visto e vivido como esdrúxulo, anormal, repudiável etc. Como esperar, por exemplo, que as classes populares, fortemente marcadas pelos referenciais da heterossexualidade e valores do machismo, possam tão rapidamente se adequar aos valores “LGBT”? Como punir essas classes se a defasagem da sua cultura é, ela própria, mais um subproduto da sua posição social e das suas condições de educação?

Que reações esperar, de alunos, professores e administradores, da súbita entrada na escola de pessoas que até então viviam trancadas em casa ou escondidas por serem “anormais”, “loucas” ou “imbecis”? O que pode oferecer a esses “públicos” uma escola que continua a se debater com questões elementares como a de ser capaz de ensinar alguma coisa aos “normais”? E, por outro lado, que consequências a entrada dessas pessoas produz no cotidiano escolar?

Que efeitos produzirá, por exemplo, a instituição de leis, como a Lei n.10.639/2003, que altera a LDB/1996 tornando obrigatória a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino básico em todas as escolas do país?

Embora tanto a escola pública quanto a privada tenham a obrigação de “incluir” deficientes, de criar estratégias para lidar com o preconceito e a discriminação contra as minorias, por que a escola pública se torna o campo privilegiado de tantas experimentações,

inclusive de pesquisas, estágios mal planejados de formação de professores e mais um conjunto de improvisações que sequer se ousaria imaginar possível praticar na escola privada?

As leis, sobretudo aquelas promulgadas na velocidade da necessidade de parecer exemplar no cumprimento das injunções das instituições internacionais, não têm o poder de transformar uma cultura da noite para o dia. Um novo discurso de verdade não se incorpora apenas através de campanhas gerais, embora estas tenham outro sentido importante além dos já apresentados: transferem aos indivíduos o que é da atribuição do Estado, das instituições. De representante dos interesses hegemônicos, o Estado passa a advogado dos “diferentes” e, em vez de enfrentar e assumir como sua a responsabilidade pela permanente reprodução da desigualdade social, precisa apenas controlar os “racistas”, “homófobos”, “sexistas” etc, tomando cuidado para que não se apercebam que o discurso de verdade que ora busca deslegitimar com as suas campanhas foi por ele próprio também produzido quando isto lhe convinha. Mas em tempos de neoliberalismo não há instituições públicas e nem história ou política, há apenas, de um lado, indivíduos/grupos desejan-tes, consumidores, “politicamente corretos”, de quem se exige que sejam “diferentes” (no sentido de “normalizados” na sua “diferença”) e assumidamente responsáveis pelo destino do seu grupo, inclusive por que o Estado lhes ofereceu condições para isto e, de outro lado, racistas, sexistas, homófobos etc., a quem ambos, Estado e grupos buscam imputar a responsabilidade por todos os males presentes e passados, inclusive aqueles permanentemente produzidos pelo próprio Estado, conforme veremos na seção seguinte.

## **A História de Gabriel: um Problema de Quem?**

A história que apresentamos aqui, e que servirá de base para refletirmos sobre o racismo de fundo que penetra as relações escola-

res no Brasil, aconteceu em Fortaleza, Ceará, mas poderia ter acontecido em muitas outras cidades do país.<sup>28</sup> Fica situada em bairro da periferia, tradicionalmente popular, porém, com a explosão imobiliária, agora também disputado pelas classes médias. É uma escola de tamanho médio, aproximadamente mil alunos distribuídos entre a educação infantil, a primeira fase do ensino fundamental (1ª a 5ª série) e a educação de jovens e adultos. O turno da manhã, horário em que Gabriel estuda, é o mais disputado: ele e outras 626 crianças compartilham o espaço da escola. Na sua sala de aula, porém, são apenas 25, meninos e meninas, com idade entre cinco e sete anos. Gabriel tem 5 anos e vai à escola todos os dias na companhia de Marília, 13 anos, irmã mais velha.

Naquela manhã, aproximadamente meia hora após as crianças retornarem do “lanche”, a professora Suzana, 32 anos, sentiu a falta de Gabriel e pediu a Otávio, 7 anos, para chamar Marília, sua irmã, para procurá-lo. Comunicada da ausência do irmão, sozinha e aflita, ela foi à sua procura. Foi ao banheiro, depois à quadra e, de lá, avistou, na área que fica por trás do prédio do Infantil, três garotos próximos à grade. Aproximou-se a tempo de ver o irmão, antes encoberto pelos garotos maiores, levantando o short. Pegou na sua mão e foram, rapidamente, à sala da Diretora. Não a encontrando, foram atrás das supervisoras. Aos prantos, Marília contou a Socorro, uma das supervisoras, o que havia visto. Ela ouviu, mas quis saber mais detalhes do próprio Gabriel. Ele explicou que os meninos o chamaram para brincar e depois pediram que baixasse o short para se esfregarem nele. De fato, ele utilizou a seguinte expressão: “pediram que eu tirasse o short e começaram a pimbar em mim.”

Os meninos a quem ele se referia têm respectivamente 8, 10 e 12 anos e são alunos do Fundamental I. Marcelo, apontado como

---

28 Os dados empíricos nos quais que se baseia esta história foram coletados por alunos orientandos da profa. Bernadete Beserra, entre os anos de 2004 e 2015. Para a proteção do seu anonimato e das escolas que pesquisaram, preferimos omitir os seus nomes que, no entanto, estão listados na seção dos Agradecimentos.

mentor, tem 10 anos e cursa a 3ª série. Ronaldo tem 12 anos e também cursa a 3ª série e Pedro, 8 anos, cursa a 2ª. Seguindo o padrão MEC, na Alexandrina Galvão, nome fictício da escola, o espaço onde funciona o “Infantil” é separado das outras séries e o portão de comunicação entre as duas áreas é vigiado por uma funcionária terceirizada. Naquele dia, os três garotos esperaram a sua saída e, escondidos, entraram na área do “Infantil”. Convidaram Gabriel para brincar e, aos poucos, convenceram-no a baixar o short e aceitar as suas bolinações.

Hesitando sobre o que fazer em relação à situação, a supervisora Socorro compartilhou o problema com Cláudia, também supervisora, mas novata. Caso a diretora estivesse presente na ocasião, é bastante provável que, como geralmente em situações semelhantes, a história tivesse terminado com uma repreensão a todos os envolvidos ou, menos provável, com a convocação dos pais para uma reunião e uma breve suspensão de dois ou três dias para os “agressores”. Teve, porém, outro desenvolvimento e desfecho porque Cláudia, recém-incorporada à instituição e ainda alheia à dinâmica da cultura local, insistiu para que a escola tomasse as providências cabíveis, tal como proposto pelas leis n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e n.10.406/2002 (Novo Código Civil), de acordo com as quais a instituição escolar é responsável e deve prestar contas pelo que ocorre nas suas dependências.<sup>29</sup>

Desse modo, em função da sua insistência, convocou-se o Conselho Escolar, prestou-se queixa ao Conselho Tutelar, conversou-se com a professora e reuniu-se com os pais dos envolvidos. Mas não foi a diretora que tomou tais providências por que não julgou o que acontecera um problema. Situações semelhantes haviam ocorrido outras vezes e tudo tinha se resolvido sem confusão ou alarde. Desconfortável com a insistência de Cláudia, decidiu puni-la transferindo-lhe a responsabilidade para resolver o caso: “se ela acha que é um problema, ela que resolva!”

---

29 Chrispino & Chrispino (2008, p. 17) apresentam tal responsabilidade da escola também como decorrente do Código de Defesa do Consumidor.

Antes de iniciarmos a interpretação do ocorrido, consideramos importante que mais alguns dados sejam apresentados. Quem são os agressores e agredido do ponto de vista da condição social e pertencimento étnico-racial? Esta, na verdade, é uma questão nossa, fruto da nossa agenda de pesquisadores e, em nenhum momento, durante as entrevistas com os envolvidos, surgiu espontaneamente.

Do ponto de vista das classificações do IBGE, agressores e agredido compõem as camadas mais pobres da população brasileira, fazem parte de famílias que ganham até dois salários mínimos por mês, pertencendo, portanto, aos extratos de renda mais baixos, classe E. Do ponto de vista étnico-racial a situação é a seguinte: a diretora é preta e as supervisoras são brancas, mas, dizem elas, também poderiam se autot classificar como pardas. Marcelo, 10 anos, é branco. Ronaldo, 12 anos, é moreno, olhos verdes, e Pedro, 8 anos, é preto. Gabriel, o agredido, é moreno-claro e a professora é branca. Considerando a possibilidade de classificar pretos e pardos como negros, quase todos os envolvidos no problema poderiam assim ser classificados. Entre os agressores, dois são negros. Também são negros o agredido e a diretora.

Teria, portanto, a variável cor/raça qualquer relação com a produção da situação? A nossa tese é que diretamente não, ou seja, a cor/raça dos envolvidos não foi a causa da situação. Descartada a hipótese da interferência direta da variável étnico-racial neste caso específico, voltamos a nos indagar: o que provocou a situação? Por que aquela escola ou a escola pública brasileira constitui-se em espaço onde esse tipo de situação é possível?

Seguindo as teorias que orientam este livro, a hipótese que guia este capítulo é a de que as discriminações e preconceitos que abundam na escola pública brasileira não são originados nas relações que se estabelecem entre os indivíduos que a constituem. São frutos, sobretudo, da própria forma como funciona a instituição, inclusive do seu propósito geral e das leis que a regulamentam. Ou seja, o preconceito e a discriminação contra “negros”, “gays”, “mu-

lheres” e “deficientes”, apenas para citar algumas das categorias sociais mais exploradas pela pesquisa acadêmica atual, podem tornar, em alguns casos, ainda mais sofrida a experiência da escolarização pública, porém, não constituem em si a base do que temos considerado neste livro o seu principal problema ou a expressão por excelência do seu racismo.

A partir do caso brevemente narrado acima nos indagaremos sobre a sucessão de “negligências” que o produziram e, ancorados também em outros exemplos da literatura jornalística e acadêmica, questionaremos o sentido da escola pública brasileira e as razões por que em vez de educar as crianças para se tornarem cidadãos preparados para trabalhar e viver numa sociedade capitalista predominantemente urbana, tal como promete na Carta Magna, configura-se como espaço de abusos, discriminações e preconceitos.

Sabemos que a história de Gabriel começou a ser gestada desde os tempos coloniais, quando homens livres e escravos iniciavam, juntos e separados, a escrita da história do Brasil. Mais recentemente, porém, ela está relacionada à construção de um sistema escolar que separa, cultural e territorialmente, os alunos pobres dos ricos (ou remediados). Para efeitos da análise do caso apresentado, porém, consideremos que “tudo” começou quando a professora Suzana se deu conta da ausência de Gabriel. O que fazer? A naturalidade com que agiu - pedindo a um dos alunos para chamar a irmã do ausente - mostra que é familiar e informalmente que problemas como este em geral são resolvidos. Além de não prever outras soluções para situações como esta, a estrutura escolar, neste caso, engaja e responsabiliza primeiro a família. Mas que outras alternativas há? A professora do Infantil não tem auxiliar e não há um sistema de comunicação direto entre as salas de aula e a diretoria. Não há uma campanha que possa ser tocada em casos de emergência e nem um ramal telefônico. A alternativa seria deixar os outros alunos sozinhos na sala e ir, ela própria, à diretoria, como aliás, foi tantas vezes em busca de ajuda para resolver brigas entre alunos em sala de aula.

Talvez achou tão corriqueira a situação que nem quis envolver a diretoria! Ou, ao contrário, sabendo que entre as suas atribuições está a de controlar a presença dos alunos, quis evitar a exposição da sua negligência à diretora. Mas, obviamente, essas racionalizações foram sendo construídas depois, por nós, observadores, e a verdade é que provavelmente Suzana não fez tantos cálculos quando pediu a Otávio para dar o recado à irmã de Gabriel. Ou seja, “agiu” culturalmente, seguindo mais a “regra” do senso prático, incorporada inconscientemente, do que a norma regimental.

Não questionaremos aqui a ausência da diretora da escola no momento do ocorrido porque ela poderia ter ido a alguma reunião da Secretaria de Educação ou de outra instituição vinculada ao sistema educacional do qual sua escola faz parte, mas nos perguntaremos pela vice-diretora. Onde estava ela?

Questionaremos também a espontaneidade com que Marília foi direto à sala das supervisoras após a tentativa frustrada de se comunicar com a diretora. Ainda que circunstancialmente, em função da ausência de outras figuras de autoridade ligadas à diretoria, tenham os alunos recorrido às supervisoras por que também o faria a diretora, transferindo atribuições da sua função para a supervisora novata? Não deveria esta concentrar-se na solução dos problemas próprios da sua função? O medíocre desempenho da escola no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, não seria uma justificativa forte o bastante para manter a supervisora concentrada apenas nas suas atribuições relacionadas à supervisão da aprendizagem dos alunos? Ou as autoridades daquela escola não estão preocupadas com o desempenho de professores e alunos? Com a aprendizagem destes?

Além dessas questões mais gerais, vinculadas à clareza e exercício das várias funções na escola, refletiremos ainda, por alguns parágrafos, sobre a organização geral da segurança na escola. Foi da quadra de esportes que Marília viu os três garotos mais velhos na área exclusiva do Infantil. Mas a quadra, não explicamos ainda, estava ocupada com a aula de Educação Física. Não teriam professor

e alunos achado esquisito que no horário de aula três garotos mais velhos estivessem na área do Infantil? Ou simplesmente não se deram conta das suas presenças?

Finalmente: por que a funcionária incumbida da segurança do Infantil, a *terceirizada*, não fica na função até o final do horário de aula? Ou, talvez, melhor ainda, por que em tal função não se tem um funcionário público, estável, que cuide da segurança do Infantil e de toda a Escola? Que faça rondas sistemáticas e esteja à disposição para situações de emergência?

Para a maioria dos envolvidos no problema, o que aconteceu, afinal, não foi grave o bastante para mobilizar tanta energia. Não existisse ali “aquela” supervisora exigindo “responsabilidade” da escola, seria como se “nada” tivesse acontecido. Estavam fazendo tempestade em copo d’água: podia ter sido pior. “Minha gente, não foi um estupro, foi só uma “bolinação”, “coisa *desses* meninos...”

O caso Gabriel, como ao evento narrado nos referiremos aqui, chama a atenção para diversos problemas da escola pública brasileira. Uma das primeiras evidências da narrativa é que a escola distingue dois tipos de seres “humanos”: aquele de que fazem parte os funcionários e professores, independentemente da classe social a que pertencem, e o outro tipo, no qual estão incluídos os alunos e suas famílias. São estatutos tão distintos que, em certas situações, podemos mesmo nos indagar sobre o que, afinal, administradores, professores e funcionários imaginam que são e de onde vêm os alunos. O que é interessante, tanto no caso da escola de Gabriel, como das outras que dão suporte a este estudo, é que muitos funcionários são da mesma classe social dos alunos e alguns professores também. Como, então, explicar que ali, na escola, “esqueçam” o seu lugar social para assumir uma posição político-ideológica e afetiva que não é a sua?

É a partir da resposta a esta questão que delineamos os contornos de um tipo de racismo que transcende as expressões mais comuns de preconceito e discriminação baseadas na cor/raça ou no

gênero e é mais perverso do que estes porque sequer é percebido como tal. A insídia deste racismo é tal que ele não se expressa nas relações escolares diretamente contra *certos* indivíduos, portadores ou não de certos atributos, mas é algo mais generalizado contra um grupo inteiro: o dos *beneficiários* da escola pública.

Por que funcionários e professores das classes pobres não se identificam, inclusive no sentido da compaixão, com os *seus* alunos? A nossa hipótese é que, na escola, como funcionários, eles não representam as suas classes de origem e pertencimento e sim o Estado e é com ele que são convidados a se identificar no desempenho das suas funções. Não se trata, porém, apenas de uma identificação com o ofício, mas, principalmente, de uma fuga de uma posição social desvalorizada. Representar o Estado, mesmo na vulnerável função de empregado terceirizado, produz o sentimento, ainda que provisório, de poder, distinção, superioridade. No espaço provisório de “funcionários” ou “professores” estão temporariamente a salvo da *humilhação* da carência do “público”. Desse modo, pressionados pelas próprias circunstâncias existenciais, as quais não enxergam como tal, funcionários do Estado que são, incorporam, sem crítica, os mesmos sentimentos e ideologias de um Estado que, apesar do discurso, jamais considerou efetivamente a possibilidade de transformar em cidadãos todos os brasileiros, conforme mostramos no capítulo anterior e têm mostrado vários autores que se dedicam ao estudo da escola pública no Brasil.<sup>30</sup> É, portanto, da perspectiva das ideologias e políticas desse Estado que o corpo funcional distingue e trata o alunado. Pobre, carente, “sem educação”, o beneficiário da escola pública carrega o peso da responsabilidade pelo seu próprio fracasso. O que é produzido social e historicamente é incorporado como natural, genético. De potenciais cidadãos, a exigir uma escola de qualidade, passam a responsáveis não apenas pelo próprio fracasso como da instituição que tentou e tenta, inutilmente, salvá-los.

---

30 Ver, entre outros, Algebaile (2004), Frigotto (1993) e Ghiraldelli (2008).

Não sendo capaz de oferecer a todos efetivamente a cidadania que promete constitucionalmente, o Estado acaba por destruir o sentido da escola pública, instituição que aqui, como nos países em que primeiro surgiu, foi criada sob a promessa da mobilidade social para todos. Ao mesmo tempo, filha das necessidades dos estados nacionais e da necessidade de reprodução das classes trabalhadoras, a escola pública foi criada com diversos objetivos: o de propiciar a todos os nacionais uma linguagem e uma cultura comuns, uma etnia nacional; o de formar uma população minimamente qualificada para as demandas do mundo do trabalho e, no caso da escola (integral) dos países centrais, uma demanda das classes trabalhadoras por uma instituição onde seus filhos pudessem ficar em segurança durante a jornada de trabalho dos pais.

O caso Gabriel chama a atenção para muitas faltas da escola pública brasileira em relação às suas congêneres em outros estados-nacionais, inclusive, estados ex-colônias. Chama a atenção, sobretudo, para o modo como cumpre a sua função de transformar os vários “diferentes” em brasileiros; de revelar nas suas práticas e resultados as delimitações da cidadania no Brasil. Sem dúvida, como esperado de qualquer sistema escolar nacional, mesmo que não público e universal, a escola pública brasileira promove a integração dos seus “diferentes” (negros, indígenas, pobres, mulheres, imigrantes, especiais etc) à nação, mas, como demonstrado por Foucault, de acordo com a lei do racismo de Estado, segundo a qual lhe cabe ajudar a separar os que “devem viver” dos que pode “deixar morrer”, isto é, “deixar para lá”, “abandonar à própria sorte” e, por que não dizer “à própria natureza”?

A negligência da escola pública em relação ao destino de crianças como Gabriel mostra que esta é a tônica da sua ação pedagógica: o desinteresse, o descuido, o despreparo. Meninos como Gabriel não parecem fazer parte do projeto nacional. São tratados como refugos. Tão desprezíveis que nem pela sua falta a professora se deu. Como disse a diretora, “não aconteceu nada”, afinal, o que é

uma bolinação? Coisa comum entre “esses” “meninos”. E se tivesse sido algo mais sério? Um estupro? Um assassinato? Nem a escola e nem a polícia teriam nada a ver: é um problema “deles”, entre “eles”, o que se pode fazer com “esse tipo de gente”? Assim, desse modo, essas crianças vão incorporando através da forma como em geral são tratadas na cidade, e pela forma específica como são tratadas na instituição estatal por excelência dedicada à sua “educação”, que são menos gente do que as que frequentam as escolas privadas; que são menos gente do que os que andam em carros particulares; que são menos gente do que os que têm seguro saúde. Que, enfim, nem mesmo a escola, desinteressante e medíocre, que a duras penas suportam, cumpre a sua promessa de torná-los cidadãos e, em última instância, humanos.

## **Discriminação e Preconceito: Racismo?**

Uma das maiores dificuldades no estudo de fenômenos complexos como o racismo e as suas manifestações é, como já explicamos na Introdução, distinguir entre vários fatores, se o “racial” é o que determina o tratamento desigual, ou seja, a discriminação. Como convergem preconceitos e discriminações específicos contra certos grupos com o preconceito e discriminação contra o pobre? Como afirmar que certo tratamento discriminatório é consequente da cor/raça, gênero ou posição social do discriminado? O que é discriminação? Preconceito? Como tais comportamentos se relacionam? Em que circunstâncias expressam o racismo de Estado?

O conceito de discriminação, segundo Banton (2002, p. 83), surgiu da discussão de Aristóteles sobre justiça e do seu argumento de que “iguais têm direito a coisas iguais” e o tratamento desigual de coisas ou pessoas iguais é injusto. Resta, porém, determinar que coisas ou pessoas são consideradas iguais e, sobretudo, sob que bases se reivindica a igualdade.

Tais bases geralmente são históricas e culturais e, desse modo, dependentes do que cada sociedade compreende por “humano” nos diversos momentos da sua história. Na sociedade contemporânea, os limites e possibilidades da humanidade estão definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, instrumento criado com o intuito de prevenir atrocidades como as vividas na segunda guerra mundial. Assinada pelos 58 países que compunham as Nações Unidas em 1948, inclusive o Brasil, o artigo 2º afirma que os direitos e liberdades ali estabelecidos serão gozados por qualquer pessoa, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

Alinhando-se com esse ideário, a Constituição Brasileira (1988), no seu artigo 5º, também afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Os 78 incisos que seguem o enunciado do artigo apresentam as condições sob as quais se oferece tal igualdade.

Para os propósitos legais, a presença ou ausência de uma condição pode ser fundamental, mas não para um estudo sociológico que, sob pena de não apreender o problema em sua extensão e profundidade, não deve jamais se limitar à lei e nem considerá-la mais do que efetivamente é. Desta perspectiva, a Constituição Federal é ao mesmo tempo um guia e um instrumento para a formação do brasileiro com que se permitiu sonhar a nação Brasil naquele pacto social que se celebrava imediatamente após o fim do regime militar. Não se confunde, porém, com a verdade das relações sociais e nem mesmo da cultura hegemônica no país.

É impossível determinar se uma ação é ou não discriminatória sem a clara indicação da condição em que se baseia o tratamento diferencial. Tão naturalizadas tornam-se a maioria das discriminações, negativas ou positivas, que sequer pensamos sobre elas da perspec-

tiva da justiça dos homens. Atribuiu-se à brasileira o direito ao voto a partir da Constituição de 1934, ou seja, mais de um século após instituído o voto, na Constituição de 1824. As brasileiras analfabetas, porém, somente puderam usufruir desse reconhecimento em 1985, com a concessão generalizada do voto ao analfabeto. Embora o termo seja utilizado mais comumente em referência à discriminação negativa, ele é também adequado para a discriminação positiva, que favorece, em vez de desfavorecer. Por exemplo, a meia passagem para estudantes, a passagem gratuita para maiores de 65 anos e outros tantos benefícios que exigem a criação de grupos de beneficiários. Embora em geral esses pequenos privilégios pareçam justos, tal justeza está permanentemente sob questão, como é o caso do privilégio nas filas de bancos, pois sempre cabe se perguntar à custa de quem são oferecidos.

Os exemplos acima são de discriminações produzidas e controladas pelo Estado, legais, como é, por exemplo, também o tratamento diferenciado das diferentes categorias de sócios em uma empresa ou clube. Não está, porém, sob o controle da lei o tratamento privilegiado que muitas famílias oferecem aos homens; a desatenção às crianças, a escolha preferencial do cônjuge etc.

Vista sob a luz desses exemplos a discriminação é uma característica da vida social e está presente em todas as sociedades, em todas as instituições e em todos os tempos, tornando-se visível e injusta apenas quando questionada. É, portanto, menos o fato da discriminação em si e mais os diversos conteúdos do “humano” que permitem o julgamento de uma certa discriminação como justa ou injusta, moral ou imoral.

A proibição ou limitação da educação feminina, até hoje vigente em algumas sociedades, é uma forma de discriminação que, sem dúvida, produzirá como consequência a desvantagem das mulheres em relação à ocupação de certas funções no mercado de trabalho. Neste caso, sem dúvida, a discriminação é a causa principal da desvantagem delas e se sustenta em crenças e hábitos culturais que

produzem preconceitos, estereótipos e, também, expectativas diversas das nutridas em relação aos homens. Nas diversas expressões de racismo, seja ele cultural, social, “racial”, de gênero ou de qualquer outro tipo, o preconceito, o estereótipo e a discriminação geralmente funcionam juntos. O preconceito racial, especificamente, tem sido, desde Park (1921, p. 623), visto como uma espécie de reação à livre competição entre os brancos e os negros (nos Estados Unidos). Nessa perspectiva, sentimentos ou atitudes preconceituosas sempre acabam por criar e/ou manter algum tipo de desigualdade social. O preconceito impede que aqueles que dele são alvo tenham as mesmas chances que os outros, uma vez que ficam sempre reduzidos às expectativas contidas nos estereótipos que os descrevem.

É o caso, por exemplo, das expectativas em relação ao gênero na escola: o bom comportamento das meninas e a bagunça dos meninos (CARVALHO, 2004; SOUZA 2006). Beserra e Andrade (2001) mostram que na sala de aula que observaram durante um semestre escolar, além das diferentes expectativas que tinha em relação ao gênero dos alunos, a professora também tinha em relação à religião e classe social. De Rafael, ex-aluno de escola privada, a professora sempre esperava e cobrava o melhor comportamento como se fosse algo a se exigir ou esperar apenas de alguém com a mesma procedência. Expectativas semelhantes também são alimentadas em relação à cognição. Ou seja, quem é mais capaz de aprender? Se alguns são mais “inteligentes” do que outros, por que perder tempo investindo em quem não tem condições de aprender? Esse tipo de expectativa, conforme demonstra Bourdieu (1990), conduz a escola a “abandonar” os que possuem menor capital cultural e justificar o seu fracasso não em função das condições sociais que o produziram, inclusive o próprio “abandono” da instituição, mas da “inteligência” do aluno.

Esses preconceitos e estereótipos que habitam a escola e orientam as práticas escolares são tão naturalizados quanto os sistemas de avaliação ou de punição por mau comportamento. Não sendo

reconhecidos como constitutivo das práticas sociais, a tendência é que o racismo que expressam se reproduza *ad infinitum*.

A discriminação, conseqüente ou não do preconceito, é, sem dúvida, uma possível causa de desigualdade ou desvantagem, mas somente pode ser considerada a causa determinante se outras possibilidades tiverem sido eliminadas (BANTON, 1994, p. 5) .

Em termos de lei, nem sempre se considera a sociologia. Em geral, parte-se da compreensão de que a discriminação ou o preconceito tem um propósito e aquele que discrimina está consciente das suas intenções quando, de fato, de acordo com a teoria do senso prático de Pierre Bourdieu, as coisas não são tão simples assim e as ações sociais, inclusive a discriminação, podem ser motivadas conscientemente ou não. Embora sempre possamos distinguir e apresentar motivos para o nosso comportamento, nem sempre estamos conscientes de todas as forças que o influenciam. Desse modo, advertir ou suspender a professora de Gabriel por negligência seria talvez uma pena adequada se se quisesse utilizar o seu caso pedagogicamente, no sentido de criar uma nova cultura escolar. Mas responsabilizá-la isoladamente pela negligência que culminou com o abuso sexual de Gabriel é problemático porque a sua atitude não é diferente do padrão de comportamento da instituição. Neste caso, podemos afirmar que ela age *culturalmente*, sem refletir sobre o significado e conseqüências de todas as suas atitudes. Age *preconceituosamente*, mas sem se dar conta disto. Em todo caso, ela age como todos na escola pública. Nos termos de Bourdieu (2009) e Foucault (1999; 2004a), a professora incorporou a subjetividade institucional e a prática. Tratando-se de uma cultura institucional, melhor seria responsabilizar o Estado, ou seja, as instituições que agem em seu nome, pelas suas conseqüências. Ou responsabilizar Estado e indivíduos simultaneamente, caso houvesse um desejo efetivo de mudança; de democratização, enfim, de extinção dos limites entre os que “devem viver” e os que se pode “deixar para lá”, na sua condição de subcidadão.

É justamente na aposta do desconhecimento dos limites entre o individual e o institucional que reside a insídia das políticas e campanhas que transferem para os indivíduos a responsabilidade sobre um racismo construído e alimentado pelo Estado. As ações preconceituosas e discriminatórias não expressam ou são frutos de “essências” individuais, mas de processos coletivos planejados e postos em prática pelo Estado através das suas instituições, inclusive do próprio sistema de lei, conforme explica Foucault em *Os Anormais* (2010).

Sobre a discriminação racial propriamente, é importante acrescentar que a crença segundo a qual a raça determina a inteligência, a moral e o comportamento, presente em praticamente todas as sociedades, se sustentava na naturalização da cultura ou na impossibilidade de distinguir o cultural do natural. Nessa perspectiva, é extraordinária a conquista das ciências sociais no sentido de explicar por que os de “raças diferentes têm mentes diferentes”. A antropologia tem exaustivamente demonstrado que a mente, o comportamento e a moral são o produto de influências ambientais e históricas não tendo, portanto, nenhuma relação com raças ou tipos raciais.

Assim, a ideia de que a discriminação racial se constitui num tipo de patologia social somente presente em algumas sociedades contraria radicalmente a compreensão mais sociológica de acordo com a qual o comportamento discriminatório, como explicado acima, é tão comum como o crime e outros desvios comuns a quaisquer sociedades. Os seres humanos podem agir de modo discriminatório com base no sexo, religião, idade e outros tantos atributos socialmente reconhecidos assim como com base na cor/raça. Como o crime, a discriminação é definida não com base na sua presumida natureza, caso da visão da discriminação racial como patológica, mas pela maneira como é proibida (BANTON, 2002, p. 45).

Foi a própria Organização das Nações Unidas quem promoveu a disseminação da ideia da discriminação racial como patológica quando na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas

as Formas de Discriminação Racial (1965) adotou tal visão como uma estratégia para controlar as manifestações de antissemitismo e outras formas de preconceitos e ódios nacionais, religiosos e raciais considerados ainda remanescentes do nazismo (BANTON, 2002, p. 44). As delegações da ONU que defendiam tal ideia acreditavam possível não apenas eliminar a discriminação racial através da ação internacional, mas fazê-lo rapidamente. Tal pretensão é semelhante a de eliminar o crime das sociedades humanas, ou seja, é algo impossível. Apesar da ausência de base sociológica, tal ideia foi aos poucos e, de convenção em convenção, transformando-se em verdade cujo caminho de realização seriam as chamadas políticas públicas focais.

No caso do Brasil, em relação ao problema da discriminação racial, o ponto de inflexão foi a Conferência de Durban contra o Racismo, em 2001. A partir de então e, de forma mais acelerada, após a posse do presidente Lula, em 2003, a ideia da discriminação racial como uma patologia exclusiva de algumas sociedades, entre elas, o Brasil, defendida pelo Movimento Negro, foi abraçada pela Presidência da República e vários setores do Governo que, de posse do aparelho de Estado, passaram a promovê-la e *instituí-la*.

## **Gênero, Cor/ Raça, outras Diferenças e o Multiculturalismo Brasileiro**

Iniciamos esta seção lembrando que o Estado que, de uma hora para outra, sob as pressões das organizações internacionais, não apenas reconhece, mas também institui e passa a promover a “diferença”, é o mesmo que constrói e mantém a escola de Gabriel. Esses paradoxos, que também refletem disputas de interesses dentro do próprio aparelho de Estado, mostram que muitas dessas políticas, pela urgência com que são concebidas e implementadas, devem sua existência mais à necessidade de prestar contas às instituições internacionais do que à possibilidade de promover qualquer mudança social efetiva.

A limitação sociológica da compreensão que justificou a campanha internacional da ONU contra todas as formas de discriminação racial influenciou grande parte dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre o que se tem chamado “racismo na escola”. Mas isto não se deu de forma automática e direta, de “cima para baixo, ONU-Brasil, mas através do investimento sistemático e organizado da Fundação Ford que, desde 1966, provavelmente em sintonia com os resultados da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, realizada em dezembro de 1965, passou a privilegiar em sua ação as políticas de minorias, tanto nos Estados Unidos como em todos países onde financia pesquisa e políticas públicas.

O conceito de multiculturalismo, base da política que passou a financiar em todo o mundo, porém, foi proposto para explicar e superar uma crise particular, a vivida pelos Estados Unidos nos fins da década de 1960. A solução que propunha era que as amplas coalizões sociais comuns nas décadas anteriores deveriam dar lugar a organizações e movimentos específicos, delineados em função dos interesses de cada minoria. Ela ajudaria a organizar tais movimentos, oferecendo-lhes plataformas políticas e fundos capazes de formar e sustentar grupos de pressão (MAGNOLI, 2009, p. 90-91), o que produziu o efeito de cooptação de lideranças e intelectuais.

No Brasil, as subvenções da Fundação Ford vieram, em muitos casos, acompanhadas dos modelos sociológicos estadunidenses que, a partir de então, passaram a guiar a compreensão de muitos pesquisadores ligados às áreas de Ciências Sociais, Educação e Psicologia<sup>31</sup>. Assim, o modelo sociológico das relações raciais, refutado no início do século por Robert Park, retornava em vestes mais atraentes, mais glamorosas, fazendo crer que, por mais paradoxal que fosse, o “novo” Estado não apenas aquiescia às demandas dos

---

31 A exemplo do grupo de pesquisa coordenado por Peter Fry e Yvonne Maggie, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, nem todos os grupos de pesquisa financiados pela Fundação Ford adotaram modelos sociológicos estadunidenses.

movimentos sociais como a elas também se antecipava. Desse modo, apesar da enorme diferença na forma como os Estados Unidos e Brasil lidaram historicamente com as questões da escravidão, democracia e discriminação racial, muitos estudiosos brasileiros passaram a adotar como referência uma explicação de sociedade e relações sociais que, se já é limitada para a compreensão das relações sociais em que ela própria foi gestada, é ainda mais limitada para orientar o estudo em outras realidades, particularmente a brasileira, atravessada por desigualdades sociais muito mais profundas e cuja identidade nacional, ao contrário da do irmão do norte, articulou-se em torno da ideia de mestiçagem.

## **Política Educacional e Estudos Empíricos sobre Discriminações e Preconceitos na Escola**

Em estudo sobre como se articulam as várias instâncias da administração pública para a implementação da lei n.10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, Filice (2011) apresenta o tortuoso percurso que separa as políticas educacionais das práticas escolares. Embora seu objetivo seja mostrar os caminhos da implementação da referida lei, ela acaba por desvelar as dificuldades no processo de implementação de qualquer lei no país. No caso da lei n. 10.639, cuja aprovação envolveu bastante polêmica, ela atribui as dificuldades ao “racismo” presente nos vários órgãos do Ministério de Educação responsáveis pela educação básica, particularmente a Secretaria de Educação Básica, SEB, que, segundo esta, não prioriza a questão das relações etnicorraciais (FILICE, 2011, p. 127). Mostrando como as ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD<sup>32</sup>,

---

32 Com a reestruturação do Ministério da Educação, a partir de maio de 2011, a SECAD passou a incorporar a “educação inclusiva” e passou se chamar SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

se desenvolvem, sem a devida articulação com as outras secretarias responsáveis pela educação básica, a autora argumenta que a desarticulação institucional impede que se enfrente o problema da “desigualdade racial” na escola porque intensifica e dificulta o trabalho docente, sobrando pouco tempo para refletir sobre a “natureza dos conflitos nas escolas e como as políticas de identidade forjadas nos movimentos sociais permeiam essas discussões” (FILICE, 2011, p. 134). Mas não apenas isto, ela também chama a atenção para como diversos programas do MEC, o *Programa Currículo*, por exemplo, focado, então, na reflexão sobre o quê, por quê e como ensinar e aprender, embora se refira a diferenças sociais, história cultural e pedagógica das escolas, “pouco ou nada orienta para a percepção da natureza dos conflitos na cultura organizacional da escola, ou no que diz respeito ao trato com o outro” (FILICE, 2011).

Embora refletindo especificamente sobre discriminação e preconceito raciais, o estudo de Filice chama a atenção para o fato de que o MEC, que coordena o sistema educacional brasileiro, negligencia, entre tantos outros, os problemas da cultura organizacional da escola e do trato com o outro. Observamos, porém, nos estudos etnográficos que temos desenvolvido em escolas de ensino básico e superior,<sup>33</sup> que o problema é ainda mais extenso e profundo: o MEC sistematicamente ignora o problema dos efeitos da cultura na escola. São eles que estão na base, se expressam e repercutem na formação dos professores e em todos os espaços e relações escolares, sobretudo os do ensino e aprendizagem. Professores e administradores escolares ignoram (inclusive em função da ausência de tal conhecimento na sua formação) que são as diferenças culturais, em geral produzidas pela desigualdade social, que estão na base da maioria das dificuldades e desentendimentos na escola. A defasagem dos alunos, sobre a qual se queixam os professores desde o Império (SCHUELER, 1999;

---

33 Ver Nascimento (2011), Oliveira (2012), Mariz (2012), Matos (2013), Lima (2013), Pereira (2013), Silva (2014), Beserra; Lavergne (2014), Beserra; Oliveira; Santos (2014), Almeida (2015), Dantas (2015), Celedônio (2015), Lima (2015).

VIANNA, 2001), permanece a justificativa para todos os problemas da educação no país, reproduzindo-se indefinidamente. Da educação infantil à superior, todas as dificuldades dos professores e do próprio sistema educacional como um todo são atribuídas ao comportamento, despreparo e outras dificuldades dos alunos.<sup>34</sup>

Extremamente bem-vindos, os estudos sobre a discriminação e preconceito contra os “diferentes” na escola de certo modo inauguram a preocupação com a observação das práticas escolares e dos elementos que as compõem.<sup>35</sup> São eles que chamam a atenção para outros ângulos e perspectivas do cotidiano escolar e indagam, particularmente, sobre a formação docente.<sup>36</sup> Revelam, por exemplo, como as práticas escolares são carregadas de preconceitos e discriminações, particularmente dos corpos administrativos e docentes contra o discente, como mostramos no “caso Gabriel”.

Geralmente interessados em desvelar preconceitos e discriminações específicos, alguns desses estudos, porém, passam a atribuir a um único fator o que é resultado de vários. O exemplo que aqui exploraremos em função de ter-se tornado uma das mais citadas referências nos estudos sobre racismo na escola é o de Eliane Cavalleiro (2000).

Intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, o estudo “visa subsidiar estratégias que elevem a auto-estima de indivíduos pertencentes a grupos discriminados e criar condições que possibilitem a convivência positiva entre as pessoas”. “Em especial”, completa a autora, visa “tornar a escola um espaço adequado à convivência igualitária” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

---

34 Em *A escola vista por dentro*, Oliveira & Schwartzmann (2002), mostram que mesmo as escolas privadas atribuem os seus problemas aos alunos.

35 Antes deles, Sérgio Ribeiro (1991) e Maria Helena S Patto (1990) já começavam a apresentar teorias importantes para a compreensão do fenômeno da repetência a partir de observação da dinâmica escolar.

36 Ver, entre outros, Cavalleiro (2000), Carvalho (2001 e 2004), Vianna (2001), Rosemberg (2001) Gomes (2003), Perosa (2006), Souza (2006) e Silva; Luz (2010).

A introdução e os dois primeiros capítulos apresentam os caminhos da pesquisa; a relação entre educação infantil, socialização, família e escola; e a problemática das relações étnicas no Brasil. Com flagrantes limitações teórico-metodológicas, o estudo não discute em profundidade os conceitos com os quais trabalha. Por exemplo, a autora adota a classificação binária do movimento negro sem sequer questionar a sua história e limites. Categorias centrais ao estudo, como preconceito, discriminação e racismo, são superficialmente definidas e, mais problemático ainda, sem qualquer relativização ou crítica, apesar de a maioria das referências serem estadunidenses.

Os dois últimos capítulos são os mais ricos em dados empíricos coletados através de observação sistemática da escola por um período de oito meses. As análises em geral, porém, são frágeis porque, ignorando o conhecimento das Ciências Sociais, atribuem a culpa aos atores embora estes não tenham qualquer consciência do “crime” pelo qual ela os julga. Por exemplo, a ideia de que o silêncio é a forma como se lida com o racismo porque não se quer reconhecê-lo, parte da falsa premissa de que todos compreendem que as práticas discriminatórias que ela apresenta são, de fato, racistas. A autora sequer se indaga se o próprio pressuposto faz sentido. De fato, a partir dos dados que apresenta sobre a escola e sobre si própria, vê-se que o racismo que ela distingue como racismo étnico é apenas uma das expressões de um racismo mais geral e também de um despreparo da escola brasileira para cumprir aquilo a que se propõe em Lei, mas não sabe, não pode ou não quer realizar, na prática.

Chama particularmente atenção o fato de a autora não contextualizar os *significados* que explora: sai-se do seu trabalho sem saber onde fica tal escola; quem a frequenta; quem são alunos, professores e funcionários e qual a sua dinâmica cotidiana. Fragmentos dessa realidade vão sendo apresentados em função dos interesses do estudo e com o objetivo de confirmar pressupostos e hipóteses. Nenhum esforço é feito em direção a qualquer reflexividade, inclusive a autora atribui ao fato de “ser negra”, problemas comuns à pesquisa

de campo e que ocorrem com outros pesquisadores por outras razões ou “estigmas”.

Com tais características, o estudo mostra os seus limites para a utilização como referência para políticas governamentais de transformação da convivência entre “negros” e “brancos” na escola. A sua importância, entretanto, reside no fato de que desnaturaliza e denuncia essa forma específica de discriminação, oferecendo elementos e pistas para uma necessária transformação das práticas escolares no país. Porém, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para formas específicas de discriminação, sem atentarem para o contexto e, principalmente, para a relação entre essas e outras formas de discriminação, estudos como este podem induzir atitudes ainda mais discriminatórias contra os grupos sociais que visam proteger.

Não necessariamente atitudes que mirem a diferença específica, tais como xingamentos, indiferença ou exclusão, mas de outro tipo, que carregam uma discriminação mais sutil, quase imperceptível e que, embora aos olhos de alguns possam ser interpretadas como aceitação do “outro” e até mesmo reverência à diferença, de fato, apenas dissimulam o preconceito e aprofundam ainda mais o fosso entre os “eleitos” e os “condenados”.

Importante exemplo disto são as expectativas que os professores criam em relação aos seus alunos. São elas que orientam e oferecem a medida do que é ou não possível exigir ou esperar de cada aluno ou grupo de “diferentes”. Em vez de expandir as possibilidades de todos os alunos e criar mecanismos e estratégias para produzir tal expansão, o “respeito à diversidade” tem produzido o seu inverso: sob o argumento do respeito, quase “intocabilidade”, a exigência e o rigor passam a ser interpretados como “agressão” ou “violentação”.

Em vez de se investir em estudos e estratégias para lidar com as defasagens culturais produzidas pela desigualdade social, e resultantes, inclusive, da própria precariedade do sistema de educação nacional, investe-se em técnicas de dissimulação do incômodo que a “diferença” e o despreparo para lidar com ela produzem. Esse tipo

de política alimenta a ilusão de que o racismo do qual é vítima não apenas o negro, mas os usuários do serviço público no Brasil, a mulher, e outros tantos estigmatizados, se resolve através de decretos e kits de afirmação quando, de fato, reduz ainda mais a possibilidade efetiva de uma divisão mínima da riqueza social entre as classes que, numa sociedade capitalista, somente é possível através de uma educação de qualidade; único meio de superar minimamente as defasagens culturais que impedem a passagem da subcidadania à cidadania. Única forma de destronar o discurso de culpabilização da vítima, que justifica a injustiça social em função de “deficiências” produzidas elas mesmas para o benefício de alguns. Somente uma educação que tenha clareza de todas essas estratégias e defasagens conseguirá desbancar a justificativa de que os pobres são pobres por que não são educáveis; quem não é educável não é civilizável e, portanto, não merece os benefícios da cidadania, e, em última instância, da humanidade.

# CONCLUSÕES

Vimos, ao longo deste estudo, que o racismo não é consequência inexorável de uma condição biológica, que faz com que o destino “natural” de uns seja o de ser menos do que outros. Defendemos a ideia de que é o Estado quem, através de suas práticas e políticas, promove e investe na divisão da sociedade em tantas “subespécies” quantas delas necessitem grupos ou indivíduos para justificar seu sucesso e a legitimidade de sua dominação sobre outros. Não existe, portanto, um *a priori* histórico ou ontológico que faça com que, “naturalmente”, os “negros” sejam ou devam ser inferiores aos “brancos”, as “mulheres” submissas aos homens ou os “judeus” alvo da fúria nazista. O racismo configura-se num conjunto de procedimentos de discriminação, segregação e exclusão baseado e expresso em *discursos de verdade* que, além de definirem os “outros”, “diferentes”, a quem se dirigem as suas práticas, fazem funcionar um tipo de racionalidade governamental em congruência com as flutuações do mercado.

No caso do Brasil, primeiro, entre os fins do século XIX e inícios do século XX, tivemos o discurso em torno da dimensão biológica da raça, que duvidava da possibilidade de formação da nação com um “povo” com as características do nosso; depois, década de 1930 em diante, período de consolidação da nação brasileira, foi a vez da cultura da mestiçagem constituir a base da ideologia nacional. Mais recentemente, a partir da década de 1990, reúnem-se as condições de emergência de um novo regime de verdade, mais em adequação com as necessidades da política neoliberal, agora vigente e dominante.

Assim, quase da noite para o dia, o mesmo Estado<sup>37</sup> que, sob a

---

37 Claro que há grandes diferenças entre as políticas de transição, após a ditadura, e os governos FHC e PT. Mas por políticas de governo diferentes que sejam, bastante pouco influenciam na política de Estado, cuja racionalidade neoliberal obedece às

ideia de “democracia racial” criou e participou da geração e manutenção de uma desigualdade abissal, tornou-se o principal arauto e defensor da “diversidade” a ser gerida e de todas as “diferenças” a serem integradas. Não somente assumiu um papel de advogado de todas as “diferenças”, mas, muitas vezes, até antecipou as demandas dos próprios integrantes desses segmentos populacionais de destaque, definidos, organizados e normalizados (VEIGA-NETO, 2001, 2006<sup>a</sup>).

Segundo critérios de “raça”, “etnicidade”, religiosidade, sexo, gênero ou, em termos físicos, intelectuais ou sensoriais, no caso das pessoas com deficiência. Com a promoção e celebração da “diversidade”, emergiu um novo discurso de verdade cuja racionalidade governamental articula-se em torno das ideias de justiça com equidade (RAWLS, 2008), justiça distributiva, discriminação positiva (CASTEL, 2008) e políticas sociais focalizadas, outro nome das ações afirmativas às quais se refere a “política da diferença”.

Um dos principais benefícios dessa celebração da “diversidade” é que ela permite uma maior visibilidade desses grupos sociais, assim como estimula a produção de informação, a sensibilização e mobilização política em torno das suas condições de existência e participação social, particularmente chama a atenção sobre os efeitos da discriminação e segregação a que estão submetidos.

Reconhecemos, de maneira inequívoca, a importância dos dispositivos estabelecidos durante as duas últimas décadas com vistas a proporcionar respeito, justiça e melhores condições de educação e participação das oportunidades de promoção social, inclusive por medidas afirmativas ou compensatórias temporais, para todas as pessoas que, em função de sua “diferença”, tornam-se alvos privilegiados do racismo. Porém, ao mesmo tempo, não podemos deixar de nos perguntar, como o faz Foucault ao tentar escrever uma “história do presente”, sobre “o que estamos ajudando a fazer de nós?”

---

mesmas exigências de limitação dos custos socioeducacionais, de penetração do mercado, de abertura à iniciativa privada (o “Todos pela Educação” constitui uma ilustração fundante dessa força de penetração e de decisão do setor privado nas orientações educacionais) e de submissão às imposições das agências e fundações internacionais.

Os limites desta conclusão não nos permitem voltar a refletir sobre os tópicos mais importantes aqui desenvolvidos, contudo, evocaremos brevemente alguns:

Os “negros”, “brancos”, “homossexuais”, “deficientes”, “mulheres” etc. representam categorias gerais, caricaturais e, até “imaginadas”, que encobrem realidades extremamente diversas e instáveis. O “negro”, “gay” ou “deficiente” de classe média/alta não enfrenta as mesmas dificuldades enfrentadas que o das classes populares.

Concordamos com Florestan Fernandes (1966 e 1989), Ernest Gellner (2000) e Pierre Bourdieu (1983) que é impar o papel da educação escolar como modo de minimizar a desigualdade social permanentemente produzida pela sociedade capitalista. Mas é necessário que se esclareça por que tipo de educação se luta. Como vimos, a longa e difícil trajetória que levou a escola pública brasileira a acolher parcimoniosamente os pobres, no passado, e massivamente, até quase exclusivamente, no presente, nos informa que a “rede regular de ensino” configura-se numa nebulosa extremamente vaga, diversa e desigualmente preparada para contribuir à edificação de uma sociedade socioeconomicamente mais igualitária e respeitosa das “diferenças” que os numerosos textos e discursos oficiais enaltecem.

As ações afirmativas e diretrizes para a educação das relações etnicorraciais, apresentadas pelo Estado como meios de combate ao racismo na escola, acabam por constituir um exercício mais sutil e menos visível de autoridade pois, ao pressupor “a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolhas” (DEAN, 1999), permite efeitos combinados de sujeição e subjetivação.

A liberdade de escolha (de “raça”, “etnia”, sexualidade etc.) parece fundamental, pois, “para que se possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação” (DEAN, 1999). Assim, os decretos e kits de afirmação (“gay”, “negro”, “deficiente” etc.) que encontram na escola pública seu melhor espaço de difusão, participam ativamente dessa dupla

dinâmica de sujeição (atribuir-se um referencial identitário) e subjetivação (investir-se e responsabilizar-se como componente de uma minoria). A história que se ensina lá, em processo de reescrita pela Lei n.10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), revela-se “um operador, um intensificador de poder” (FOUCAULT, 2005, p. 77) particularmente eficaz, pois substitui a tensão das relações sociais pelas das relações “étnico-raciais” que exigem apenas a “reeducação” (BRASIL, 2004, p. 13) dos indivíduos. Desse modo, as manifestações de racismo assumem um caráter individualizado, desviante e patológico, ao contrário da dimensão social, particularmente estatal, que privilegiamos neste livro. Assim, um racismo que se pretende fundado na “natureza” articula a nova visão birracista da sociedade brasileira aos moldes do multiculturalismo norte-americano.

Se o processo de subjetivação pode beneficiar os “negros” ou outros grupos marginalizados em termos de afirmação e autoestima; se, em congruência com o ideário de “justiça com equidade”, tenta-se proporcionar a todos a equiparação de oportunidades para a corrida à promoção social; se as ações afirmativas visam ao maior acesso de pessoas “negras” à escola básica, ensino superior e função pública, devemos nos perguntar se tal política tem condições de cumprir suas próprias promessas - acabar com o racismo e proporcionar uma melhor integração socioeconômica de todos - e em que medida ela não continua, sob o disfarce de antirracista, um racismo que não se apresentaria claramente como tal, um racismo contra os mais pobres, na sociedade em geral, e contra os “burros”, na escola.

Fragmentar a sociedade em tantas “subespécies” (“negros”, “indígenas”, “gays”, “deficientes”, “idosos”, “mulheres” etc.) quantas se precise não é outra coisa que normalizá-las em termos de características de pertencimento e de “consumo”; equipará-las em termos de oportunidades de participação no mercado; controlá-las em termos de expansão e, sobretudo, responsabilizá-las, ainda mais legitimamente, pelo seu sucesso ou fracasso no “jogo”.

Responsabilizar os indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso é

ao mesmo tempo eximir o Estado da sua responsabilidade sobre a divisão da riqueza social. Expressa uma racionalidade governamental que se desobriga de qualquer explicação sociológica e justificação política pelos danos socioeconômicos que provoca nas camadas sociais menos favorecidas. A politização da “raça” e da diferença acaba por despolarizar as relações de classes e dominação, tornando desnecessária uma reforma profunda do sistema educacional e o acesso do maior número a uma cidadania mais sólida, ao contrário da atual proliferação de cidadanias abstratas (negra, gay, quilombola) promovidas pelos textos oficiais.

De fato, deve-se duvidar do potencial que essas medidas afirmativas têm de transformar a vida de jovens pobres, independentemente de brancos, negros ou gays. Deve-se duvidar de políticas que atribuam o fracasso da escola aos limites de “natureza” dos que dela são beneficiários, os “pobres” ou, por que não dizer, a “raça dos pobres”? Para essas políticas, basta que as reformas curriculares e o monitoramento da tolerância à diferença e de reeducação nas relações “etnicorraciais” os tornem minimamente “civilizados”, “educados”, mesmo que não “empregáveis”, mesmo porque a maior parte deles deverá satisfazer-se com medidas redistributivas ou compensatórias.

Em síntese, o Estado é racista porque valoriza os símbolos da civilidade, mas não os distribui igualmente a todos os indivíduos. Tratando-se, pois, de um Estado cuja função é administrar a distribuição da riqueza social e sendo, antes de tudo, um Estado capitalista, precisa hierarquizar classes e indivíduos. Assim, distribuir o prestígio em função do mérito e não oferecer igualmente a todos os brasileiros a possibilidade de alcançá-lo é agir “racisticamente”. Não que, por outro lado, os indivíduos não devam ser desmotivados em relação ao preconceito e discriminação contra certos grupos sociais ou indivíduos, mas que se fique claro que apenas a interdição do discurso e práticas individuais não é suficiente para interromper um processo permanentemente alimentado pelo Estado e suas políticas. A cidadania, o cidadão, como mostra Balibar (1991, p. 93), não

é uma construção abstrata, um discurso, um desejo de fazer parte das nações modernas e civilizadas, mas uma construção cotidiana. Ou seja, um cidadão é um indivíduo tratado como tal, constituído cotidianamente pelas instituições como tal. Não basta uma “Constituição Cidadã” para instituir o cidadão: é preciso que ele se realize para além de discursos, projetos e leis.

# FONTES MULTIMÍDIA

## FILMES:

O racismo, sob todas as suas manifestações, sempre despertou o interesse dos realizadores de cinema. Na internet, no youtube, encontra-se grande variedade de filmes. A lista abaixo representa apenas uma amostra do que se pode assistir sobre o tema:

- *O Grande Ditador* (1940 - Charles Chaplin)
- *E o Vento Levou...* (1940 - Victor Fleming)
- *O Sol é para Todos* (1963 - Robert Mulligan)
- *Adivinhe quem vem para jantar* (1968 - Stanley Kramer)
- *Banzé no Oeste* (1974 - Mel Brooks)
- *A Cor Púrpura* (1986 - Steven Spielberg)
- *Um Grito de Liberdade* (1987 - Richard Attenborough)
- *Mississippi em Chamas* (1988 - Alan Parker)
- *Faça a Coisa Certa* (1989 - Spike Lee)
- *Conduzindo Miss Daisy* (1989 - Bruce Beresford)
- *Febre da Selva* (1991 - Spike Lee)
- *Separados, Mas Iguais* (1991 - George Stevens Jr.)
- *Sarafina: O Som da Liberdade* (1992 - Darrell James Roodt)
- *A Lista de Schindler* (1993 - Steven Spielberg)
- *Malcolm X* (1993 - Spike Lee)
- *Filadélfia* (1993 - Jonathan Demme)
- *Mentes Perigosas* (1995 - John N. Smith)
- *Tempo de Matar* (1996 - Joel Schumacher)
- *Procura-se Amy* (1997 - Kevin Smith)
- *Será que Ele é?* (1997 - Frank Oz)
- *A Outra História Americana* (1998 - Tony Kaye)

- *Amistad* (1998 - Steven Spielberg)
- *Meninos não choram* (1999 - Kimberly Peirce)
- *Pão e Rosas* (2000 - Ken Loach)
- *Duelo de Titãs* (2000 - Boaz Yakin/Jerry Buckheimer)
- *A Negação do Brasil* (Documentário 2000 - Joel Zito Araújo)
- *Encontrando Forrester* (2000 - Gus Van Sant)
- *Ali* (2001 - Michael Mann)
- *A hora do show* (2002 - Spike Lee)
- *Alguém falou de racismo?* (2002 - Daniel Caetano)
- *O projeto Laramie* (2002 - Moisés Kaufman)
- *Hotel Ruanda* (2004, de Terry George)
- *As Filhas do Vento* (Documentário 2005 - Joel Zito Araújo)
- *Caminho de Guantánamo* (2005 - Michael Winterbottom, Mat Whitecross)
- *Mandela - A Luta pela Liberdade / Goodbye Bafana* (2007- Bille August)
- *Escritores da liberdade* (2007 - Richard LaGravenese)
- *Entre os muros da escola* (2008 - Laurent Cantet)
- *Patrick 1.5* (2008 - Ella Lemhagen)
- *À moda da casa* (2008 - Nacho G. Velilla)
- *Preciosa* (2009 - Lee Daniels)
- *Vênus Negra* (2010 - Abdellatif Kechiche)
- *Caro Sr. Gacy* (2010 - Svetozar Ristovski)
- *Histórias Cruzadas* (2011 - Tate Taylor)
- *Assédio* (2011 - Steven Williford)
- *Django Livre* (2012 - Quentin Tarantino)
- *12 anos de Escravidão* (2013 - Steve Mc Queen)
- *Raça* (Documentário 2013 - Joel Zito Araújo, Megan Mylan)
- *Azul é a cor mais quente* (2013 - Abdellatif Kechiche)
- *Fruitvale Station- A Última Parada* (2014 - Ryan Coogler)

## SITES

Se os sítios exclusivamente dedicados ao racismo são relativamente poucos, um altíssimo número de sites aborda o problema sob seus mais variados ângulos. Basta digitar a palavra “racismo” para ver aparecer milhares de páginas na Internet. Abaixo listamos alguns sítios consagrados ao tema:

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR):  
<http://www.seppir.gov.br/>

Racismo no Brasil: <http://racismo-no-brasil.info/>

Racismo Ambiental: <http://racismoambiental.net.br/>

PLC 122 site oficial: <http://www.plc122.com.br/#axzz3bptIzTkN>

Geledes (áreas de atuação: Questão racial; questões de gênero; racismo e preconceitos): <http://www.geledes.org.br/>

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN):  
<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/issue/view/18/showToc>

Racismo não: <http://racism.awardspace.com/index.html>

iGay: <http://igay.ig.com.br/>

Programa Brasil sem Homofobia: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/brasil-sem-homofobia>

Conselho Nacional de Combate à Discriminação de LGBT: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt>

Direitos Humanos net: <http://www.dhnet.org.br/index.htm>

Igualdade de Gênero e Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres): <http://www.onumulheres.org.br/>



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.; CRUZ, A. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, 2011, n. 2. p. 85-97.
- ABREU, C. *História Colonial*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1928.
- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALMEIDA, E. V. *O sentido da avaliação na formação docente*. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagógica. Universidade Federal do Ceará, 2015.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ANDERSON, B. *Imagined communities*. New York: Verso, [1983] 1994.
- AUGRAS, M. Imaginária França Antártica. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.4, n.7, 19-34, 1991.
- BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. *Race, nation, class – ambiguous identities*. London-New York: Verso, 1991.
- BANTON, M. *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BANTON, M. *Discrimination*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BANTON, M. *The international politics of race*. Cambridge-UK: Polity Press, 2002.

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

BAUER, O. A nação. In: BALAKRISHNAN, G. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BESERRA, B; LAVERGNE, R. Os limites da expansão da excelência na ritualística de um concurso para professor titular. In: RODRIGUES, L. C. ; SILVA, Isabelle B. P. (Orgs.). *Saberes locais, experiências transnacionais*. Brasília/Fortaleza: ABA Pub/ Expressão Gráfica, 2014. p. 153-171.

BESERRA, B.; OLIVEIRA, L. K. ; SANTOS, C. . Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em Pedagogia. *Revista Dialectus*, v. 5, p. 151-166, 2014.

BOAS, F. *Race, Language and Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1995 .

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

BOMFIM, M. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

BOTTOMORE, T. *A dictionary of marxist thought*. Oxford: Blackwell Pub, 1996.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Re-

lações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, 2004.

BURDICK, J. *Blessed Anastácia – Women, Race, and Popular Christianity in Brazil*. New York: Routledge, 1998.

CARDOSO, F. H.; IANNI, O. *Cor e mobilidade social em Florianópolis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CARNEIRO, S. Por um multiculturalismo democrático. In: TRINDADE, A. (Org.). *Africanidades brasileiras e educação*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*. 2004, n.22, pp. 247-290.

\_\_\_\_\_. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 2/2001, pp. 554-574.

CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus /Selo Negro Edições, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CELEDÔNIO, D. B. *A cultura da produção científica na periferia: efeitos da avaliação CAPES em Programa de Pós-Graduação em Educação*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, 2015.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHRISPINO, A. & CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

COSTA PINTO, L. A. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA JÚNIOR, H., et al. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Atlande, 1999.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

\_\_\_\_\_. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DANTAS, J. R. *O trabalho docente na escola de tempo integral*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Universidade Federal do Ceará, 2015.

DEAN, M. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.

DEL PRIORE, M L M. Retrato da América quando jovem: imagem e representações sobre o novo continente entre os séculos XVI e XVII. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Banco do Brasil, v. 5, n. 9, 1992.

DOMINGUES, D. M. *Educação e cultura escolar: um estudo etnográfico sobre as práticas informais na escola pública*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará. 2013.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, dec., 2010, p. 153-179.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives, 1898. Disponível em: [http://www.academia.edu/6252268/%C3%89mile\\_DURKHEIM\\_1898](http://www.academia.edu/6252268/%C3%89mile_DURKHEIM_1898).

\_\_\_\_\_. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico*

na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, [1912]. 2000.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus; Edusp, 1965.

\_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

\_\_\_\_\_. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo Editora, 2010.

FIGUEIREDO, A C (Conde). *Porque me ufano do meu país*. Ebooks Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ufano.html>

FILICE, R. C. G. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, M. La gouvernementalité. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. v. III. 1976-1979. Paris: Gallimard, 1994b.

\_\_\_\_\_. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *La société punitive*. Cours au Collège de France. 1972-1973. Paris: EHESS, Gallimard, Seuil, 2013.

FREITAS, L C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sobrados e mocambos*. São Paulo: Global Editora, 2003.

FRIGOTTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRY, P. H. Politics, Nationality and the Meanings of Race in Brazil. *Daedalus*, Cambridge, EUA, v. 129, p. 83-118, 2000.

\_\_\_\_\_. Ciência social e política “racial” no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, v. 68, n. racismo, p. 180-187, 2006.

\_\_\_\_\_. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 348p.

GELLNER, E. *Nations et nationalisme*. Paris: Payot, 1989.

\_\_\_\_\_. O Advento do Nacionalismo e sua Interpretação: os Mitos da Nação e da Classe. In: BALAKRISHNAN, G (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

GHIRALDELLI Jr., P. *História da educação brasileira*. Cortez, 2008.

GOMES, N. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*, 1999. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/nilma.html>

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*,

São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Desigualdades e diversidade na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

\_\_\_\_\_. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

HOBSBAWN, E. Etnia e Nacionalismo na Europa de hoje. In: BALAKRISHNAN, G. (Org.). *Um Mapa da Questão Nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HOBSBAWN, E. & RANGER, T. (Orgs.) *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOLANDA, S. B. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Folha de São Paulo/Brasiliense, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M de S.; FRANCO, F. M. de. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HROCH, M. In: BALAKRISHNAN, G. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 32, 2013.

LAVERGNE, R. F. *A vontade de incluir. "Regime de verdade", recomposição das práticas e estratégias de apropriação a partir de um dispositivo de inclusão escolar em Fortaleza*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LENTIN, R. Ireland: Racial state and crisis racism. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 4, July, 2007.

LEWGOY, B. Do racismo clássico ao neo-racismo politicamente correto: a persistência de um erro. Resenha do livro *A persistência da raça*, de Peter Fry. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.2, p. 519-522, 2006.

LIMA, A. N. *Expressões de racismo na educação infantil: um estudo de caso*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Universidade Federal do Ceará. 2013.

LIMA, V. Uma viagem através de um longo túnel: caminhos na construção de um objeto de pesquisa e contornos de uma etnografia escolar. In: *COLÓQUIO DE ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA, 1*, Fortaleza: UFC/UECE, 2015.

LOPES, M. C; DAL'IGNA, M.C. (Orgs.) *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2007.

LOWY, M. *Ideologia e ciência social*. São Paulo: Cortez, 1985

MAGGIE, Y. Uma nova pedagogia racial? *Revista USP*, São Paulo, v. 68, n.22, p. 112-129, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas? *Horizontes Antropológicos*, v. 43, p. 286-291, 2005.

MAIO, M. C. “O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO”. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, Fiocruz, n.2, p. 375-413, 1998.

MAIO, M. C. O Projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil do anos 40 e 50. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 14. n. 41. Oct, 1999.

MAGNOLI, D. *Uma gota de sangue*. História do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MARIZ, S. *A produção acadêmica sobre as relações étnicorraciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente*. Tese (Douto-

- rado). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e "Status"*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Rio de Janeiro: Bom Tempo Editorial, [1843] 2010.
- MIGNOLO, W. *The idea of Latin America*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Pub., 2005.
- MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasil: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade nacional versus Identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. Brasil: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.
- NASCIMENTO, A. J. B. *Cotas Raciais na Universidade Federal do Ceará: Para Quem?* 2011. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 2011.
- OLIVEIRA, C. I. S. *A comunidade imaginada da afrodescendência no contexto da educação das relações étnicorraciais*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. 2012.
- OLIVEIRA e SILVA, I.; LUZ, I. R. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre diferenças de gênero. *Cadernos Pagu*, São Paulo, 2010, n.34, p. 17-39. Online.
- OLIVEIRA, F. *Elegia para uma re(li)gião: Sudene, nordeste, planejamento e conflito de classes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PEREIRA, A. I. S. *A escola e o trabalho pedagógico com o discurso da negritude*. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia. Universida-

de Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

PEROSA, G. S. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu* 2006, n.26, p. 87-111. online.

PRADO, P. *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Duprat- Mayença, 1928.

PETRAS, J; VELTMEYER, H. *Brasil de Cardoso: a desapropriação do país*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RENAN, E. *O Que É Uma Nação*. 1882. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2014.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estud. av.*, São Paulo , v. 5, n. 12, p. 07-21, Aug. 1991 .

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*. 2001, n.16, p. 151-197.

SANTOS, J. R. *O que é racismo?* São Paulo: Abril Cultural/Editora Brasiliense, 1984.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade*. Rio de Janeiro e Salvador: Pallas e EDUFBA, 2004.

SANSONE, L. Um campo saturado de tensões: o estudo das rela-

ções raciais e das culturas negras no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 5-14, 2002.

SAVIANI, D. *História da escola pública no Brasil*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D.; MOURA NASCIMENTO M. I. (Orgs.). *A escola pública no Brasil. História e historiografia*, Campinas SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, A. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História* v.19, n. 37, set., 1999.

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: FCC Edições, 1982.

SIGAUD, Lygia. *Os clandestinos e os direitos*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SILVA, L. A. *A constituição da (in)disciplina na sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Universidade Federal do Ceará.

SILVA, P. B. G.. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano 30, v. 3 n.63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P. B. G.; VERRANGIA, Douglas. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

SOUZA, E. R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cad. Pagu* [online]. 2006, n.26, p. 169-199.

SOUZA, J. *Modernidade seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SOUZA, J. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

STOLCKE, V. New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*. *Current Antropology*, Chicago, v. 36, n. 1, p.1-24, feb. 1995.

SCHWARTZMANN, S.; BOMENY, H.M. Bousquet & COSTA, V.M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

VASCONCELOS, J. *La Raza Cósmica: misión de la raza ibero-americana*. Paris, Madri, Lisboa; Agencia Mundial de Librería, 1925.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.39, set./dez. 2008, pp.502-516.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs). *Habitantes de babel - políticas e poéticas da deficiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13-38.

\_\_\_\_\_; LOPES, M. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. *VII Colóquio Internacional Michel Foucault*, PUC-SP, out. 2011.

VIANNA, C. P. Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamá, 1999.

\_\_\_\_\_. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 2001/02, n.17/18, p. 81-103.

VOSS, D. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, FaE/PPGE/

UFPel, n. 38, p. 43-67, jan/abril 2011.

WAGLEY, C. *et al.* *Race and class in rural Brazil*. Paris, UNESCO, 1952.

ZARUR, G. A Guerra da Identidade: Raça e mestiçagem no Pensamento Latino-Americano. *Flacso* – série Estudos e Ensaaios, v.1, p.38-65, 2009.



## SOBRE OS AUTORES

**Bernadete de L. R. Beserra**, PhD em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Riverside, é professora de Sociologia e Antropologia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Tem desenvolvido pesquisa e publicado sobre movimentos sociais, imigração brasileira, latinidade e racismo nos Estados Unidos e Brasil. Em parceria com Rémi Lavergne e alunos de graduação e pós-graduação, tem estudado o impacto do discurso da diferença no ensino brasileiro pós LDB/1996. Entre outros, é autora de *Brazilian Immigrants in the United States: Cultural Imperialism and Social Class* (LFB Publishing, New York, 2003), *Movimentos Sociais no Campo do Ceará* (Edições UFC, Fortaleza, 2015) e *Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico* (Edições UFC, Fortaleza, 2016).  
Email: bernabeserra@gmail.com

**Rémi Fernand Lavergne**, Doutor em Ciências da Educação pela Université Lyon2 - França, e em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará, é pesquisador independente associado ao Eixo de Estudos Antropologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e ao Grupo de Pesquisa *Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola*, CNPq. Tem pesquisado e publicado sobre a gestão pública da alteridade tal como se expressa em questões de inclusão e outras etnogêneses na educação pública. Nessa perspectiva, tem também desenvolvido estudos e publicado artigos em parceria com Bernadete Beserra.  
Email: rfl2009@gmail.com

“O livro de Bernadete Beserra e Rémi Lavergne é de leitura fundamental para todos os que desejam, sinceramente, com a razão, compreender os dilemas da relação entre racismo e educação no Brasil. O nosso “vício” foi descrito com propriedade. Ao fim da leitura deste livro, que nasceu de uma pesquisa séria e longa, inclusive envolvendo vários estudos etnográficos da educação básica à superior, analisando teoricamente os conceitos de racismo, preconceito, nação e os objetivos da educação, ficará difícil não se perguntar se é possível combater o racismo entronizando a “raça” nas políticas públicas.”

**Yvonne Maggie** - Professora Emérita da UFRJ

“O ponto central deste estudo não recai sobre um certo lugar-comum que atribui à nossa história colonial (escravista), ou à coincidência de nossas desigualdades sociais com as diferenças étnicas (identificando pobreza e negritude, por exemplo) a raiz de nosso mal-estar étnico: quem vai para o banco dos réus é nada mais nada menos do que o... Estado! Temos um Estado racista! É isto que *Racismo e Educação no Brasil* sustenta: uma tese radical e, no entanto, perfeitamente aceitável e compreensível. (...) Chamo a atenção, sobretudo, para o terceiro capítulo, onde se expõe uma séria argumentação a respeito de como o Estado se utiliza do racismo como estratégia de governo: nos debates sobre a “instrução pública” até a última LDB, “alimentando racismos sutis em relação aos segmentos mais pobres”, até as “inclusões sistematizadas” das ações afirmativas (cotas), mascarando práticas de exclusão ainda mais poderosas que passam pelo empreendedorismo, a meritocracia e a responsabilização individual pelo fracasso escolar ou social.”

**Flávio Brayner** - Professor Titular da UFPE