

Educação e dispositivo de segurança: governando diferenças étnico-raciais no Brasil¹.

Education and safety device: governing ethnic and racial differences in Brazil.

Mozart Linhares da Silva*

Carolina Assmann**

Roberta Specht***

Resumo: O artigo tem por objetivo problematizar a educação, no caso, o ambiente escolar, como um dispositivo estratégico para o governo das relações étnico-raciais no Brasil. A partir de entrevistas semiestruturadas com discentes negros do ensino básico, propomos analisar os processos de subjetivação que estão articulados aos regimes de verdade sobre etnicidade e as relações raciais no país, que tem, no ambiente escolar um locus privilegiado de articulação. A escola é considerada também, como um espaço de luta, de contrastes discursivos que norteiam a construção das narrativas identitárias, ora como legitimadora da ideologia da democracia racial, ora como desconstrutora dessa ideologia. O equilíbrio desses discursos permite inferir que a escola pode ser entendida como um espaço de gerenciamento de risco, onde se pode evitar e desautorizar os conflitos raciais, ou mesmo a sua percepção.

Palavras-chave: Educação. Governo. Racismo.

Abstract: This article aims at discussing education, in this case, the school environment as a strategic device to the government of ethnic and racial relations in Brazil. Through semistructured interviews with black students in basic education, we propose to analyze the processes of subjectivation that are articulated to regimes of truth about ethnicity and race relations in the country, which has, in the school environment a privileged locus of articulation. The school is also considered as a space of struggle, discursive contrasts that guide the construction of identity narratives, sometimes legitimizing the ideology of racial democracy, sometimes deconstructing this ideology. The balance of these discourses allows the inference that the school can be understood as a place of risk management, where it is possible to avoid and disallow racial conflicts, or even its perception.

Keywords: Education. Government. Racism.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar como o ambiente escolar e a escola propriamente dita, se constituem enquanto espaços de gerenciamento de conflitos

¹ Esta pesquisa conta com apoio do CNPq, FAPERGS e UNISC.

Doutor em História pela PUCRS, com extensão na Universidade de Coimbra. Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISC (PPGEDU). Professor do Departamento de História e Geografia/UNISC. Pós-doutorando em Educação UFRGS. mozartt@terra.com.br

** Bolsista PROBIC/Fapergs e Acadêmica do Curso de História da UNISC. carolinaassmann@gmail.com

*** Graduada em História pela UNISC. roberta_specht@yahoo.com.br

étnico raciais no Brasil, mobilizando estratégias de segurança social que, no limite, legitimam a permanência do discurso embasado no “ideário da democracia racial”. Pensando a educação como um importante dispositivo estratégico/regulador das relações étnico-raciais no país, nos propomos a problematizar a forma como esses discursos se articulam no ambiente escolar, caracterizando-o, conforme nos possibilitam as ferramentas foucaultianas, como um dispositivo de segurança. Para tanto, dividimos o texto em três partes: na primeira analisamos a educação como dispositivo de segurança e estratégia de gerenciamento de risco. Na segunda, nos propomos a discorrer acerca da trajetória da ideologia da democracia racial no Brasil, problematizando como esta vai se configurar como balizadora dos discursos acerca das narrativas identitárias étnico-raciais no país. Na terceira e última parte, discutiremos como a escola se apresenta como um importante dispositivo de segurança e regulação de conflitos étnico-raciais no Brasil a partir da análise dos enunciados presentes nas falas discentes e docentes. Desse modo, a partir de 13 entrevistas semiestruturadas sobre histórias de vida escolar realizadas com estudantes de escolas públicas do município de Santa Cruz do Sul e região, lançamos mão da metodologia de Análise de Discurso (AD), tomando como base a obra de Michel Foucault.

1. Educação, dispositivo de segurança e gerenciamento de risco.

Tomar a educação como um dispositivo de segurança implica em entendê-la no cômputo mais amplo da biopolítica e das estratégias de governamentalidade. Michel Foucault em suas análises chama a atenção para três modos de poder intercalados que, no entanto, se autossustentam: o poder soberano, o disciplinar e o biopoder. Na síntese de Bert,

Além da soberania régia, que conhece um funcionamento essencialmente vertical, visto que o rei exerce um direito de vida e de morte sobre seus súditos, Foucault descreve um regime disciplinar, cuja função é inventar indivíduos produtivos e uma ‘biopolítica’ que tem como objetivo se encarregar da própria vida dos indivíduos por meio de um conjunto de mecanismos e de saberes reguladores e corretivos. Para Foucault, “cada um desses três momentos remete a determinado tipo de sociedade, mas especialmente à maneira pela qual funcionam a dominação e as relações de força” (2013, p. 115).

A sociedade moderna, chamada por Foucault de “sociedade disciplinar”, visou à constituição de sujeitos objetivados a partir das estratégias de vigilância e correção, verdadeira ortopedia social, responsável pela construção das condições de

organização de dispositivos docilizadores e maximizadores das potencialidades econômicas dos sujeitos. Noutras palavras, estratégias que visavam “aumentar a força econômica e diminuir a política”. Os dispositivos referem-se às técnicas de assujeitamento utilizadas pelo poder. Estão ligados a práticas discursivas (ou não discursivas), aos saberes e às instituições. Pode-se afirmar ainda, que os dispositivos são estratégias de materialização do poder. Os processos de subjetivação derivados do disciplinamento de corpos e comportamentos visam à normalização dos indivíduos, norteados por práticas reguladoras e controladoras que insidiam diretamente na construção de processos vinculados à norma. É neste sentido que “a sociedade disciplinar é tanto mais eficaz quando funciona no modo contínuo da vigilância e da correção dos comportamentos que se busca fazer coincidir com uma norma pela qual todo indivíduo é avaliado” (BERT, 2013, p. 123-124).

O terceiro modo do poder, conforme chamamos a atenção acima, é a biopolítica, que nos interessa para a reflexão proposta nesse artigo. Michel Foucault anuncia a analítica do biopoder e das estratégias de governo biopolíticas a partir das aulas de janeiro de 1976, ministradas no *Collège de France*, intituladas “Em defesa da sociedade” (2002) que estão na base reflexiva do primeiro volume de “História da Sexualidade: a Vontade de Saber” (1976 [2001]), nomeadamente, no último capítulo da obra. A biopolítica opera uma transformação da dinâmica disciplinar, não a excetuando, mas potencializando sua ampliação para além dos indivíduos. Trata-se de uma reestruturação das táticas de governo que passam a considerar a população, ou melhor, o corpo-espécie da população, focando a vida e seus desdobramentos para o controle social. A biopolítica opera “um ajuste das microtécnicas disciplinares diante de uma nova percepção, a de velar pelo conjunto dos fenômenos vitais de uma população” (BERT, 2013, p. 127). Assim é que, segundo Foucault, o biopoder “se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, homem ser vivo; no limite, (...) ao homem espécie” (2002, p. 289). A população, desde o século XVIII, se apresenta como uma multiplicidade que escapa ao esquadramento do poder, ou melhor, da governabilidade. As novas técnicas de mapeamento, contagem populacional, informação sobre nascimentos e óbitos, possibilitadas pela nascente estatística, permitirão uma visão mais ampla do corpo populacional. As possibilidades de análise das flutuações das morbidades, por exemplo, apontam para novos problemas de governo. É o momento em que a vida se

torna estratégica, é preciso preservar e proteger a vida, assegurá-la. Na lógica do poder soberano, ao “rei” cabia o direito de vida e morte de seus súditos, ou, na expressão de Foucault, “o direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver” (2002, p 287). Com o biopoder, inverte-se a lógica: trata-se do direito de fazer viver e de deixar morrer” (2002, p. 287). A tomada do homem como ser vivo institui a biopolítica, ou ainda, a “biologização do Estado”. “Aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008a, p. 3).

O deslocamento da analítica do poder disciplinar para o biopoder nos dá outra dimensão das tecnologias de governo, ou melhor, das tecnologias de subjetivação e controle social. A medicina social, por exemplo, se torna fundamental na construção de uma rede de poder-saber que visa proteger a vida, o corpo-espécie da população. Foucault chama a atenção para esse fenômeno da inserção do saber médico nas estratégias de governo.

A Medicina tem “a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população” (2002, p. 291).

É nesse sentido que a “população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”, se torna objeto de uma economia política do Estado (FOUCAULT, 2002, p. 293).

Por fim, esse deslocamento da soberania para o biopoder implica em uma nova articulação do poder de Estado, não mais centrado na figura do Rei, mas sim um Estado administrativo e burocrático que dispõe de novas técnicas para regular a população. Para além do treinamento individual, o que se deseja é a “segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 2002, p. 297). Ao conjunto destas técnicas dá-se o nome de governamentalidade. Não se trata apenas de apontar o poder de Estado, mas entender como a governamentalidade se constitui como “um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros” (RAVEL, p.55, 2005). Regulação social e normalização, portanto. Uma tecnologia, ou seja, novos agenciamentos de governo que têm como foco a normalização e a regulação do corpo social.

Ao colocar a regulação da população a partir de um processo de normalização o que se institui, ainda, é a intervenção sobre as relações biossociais, como os casamentos, as famílias, os vícios entre outros. É no campo da governamentalidade que as estratégias de governo biopolíticas racializam a população, e com isso se estipulam os desejados e indesejados, os perigosos, ou ainda, os disgênicos. A eugenia e o racismo de Estado são desdobramentos, efeitos colaterais dessa governamentalidade moderna que tomou a biologia como campo de intervenção e regulação social. Segundo Foucault,

Trata-se da emergência de tecnologias de segurança no interior, seja de mecanismos que são propriamente mecanismos de controle social, como no caso da penalidade, seja dos mecanismos que tem por função modificar em algo o destino biológico da espécie (2008a. p. 14-15).

Quando tomamos as relações entre educação e governo biopolítico, como é o caso desse estudo, estamos inquirindo os regimes de verdade sobre a conformação da própria ideia de população que se institui como discurso de Estado. Segundo Veiga-Neto e Lopes

a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p. 957).

Noutras palavras, o dispositivo escolar nos permite entender como a educação funcionou como estratégica na produção dos saberes sobre a população, que no caso brasileiro - recorte deste artigo - apresenta algumas especificidades, pois se tratou de uma biopolítica construída a partir do apriorismo da mestiçagem. Isso implica em inquirir como a biopolítica no Brasil constituiu essa ideia de corpo-espécie da população, fundamental para a própria construção das narrativas unificadoras que permitem falar numa identidade nacional, nos moldes da modernidade.

A construção da “ideologia da democracia racial” a partir dos anos 1930 se apresenta como um poderoso discurso unificador da população em torno da miscigenação, cujos desdobramentos mais importantes podemos localizar na construção de uma unidade político-cultural e, sobretudo, na instituição do não-racismo como traço estruturante das narrativas da nação. É “fato” que a ideologia da democracia racial rapidamente mostrou seu esgotamento, do ponto de vista acadêmico, como veremos abaixo, mas manteve impressionante potência no

imaginário da população, haja vista que se viveu no Brasil duas ditaduras, a Vargasista e a militar, que adotaram a negação do racismo como forma de anular a ideia de contradição social ou mesmo de conflito racial no país. Somente com o declínio da ditadura militar, no final dos anos 1970, é que outros enunciados sobre as relações raciais no Brasil passaram a circular e legitimar novas estratégias de lutas, como é o caso do próprio Movimento Negro Unificado. Considerando o período de abertura democrática iniciado pela Constituição de 1988, os primeiros passos para que o racismo fosse colocado na agenda política nacional, com FHC e, sobretudo, com a efetiva inserção dos movimentos antirracismo no governo Lula, podemos considerar uma trajetória recente da admissão do racismo como elemento potencial para as desigualdades sociais. Problematizar a educação como dispositivo biopolítico no Brasil implica em se considerar essas problematizações apontadas acima. Nesse sentido é que antes de analisarmos as falas dos “sujeitos negros”, para investigarmos os processos de subjetivação que o dispositivo educacional coloca em movimento na contemporaneidade, é preciso uma pequena digressão para entendermos melhor como essa construção discursiva sobre a população foi moldada historicamente.

2. Democracia racial e racialização no Brasil

A chamada “ideologia da democracia racial” é, sem dúvida, o “traço” mais significativo e incômodo a compor as narrativas identitárias no Brasil desde os anos 1930. Nessa década assistimos uma síntese pouco ortodoxa das teorias “raciais” que se desdobraram desde o século XIX.

O movimento intelectual no período pós-abolição nos permite entender esse processo que culminou no arranjo identitário que fora consagrado no Estado Novo e, com pequenos percalços, chegou ao limiar do século XX. Com o advento da crise do império, sobretudo a partir dos anos 1870, as questões atinentes ao escravismo passaram por um deslocamento importante (CORREA, 2001). A discussão que passou a mobilizar a *intelligentsia* da época tomou a problemática antropológica do negro e da miscigenação. Se desde o advento da independência a construção do Estado-nação se deparou com o problema da constituição de uma biopolítica que desse conta da formação da população nacional, com a República essa discussão é acentuada, pois, como sabemos, com o fim da escravidão tem início o precário processo de integração do negro na sociedade capitalista. Essa integração passava

pelo *status* de cidadania, pela garantia da igualdade jurídica e política, conforme o ideário das luzes. Ao problematizar o negro e o mestiço do ponto de vista antropológico, o que se propôs foi recolocar a diferença noutros termos que não o jurídico, mas sim amparada no debate acerca do biodeterminismo. Segundo Skidmore,

o séc. XIX havia sido testemunha de dois movimentos contraditórios no pensamento racial. De um lado, os movimentos abolicionistas triunfaram por todo o mundo do Atlântico Norte e, finalmente, até o Atlântico Sul. No entanto, nesse exato momento em que a escravidão recuava sob o impacto das mudanças econômicas e da pressão moral, pensadores europeus ocupavam-se em sistematizar as teorias das diferenças inatas. A era que produziu o Wilberforce também viu nascer Gobineau. O racismo, que fora definido como “uma teoria pseudo científica, mas racionalizada, postulando a inferioridade inata e permanente dos não-brancos”, tornou-se uma formidável teoria (1976, p. 65).

Desde a passagem do Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) pelo Brasil ficou consagrada sua visão acerca da mestiçagem como impedimento civilizatório (SCHWARCZ, 1993). Sua visão sobre a mestiçagem está impressa na obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicada em 1858. Se suas ideias eram mais especulativas do que sistematizadas e amparadas “cientificamente”, não demorou para que uma outra obra começasse a oferecer um aporte racional às teses racialistas. Trata-se da obra de Darwin, *The origines of species*, de 1859. Dez anos depois o primo de Darwin, Francis Galton, publica *Hereditary Genius*, onde pela primeira vez aparece o termo eugenia, a “ciência” do aperfeiçoamento da raça humana. Em 1900 a peça que faltava para identificar o mecanismo evolucionário foi apresentada com a redescoberta da hereditariedade de Gregor Mendel (1822-1884), até então desconhecida. No Brasil, essas ideias passaram a circular a partir da Escola de Recife e mais especificamente através da Escola de Medicina da Bahia, cujo maior expoente fora Nina Rodrigues. Sua visão sobre a miscigenação está amparada nas teses da degenerescência na mesma direção das ideias de Cesare Lombroso (1835-1909), da paradigmática Escola Antropológica Italiana. Na esteira das teses lombrosianas sobre o home criminoso, Nina Rodrigues, na obra *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, de 1894, faz uma minuciosa análise biodeterminista acerca das relações entre imputabilidade penal e diferenças raciais, concluindo que, no caso do Brasil, seria aconselhável mais de um Código Penal em função da diversidade racial.

A problematização antropológica do negro e da mestiçagem esteve no centro dos principais debates nacionais durante os anos 1870 e 1950. Durante esse período, onde as narrativas da nação foram revisitadas, nos deparamos com posturas diversas. Não há um discurso uníssono, mas uma pluralidade de posturas que nos coloca em questão os limites do próprio movimento eugenista nacional que, é preciso considerar, obteve precária penetração na legislação, mas grande significado intelectual. E nesse debate intenso sobre a nação brasileira, realizado na rubrica do eugenismo, deparamo-nos com um debate que transita entre a condenação da nação em função da inconsistência racial da população e uma visão mais tendente ao sanitarismo ou ao higienismo, quando não ao culturalismo.

Se não se vislumbra uma biopolítica calcada na eugenia negativa no país, isso não quer dizer que não tivemos um movimento intelectual com posturas assumidamente intervencionistas, mas estas intervenções precisam ser entendidas no campo de debates entre medelianos e neo-lamarckianos. Grosso modo, no primeiro caso temos os adeptos de uma eugenia negativa, adepta das esterilizações e outros métodos de limpeza racial. De outro, os adeptos da medicina social, ou higienismo, como mecanismo de regeneração da população, pois afastavam-se do determinismo racial calcado na biologia para uma perspectiva da ação do meio em processos degenerativos e regenerativos. Não é acaso, neste artigo, de aprofundar esse debate, mas indicá-lo e chamar a atenção para sua importância em análises pontuais sobre o movimento eugenista brasileiro.

Dentre todos os eugenistas brasileiros é preciso destacar, por sua ortodoxia e militância em prol da eugenia, o médico secretário da *Sociedade Eugênica de São Paulo*, Renato Kehl (1889-1974). Kehl foi um árduo proponente de práticas eugênicas de “aperfeiçoamento e melhoramento da raça”, uma vez que era familiarizado com projetos eugenistas mais radicais, como era o caso dos Estados Unidos e da Alemanha, onde se defendia uma intervenção mais direta no controle da população (SCHWARCZ, 1996). No que diz respeito a sua trajetória intelectual, é válido destacar a sua atuação como editor do periódico *Boletim de Eugenia*, que circulou entre os anos 1929-1933, visando à divulgação e propagação das ideias e práticas eugenistas no Brasil, conforme podemos observar numa passagem do primeiro volume do periódico:

Têm os leitores o primeiro número do Boletim de Eugenia. Aparece modestamente: pequeno formato, poucas páginas. Promete pouco.

Deseja, apenas, auxiliar a campanha em prol da Eugenia entre os elementos que, embora de mediana cultura, desejam, também, orientar-se sobre o momentoso assunto. Apresentará, para atender a todos, pequenos artigos científicos, ao lado de outros, de simples vulgarização. Tudo resumidamente, tudo em linguagem simples e clara (KEHL apud SANTOS, 2005, p. 59).

De acordo com as teses biodeterministas oriundas do darwinismo social, o caráter mestiço da população brasileira era tido como um empecilho ao avanço e desenvolvimento do país, estando este fadado ao atraso e ao fracasso civilizatório. No entanto, o que podemos chamar de uma saída encontrada para o problema racial, idealizada por alguns intelectuais brasileiros como Oliveira Vianna e Batista de Lacerda, consistia em uma tradução singular das teorias europeias acerca da condenação da miscigenação. Trata-se da “tese do branqueamento”. Ou seja, partia-se da premissa de que através da miscigenação, sucessivos cruzamentos raciais entre brancos e não-brancos, seria possível após determinado período, “branquear” a população brasileira. Esta ideia heterodoxa sobre a miscigenação foi defendida por Batista de Lacerda (1846-1915) em 1911, por ocasião do Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, em que representou o Brasil. Conforme podemos perceber na fala de Batista de Lacerda, intitulada *Sur lês métis au Brésil*, “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (apud SCHWARCZ, 1996, p. 97).

Em que pese a tese do branqueamento apresentar uma solução para a construção da nação calcada na miscigenação, ela ainda assim partia do postulado da diferenciação e hierarquização entre as raças. Portanto, o que o branqueamento pretendia resolver era, de fato, o problema do negro na constituição da população, tratando-se assim de um projeto de eliminação dos mesmos. Conforme Skidmore,

os brasileiros achavam até animador esse visível “clareamento” da população e sua ideologia racial ficava, assim, reforçada. Desde que a miscigenação funcionasse no sentido de promover o objetivo almejado, o *gene* branco “devia ser” mais forte. Ademais, durante o período alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do “branqueamento” ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas ideias de que a raça superior – a branca -, acabaria por prevalecer no processo de amalgamação (SKIDMORE, 1976, p. 63).

Nos anos 1930 a percepção de uma miscigenação positiva ganhou status de discurso oficial de Estado. Segundo Schwarcz, “a miscigenação de grande mácula transformava-se em nossa mais sublime especificidade, [...]. Nesse movimento, o

conflito virava sinal de identidade, ao mesmo tempo em que o ‘mito das três raças’ passava a equivaler a uma grande representação nacional” (1996, p. 98). Vale destacar a obra máxima de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933. Nela Freyre apresenta a mestiçagem como um aspecto peculiar da população brasileira e propõe uma nova interpretação sobre a constituição social e racial no país. Dessa forma, Freyre atentava para uma positivação do caráter híbrido da nossa sociedade.

A mestiçagem não demorou a ser considerada, ainda, estratégica na biopolítica do Estado brasileiro, pois o fenômeno por si poderia ser utilizado como uma “prova” da inexistência de conflitos raciais no Brasil, o que ia ao encontro da “política corporativista” de Getúlio Vargas. Assim, a partir da ascensão do governo Vargas (1930), o Brasil vai experienciar um modelo de convívio consubstanciado no que ficou conhecido como “ideologia da democracia racial”. Conforme Guimarães,

a ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar a construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais (GUIMARÃES, 2002, p. 139).

O Brasil se apresentava ao mundo como um modelo de convívio inter-racial, onde as mais diversas “raças” que compunha a nação viviam de forma harmônica e pacífica, ao contrário de países como os Estados Unidos, o qual apresentava um modelo separatista entre brancos e negros. Identificado como um paraíso racial, o Brasil acabava por assumir uma identidade mestiça e livre de preconceitos. Denunciada como mito nos anos 1970-1980, a partir de estudos que apontavam para a desigualdade social entre brancos e negros no país (GUIMARÃES, 2006), a democracia racial passou a ser refutada. Estudos estatísticos nos anos 1980 em diante acabaram por ratificar a existência do racismo, contribuindo para o avanço dos movimentos sociais antirracismo, como é o caso do Movimento Negro Unificado (MNU). A estatística se constitui como lastro de cientificidade que amparava as lutas pelo reconhecimento do preconceito e a criação de políticas reparatórias.

Foi a partir de 1996, no governo FHC, que o racismo passou a ser reconhecido oficialmente pelo Estado. É nesse contexto que o Brasil se insere nos debates internacionais antirracistas, como em 2001 na *III Conferência Mundial Contra o*

Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata realizada em Durban, na África do Sul. A conferência acabou por proporcionar maior visibilidade às questões raciais no país, sobretudo no que diz respeito ao atendimento das demandas dos movimentos antirracismo.

Já, a partir do governo Lula, podemos observar a emergência de uma série de políticas afirmativas, como é o caso da Lei 10.639 de 2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004 (DCN/04). Nesse mesmo contexto também foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

Assim, em que pese o “mito da democracia racial” ter sido posto em *xequê* pelos movimentos antirracismo e políticas de cunho reparacionistas, ele ainda permanece como um dos fatores determinantes nas relações sócio/raciais brasileiras. O que discutiremos com maior ênfase no próximo item.

3. A escola como dispositivo de segurança

Podemos pensar o ambiente escolar como um local de circulação e produção de saberes que interferem nos processos de subjetivação dos sujeitos, constituindo-os historicamente e moldando suas visões de mundo e de si. Assim, com base nos estudos foucaultianos, é possível compreender a escola como uma “importante dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2011, p.15). Deste modo, a escola apresenta-se como um meio eficaz no que se refere ao trânsito de narrativas identitárias étnico-raciais, bem como um importante dispositivo de segurança e regulação social, uma vez que acaba se configurando como uma instituição mediadora de conflitos desta ordem. Conforme observa Foucault,

a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde - anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança (2008, p. 61).

Entendemos a escola, portanto, como um dispositivo de segurança no que diz respeito às relações raciais no Brasil. Para dar conta dessa assertiva lançamos mão da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes que se

autodeclararam negros ou pardos e docentes de escolas de educação básica da rede pública de ensino da região citada. Com enfoque nas histórias de vida escolar destes “alunos”, foram abordadas questões como: vivência ou não de preconceito no ambiente escolar; experiência ou não de preconceito por cor na escola; considerações sobre a miscigenação e relações raciais no Brasil e, sobretudo, no ambiente escolar. Sendo assim, para realizar a análise das falas discentes, utilizamos a metodologia de Análise do Discurso (AD) tendo por base o pensamento de Michel Foucault. Nesta perspectiva analítica da AD, é preciso atentar para o que está sendo dito, em detrimento de uma “busca” pelo sentido oculto da fala. Não é importante, portanto, atribuir um ponto de origem ao discurso, uma vez que esse não está centrado no sujeito em si, mas sim, implícito no contexto histórico que possibilitou sua emergência. De acordo com Fischer,

para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas - práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (2001, p. 198).

Ao analisar as falas desses estudantes, observamos alguns elementos comuns que se replicam nas narrativas. Dos treze estudantes entrevistados, apenas um apontou de forma espontânea que sofreu preconceito pela sua cor na escola. Já, quando incitados a falar especificamente sobre o assunto, 33% dos estudantes que responderam a questão, relataram ter sofrido preconceito por cor, mas nenhum deles, por sua vez, considerou que ser negro foi um problema na vida escolar. Quando perguntados se consideravam a miscigenação positiva ou negativa no Brasil e por que, os entrevistados posicionaram-se de forma semelhante na maioria das entrevistas, como as que seguem,

Eu acho positivo. Porque sei lá, um povo ele é feito de diversas culturas, miscigenação, assimiliaridade (sic) enfim, tudo que é relativo, soma as pessoas todas (entrevista nº 5).

Sim. Porque todo mundo, sei lá. Eu acho que assim na miscigenação a gente pode ver que não existem só brancos ou indígenas, existe cores, pessoas de todos os tipo, de todas as cores, traços (entrevista nº 10).

Positiva. Porque não tem, não é só tem que ser aquela cor, né. Tem que ser várias misturada, é uma raça, uma mistura. Não tem como a gente separa isso se a gente já nasceu ouvindo, os outros lugares diferente a gente já nasceu assim, não tem porque a diferença de todo mundo (entrevista nº 13).

Dessa forma é importante elucidarmos quais são os enunciados atinentes às relações raciais que perpassam o ambiente escolar e a forma como inferem nos processos de subjetivação dos sujeitos negros, fazendo com que estes não ressaltem a sua cor como um obstáculo na vida escolar. Ou seja, implica em entendermos como os discursos sobre a etnicidade negra, calcados em regimes de verdade produzidos em determinado contexto, influem no processo de constituição do sujeito negro no espaço escolar, moldando a imagem que ele tem de si e dos outros.

Essa “imagem” que o sujeito constrói de si é constituída a partir de uma série de discursos que sustentam processos de subjetivação. A ideia de uma sociedade não-racista, por exemplo, perdura para além das experiências de vida que apontam justamente para o contrário. Nas falas estudadas fica evidente que a “cor/raça” tem implicação nas relações sociais dentro do ambiente escolar, contudo, os sujeitos entrevistados não explicitam essas relações “deficitárias” para eles como um fator estruturante de sua vida escolar. Os casos de preconceitos são mencionados como circunstanciais e pontuais, o que não impede que o sujeito se insira numa dinâmica de normalidade. Uma narrativa que celebra a miscigenação ajusta as diferenças num quadro mais amplo de normalidade, impedindo que os sujeitos negros, por exemplo, se percebam como rasurantes de uma lógica social. É o que se percebe, também, em pesquisas realizadas com professores na região de Santa Cruz do Sul, de onde destacamos algumas falas abaixo que ratificam as análises até aqui apontadas (SILVA, 2007 e 2011; SILVA e WESCHENFELDER, 2010). Essas falas são importantes na medida em que nos informam como os discursos são mobilizados na construção dos processos de subjetivação. Portocarrero, na esteira de Michel Foucault, nos aponta que os discursos de verdade transformam, alienam e informam os sujeitos e as subjetividades se constroem e fazem um trabalho de modificação sobre si mesmas a partir de um “dizer-verdadeiro” (2008, p. 282). Nas falas docentes, importantes na circulação das “verdades” sobre as relações raciais na escola, se percebe como a legitimidade de uma narrativa que amortece o racismo, orienta a dimensão dos casos circunstanciais de conflito ou manifestação de preconceitos. Destacamos algumas falas docentes apresentadas nessas pesquisas que nos apontam como a miscigenação é um fator relevante para apontar a inexistência do racismo ou pelo menos tirar do fenômeno algo que seja relevante. Ao serem questionados sobre as relações raciais na escola, nomeadamente as relações entre os alunos brancos e

não brancos, bem como as relações entre professores e alunos, algumas falas merecem atenção. Um docente assim se posicionou sobre o assunto: “Eu tenho alunos negro, e eu não vejo essa questão de discriminação. Acho que essa questão já foi superada, já foi bem mais saliente, até porque **hoje tá tudo bem misturado**, a questão das raças, né, eu acho que dá pra trabalhar tranquilamente” (grifo nosso). A afirmação do não-racismo é ordinária nas falas docentes. Ao comentar uma situação inusitada de “racismo” em aula o(a) professor(a) faz o seguinte relato:

Uma menina veio, eu não sei onde ela tinha assistido uma reportagem, reportagem não, piadas sobre negros, e a guria começou a ler, eu disse pode parar, chega aqui **ninguém é racista** e não é para ofender ninguém. Aí tinha uma outra **moreninha, negrinha**, né, que começou a chorar e o diretor chamou o pai e a mãe pra ir lá e dizer o que aconteceu” (SILVA, 2011).

Ressalta-se os termos moreninha e negrinha como recurso de linguagem que contorna a negatividade de falar a Cor, deslizando no cromatismo e na indecibilidade. O cromatismo se situa como um ponto de fuga, amortece as narrativas e evita que se admita uma “identidade”, sempre indecisa e, assim, impedindo-se a polarização negro-branco. Da mesma forma o diminutivo aponta para o que Gilberto Freyre já chamava a atenção no que diz respeito ao amolecimento da linguagem e às formas de tratamento docilizadas (1994). Ao nomear o Outro dessa forma nega-se ao Outro a sua outridade radical. No mesmo sentido, o seguinte depoimento aponta para os diminutivos e o cromatismo como recurso a partir dos quais as diferenças podem ser gestadas num ambiente de normalidade em que a cor nem mesmo é notada.

Não temos muitos, assim negro mesmo, eu vou te dizer que a gente tem um e outro, mas de cor a gente tem bastante, tem **um pouquinho mais escurinho, moreninho**, pardo, isso a gente tem. [...] É normal, até parece que nem notam que são assim (ver: SILVA e WESCHENFELDER, 2010).

Considerar o preconceito como uma brincadeira, o que elimina a gravidade da situação, é também um recurso usual. “Olha, como eu te disse, sempre existe aquelas **brincadeiras que eles gostam, mas no sentido de brincadeiras sem ofender**, mas que na verdade as vezes eles dizem o que pensam”. É preciso destacar, ainda, a relação estabelecida entre a presença de alunos não-brancos com alunos com deficiência. Os alunos negros, segundo um(a) entrevistado(a),

normalmente eles são bem aceitos, até porque aqui na escola **nós temos alunos surdos**, também então eu acho que essa questão do preconceito é muito bem trabalhada, em todos os sentidos, não só com relação ao negro, mas as outras raças também. Sempre que

acontece alguma coisa, mesmo que seja dentro da **brincadeira** a gente tenta colocar pra eles que são **seres humanos iguais**, tão capazes quanto eles (SILVA, 2007) Grifo nosso.

Voltando às falas discentes, é relevante também destacarmos a forma como o racismo é percebido fora do ambiente escolar. O racismo, nesse sentido, é assim associado a situações sociais diversas, não ligadas diretamente às experiências escolares, conforme podemos perceber nas falas:

[...] a gente vê no dia a dia, uma pessoa de uma classe social mais inferior no caso né, ela em si na sociedade ela tem...a gente vê nas ruas os catador de latinha a maioria as vezes é de cor negra sabe, agente nota uma....nem todos, nem todos são preconceituosos mas (entrevista n^o 9).

[...] quando a gente procura um emprego, eles vão mais pela cor da gente do que pelo o que a gente faz ou que aprender no caso. É assim, daí aqui em Vera Cruz é assim muito. Porque eu, quando eu entrei numa farmácia aqui em Vera Cruz para largar um currículo, e eles não me aceitaram por causa da cor. Porque as meninas, a hora que eu cheguei, elas são toda patricinha no caso né, na hora que eu cheguei elas me olharam dos pé a cabeça e disseram que não tinha vaga e, na frente da farmácia estava escrito que precisava-se de gente para trabalhar (entrevista n^o 13).

Todo o ano, tipo lá em Santa Cruz tem a “mais bela negra” do município, aqui em Vera Cruz teve em 2004 acho, não 2003 acho foi o último bela negra [...] E assim ó, eles não, eles não convidam as “mais bela negra” pra fica lá no palco quando tem o desfile do 7 de Setembro, é só as rainha, soberana sabe. Todo o ano eles podiam convida as rainhas pra fica lá em cima, pra conversa, pra, sei lá, tem jantares que eles convidam só as soberanas, as mais belas negras não (entrevista n^o 8).

Nessa direção, quando perguntados se consideravam a sociedade racista, 83% dos entrevistados responderam que sim. Se compararmos a percepção que esses estudantes possuem acerca do preconceito por cor, podemos observar que esse se sobressai no cotidiano fora do ambiente escolar. Desse modo não estamos afirmando a não existência de preconceito por cor na escola, mas sim, chamando a atenção para a presença de dispositivos estratégicos de regulação e governamento dos conflitos raciais nesse ambiente.

A análise das narrativas que circulam no ambiente escolar permite problematizar como as “verdades” sobre o racismo, ou não-racismo, se constituem nas práticas discursivas. Isso possibilita entender a dinâmica dos processos de subjetivação dos sujeitos negros ou não-brancos no geral, aqueles que seriam o alvo do preconceito racial, bem como dos brancos, que, em tese, estariam no lugar do “agressor”. Contudo, considerando como as narrativas sobre a democracia racial potencializam discursos não racistas, ou melhor, instituem o que Florestan

Fernandes aludiu como “preconceito de ter preconceito”, o que se percebe nas entrevistas realizadas com discentes nas escolas pesquisadas são formas atenuadas da percepção do preconceito dentro desse ambiente. Assim como dificilmente os indivíduos assumem que são racistas, sobretudo na esfera pública, a vítima do racismo nega ser vítima ordinária.

Referências:

- BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: parábola, 2013.
- CORRÊA, Mariza. **As ilusões da Liberdade: A Escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil**. 2^a ed., Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.
- DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: UNESP, 1999.
- DOMINGUES, Octávio. **Sciencias: mestiçamento e eugenia**. São Paulo: Revista do Brasil, 1938.
- _____. **Eugenia: seus propósitos, suas bases, seus meios**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. **Segurança, Território e População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **O governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. São Paulo: CCS-SP/Achiame, 2010.
- _____. Saber e poder. In: MOTTA, M. B. da. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006, v. 4.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 29. ed., Rio de Janeiro: Record, 1994.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 281-295.
- RAVEL, Judith. **Foucault: Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1894.
- SANTOS, A. R. Quando a Eugenia se distancia do Saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933). Tese (Doutorado), Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Manguinhos – RJ, 2005.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

_____. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em fins do século XIX. **Afro-Ásia**, n.18, p. 77-101, 1996. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n18_p77.pdf.

SILVA, Mozart Linhares da; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Pedagogia das margens e constituição dos sujeitos rasurados: a (in)visibilidade étnica na educação de Santa Cruz do Sul-RS. In: **Anais do VIII Seminário de pesquisa em educação da Região Sul (ANPED-SUL)**, 2010. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-13.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação e etnicidade na região de Santa Cruz do Sul-RS. In: **Anais do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética**. Fortaleza : Editora da UFCE, 2009.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação e diferença: narrativas legitimadoras e sujeitos étnicos no sul do Brasil. In: HILLESHEIM, Betina; GUSTSACK, Felipe; Viegas, Moacir Fernando. (Org.). **Pesquisa, políticas e formação de professores: distintos olhares**. 1ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 76-105.

SILVA, Mozart Linhares da. Discurso docente e identidade étnica: visibilidade e invisibilidade dos afrodescendentes no Sul do Brasil. In: **Anais do IV Encontro Regional Sul de História Oral**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 1-10.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

*Recebido em Agosto de 2014.
Aprovado em Dezembro de 2014.*