

Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração

Ethnic-racial relations and education: between the politics of fulfilment and the transfiguration policy

Valter Silvério¹

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

A mudança no marco normativo provocada pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira em decorrência da Lei nº 10.639/2003 e seu desdobramento prático, presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, podem compor o conjunto contemporâneo das várias, diversificadas, criativas e necessárias proposições de ressituar a África e a diáspora africana na história mundial, desconstruindo a versão hegeliana e iluminista produzida sobre o continente que serviu de base para grande empresa imperialista europeia de dominação global que ora encontra-se no mínimo questionada em seus fundamentos básicos. As chamadas diretrizes para a “educação das relações raciais” como sintomaticamente vem sendo chamada pelos ativistas do movimento negro, e acadêmicos, colocam para além da questão racial a necessidade de ensinar história e cultura afro-brasileira e africana. Meu objetivo no presente texto é argumentar que a ênfase na “educação das relações raciais” restringe o escopo das diretrizes ao limitar seu horizonte à política de satisfação de necessidades (*politics of fulfilment*) que, de acordo com Gilroy (1993), tem sido praticada pelos descendentes de escravos, demandando da sociedade civil burguesa que cumpra as promessas de sua própria retórica. Em outras palavras, ela cria os meios nos quais demandas por objetivos como uma justiça não racializada e uma organização

1 Professor Associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar. E-mail: silvério@ufscar.br

dos processos produtivos. A sua expressão máxima é a política do reconhecimento interseccionada com a política redistributiva. Em contraste, com a política de satisfação de necessidades, Gilroy propõe a política de transfiguração na qual se invocam referências utópicas, as quais, no caso brasileiro, estão associadas às possibilidades abertas pelo ensino de história africana e história afro-brasileira, ressitando África e a diáspora africana na história mundial para além da leitura racializada disseminada na educação ocidental. Um importante instrumento dessa desconstrução é conhecer os questionamentos e intervenções que os intelectuais negros (africanos e da diáspora) dirigiram aos principais eixos da história intelectual global que excluía a eles próprios e a África.

Palavras-chave: Relações raciais, Reconhecimento, Diáspora, Educação.

Abstract

The change in the legal framework brought by the alterations in Law n. 9394/1996, the National Education Bases and Guidelines Law, as a result of Law n. 10.639 / 2003 and its practical deployment, present in the Curriculum Guidelines for the Education of Race Relations and the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, may compose the contemporary collection of multiple, diverse, creative and necessary propositions to re-situate Africa and the African Diaspora in world history. The consequence is the deconstruction of the Hegelian and Enlightenment version produced on the continent that formed the basis for the European imperialist enterprise of global dominance that now has been, at least, challenged in terms of its basics. The so-called guidelines for the “education of the race relations”, as they have symptomatically been referred to by the activists of the black movement and scholars, position the need to teach History and Afro-Brazilian and African culture beyond the racial issue. My goal, in this text, is to declare that the emphasis on the “education of the race relations” restricts the scope of the guidelines, as it limits their horizon to the politics of fulfilment that, according to Gilroy (1993), has been practiced by the slave descendants, requiring the bourgeois civil society to fulfill the promises of their own rhetoric. In other words, it creates the means to establish demands for goals such as a non-racialized justice and the organization of production processes. Its maximum expression is the intersection between the recognition policy and the redistributive policy. In contrast, with the politics

of fulfilment, Gilroy proposes the transfiguration policy that evokes utopian references, which, in Brazil, are associated with the possibilities opened by the teaching of African history and Afro-Brazilian history, re-situating Africa and the African Diaspora in world history, beyond the widespread racialized reading in Western education. An important tool of the deconstruction is to know the questioning and interventions that black intellectuals (African and Diaspora's) addressed to the main axes of the global intellectual history that excluded both Africa and themselves.

Key words: Race relations, Recognition, Diaspora, Education.

No Brasil, país que recebeu o maior contingente de africanos durante o período colonial, a recente aprovação das diretrizes para a “educação das relações raciais” (2004)², do Estatuto da Igualdade Racial (2010)³ e de Ações Afirmativas

-
- 2 A alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) provocada pela Lei nº 10.639-2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer nº 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes que as acompanham – podem ser consideradas um novo marco na história da educação do país.
- 3 A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, publicada no diário Oficial da União, seção 1, em 21 de julho do mesmo ano, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Em suas disposições preliminares, artigo primeiro, o referido estatuto assevera que é “**destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica**”. Em seguida, em seu parágrafo único das disposições acima referidas, o estatuto considera que: I – **discriminação racial ou étnico-racial**: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II – **desigualdade racial**: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; III – **desigualdade de gênero e raça**: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais; IV – **população negra**: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; V – **políticas públicas**: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; VI – **ações afirmativas**: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da

(2012)⁴, que contemplam pobres, índios e negros, em todo o Sistema Federal de Ensino superior e médio abriu uma grande polêmica na opinião pública em torno da ingerência do Estado na esfera privada. Os debates em torno das “cotas para negros”, “cotas raciais”, como nomeadas pelos principais meios de comunicação do país, atravessando os indivíduos, grupos, classes sociais transforma-se em um dos principais temas da primeira década do século XXI.

Na educação básica, a aprovação da Lei nº 10.639/2003⁵, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases⁶ (LDB) da educação nacional, possibilitou a efetivação e ampliação de cursos de formação de professores preocupados em dar subsídios para tratarem com diferenças étnico-raciais no espaço escolar. De certo modo, os ativistas do movimento negro e membros de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs)⁷ espalhados por todo país já realizavam

igualdade de oportunidades. No artigo segundo das disposições o Estatuto assevera que é “**dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais**”. A forma como o Estado deve garantir a participação da população negra e não branca pressupõe tanto a observância dos direitos e garantias fundamentais quanto os direitos sociais, econômicos e culturais. Assim, o Estatuto “**adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira**”.

- 4 A Lei nº 12.711, que reserva vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior e Médio técnico, foi sancionada 10 anos após as primeiras instituições públicas terem autonomamente iniciado seus programas de ação afirmativa e 7 anos após a regulamentação legal do ProUni. No fundamental, a lei reserva 50% de todas as vagas (por curso e turno) das instituições federais considerando o seguinte: a) todos os candidatos devem ser oriundos de escolas públicas (ensino médio integral no caso de instituições de ensino superior e fundamental para as escolas técnicas de nível médio), b) metade dos 50% das vagas é reservada para estudantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e c) as cotas étnico-raciais devem incidir sobre a totalidade das vagas reservadas na proporção de pretos, pardos e indígenas existentes em cada estado da federação em conformidade com o último censo do IBGE.
- 5 Lei sancionada em 9 de janeiro de 2003.
- 6 Lei nº 9394, de 1996. <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf>.
- 7 **O conjunto dos NEABs possui funções em comum, a saber:**
– Desenvolver ações voltadas para avaliação e acompanhamento da implementação do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE 001/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares para a Educação e Relações Étnico-raciais e Ensino de História da África e da Cultura

palestras, minicursos e cursos de curta duração em escolas públicas e privadas, das redes municipais, estaduais e privadas sobre a situação do negro no Brasil e, em especial, o tratamento recebido pelas crianças negras naquele espaço.

A coincidência entre o processo de implementação das ações afirmativas nas universidades públicas e a ampliação de cursos de curta duração, aperfeiçoamento e especialização sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER) produziram para os professores de educação básica uma conjuntura específica na qual a diversidade étnico-racial transformou-se no tema de seu cotidiano de trabalho e do seu ambiente familiar pelos meios de comunicação.

A principal questão direcionada aos monitores/formadores pelos aproximadamente 15.000 professores, entre 2004 e 2006, que tiveram formação no programa intitulado “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade⁸”, realizado na rede pública estadual de São Paulo pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar (NEAB/UFSCar), era a seguinte: Você é a favor ou contra cota para negro? Você é a favor ou contra a cota racial?

Afro-Brasileira, através de atividades de pesquisa, ensino e extensão, de caráter interinstitucional e multidisciplinar;

– Incentivar o fortalecimento e/ou criação de núcleos, laboratórios e programas de pesquisa especializados nos estudos de temas alusivos aos aspectos sócio-educacionais e culturais das populações afro-brasileiras e indígenas;

– Subsidiar a elaboração, acompanhamento e avaliação das diferentes agências públicas e sistema de ensino com vistas à implementação de políticas públicas de diversidade cultural, em especial, voltadas para populações afro-brasileiras e indígenas;

– Estimular, no âmbito das instituições, a reflexão acerca das desigualdades étnico-raciais e das políticas de promoção de igualdade. Acesso em 21/12/2014: <http://www.abpn.org.br/neabs/index>.

- 8 O Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade foi destinado à formação contínua de professores da rede estadual de ensino de São Paulo e realizado entre 2004 e 2006, para a implementação e aplicação da Lei federal nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, cujo texto prevê a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira, da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a educação das relações étnico-raciais. O programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade foi realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), representada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo (ou somente Conselho Estadual da Comunidade Negra).

A resposta às questões acima no plano de regulação estatal foi dada pela aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, com a aprovação do princípio constitucional que permite a implementação de ações afirmativas e a mudança da LDB. No entanto, a politização da questão das “cotas raciais” ou “cotas para negro” ainda impede a visualização, mesmo academicamente, da dimensão e das consequências do processo de mudança social em curso.

Meu argumento principal no texto é que vivemos no Brasil um processo de transição de um modelo de integração racial baseado na ideia fundacional de nação mestiça para um modelo no qual se busca reconhecer identidades étnicas e raciais distintas presentes na formação social brasileira que passaram a questionar o seu “apagamento” no plano político por meio de movimentos sociais organizados. Dentre os quais se destaca a atuação do movimento negro que, ao reivindicar uma identidade particular, em função da ausência de reconhecimento da contribuição da população negra para a formação social brasileira e da persistência de desigualdades sociais históricas originadas com base em hierarquias raciais, passou a questionar a política da mestiçagem, em erosão desde o fim da ditadura militar, mas que se encontra no centro da disputa sociopolítica que se abriu no país com a mudança do campo normativo que passou a reconhecer a diversidade étnico-racial.

O campo dessa disputa não se restringe à política pública educacional, no entanto, dados os objetivos do texto, é na mudança do marco normativo provocado pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira em decorrência da Lei nº 10.639/03 e seu desdobramento prático, presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que pretendo situar um segundo argumento que leva em consideração que o conjunto contemporâneo das várias, diversificadas, criativas e necessárias proposições de resituar a África na história mundial,

coloca um dilema para a luta do movimento negro entre ser negro brasileiro e/ou afro-brasileiro.

Por fim, argumento que a ênfase na “educação das relações raciais” restringe o escopo das diretrizes ao limitar seu horizonte à política de satisfação de necessidades (*politics of fulfilment*) que, de acordo com Gilroy (1993, p. 37), tem sido praticada pelos descendentes de escravos, demandando da sociedade civil burguesa que cumpra as promessas de sua própria retórica. Em outras palavras, ela cria os meios nos quais demandas por objetivos como uma justiça não racializada é o horizonte possível. A sua expressão máxima é a política do reconhecimento interseccionada com a política redistributiva. Em contraste, com a política de satisfação de necessidades, Gilroy propõe a política de transfiguração na qual se invocam referências utópicas, as quais, no caso brasileiro, estão associadas às possibilidades abertas pelo ensino de história africana e história afro-brasileira, resituando África e a diáspora africana na história mundial para além da leitura racializada disseminada na educação ocidental.

A erosão da política da mestiçagem

Em um importante artigo, intitulado Política de Reconhecimento, Raça e Democracia no Brasil (DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 56, nº 1, 2013, pp. 39-68), ao analisarem comparativamente as sociedades brasileira e norte-americana, Avritzer e Gomes (2013) mostram-se preocupados com o papel da raça nos dois casos, tanto para regulação estatal quanto na construção social daquelas sociedades, tendo como fundamento último a identificação de elementos que impossibilitaram a igualdade de *status* entre indivíduos e grupos e o como se pode atingir a meta do que Honneth (2003) denomina de respeito cognitivo.

Os autores julgam que a contribuição central do artigo é mostrar a importância da transferência do debate sobre o reconhecimento para a esfera política, ressaltando, no entanto, a relevância contínua da esfera privada para a questão racial, especialmente para o caso brasileiro, que, segundo eles, é o mais desafiador para o estabelecimento de políticas de reconhecimento. Para tanto, recorrem e apontam para a compatibilidade das teorias de dois autores, Nancy Fraser (2003; 2007) e Axel Honneth (2003; 2003a), pensados enquanto momentos do processo de reconhecimento.

Entendemos ser esta a contribuição central deste artigo: mostrar a importância da transferência deste debate sobre o reconhecimento para a esfera política, mostrando, no entanto, a relevância contínua da esfera privada para a questão racial. Entre outras questões levantadas e respondidas no artigo acima citado, quatro são mais importantes para o argumento a ser desenvolvido no presente texto, como segue:

- 1) Como analisar sociedades nas quais a desigualdade estruturante e a dominação racial não possibilitaram a equidade econômica e jurídica entre seus segmentos sociais?
- 2) Como desconstruir estruturas de reconhecimento pautadas no mérito pessoal?
- 3) Quais possíveis caminhos se abriram no Brasil para que a meta de igualdade de *status* entre indivíduos e grupos se configure?
- 4) Quais são os caminhos que se abriram tomando por base as perspectivas teóricas a partir dos trabalhos acadêmicos?

Em relação à primeira questão, é na comparação entre os desdobramentos do sistema colonial escravista nos Estados Unidos e no Brasil que se encontra uma chave de análise importante, especialmente no contraste do papel do Estado. No caso norte-americano, a regulação política sobre a sociedade é o dado

fundamental para o entendimento da continuidade do aparato legal na instrumentalização da segregação racial entre brancos e negros, pelo menos até a década de 1960. No caso brasileiro, a inexistência de um aparato legal estatal formal organizador das relações raciais entre brancos e negros tem sido lido como ausência de relações profundamente conflituosas entre as raças durante e após a escravidão, principalmente, na leitura freyriana.

No caso americano, o principal indicador seria o impedimento legal de trânsito entre os grupos raciais, por exemplo, com a proibição do casamento e a retirada no censo do termo mestiço/mulato. Em oposição, no Brasil, o significativo trânsito entre os grupos raciais teria proporcionado uma sociedade racialmente tolerante e miscigenada legada pelo sistema patriarcal de colonização portuguesa.

Nos termos de Freyre, a família patriarcal foi o resultado de configurações econômicas, relações sociais de produção adaptadas ao trópico um meio físico até então considerado inadequado para o desenvolvimento de uma civilização (BASTOS, 1986, p. 51). Assim, a arquitetura da casa-grande representa a transfiguração do português em luso-brasileiro, isto é, o criador de uma nova ordem econômica e social e, no seu interior, pode-se visualizar o surgimento de um povo e o primeiro momento do viria a ser, nos termos de Freyre, o nacional. Os elementos que a formulação de Freyre coloca em destaque são os seguintes:

- 1) O complexo casa-grande & senzala é símbolo de relações sociais que fundam o mundo que o português criou nos trópicos. A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o banguê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao *pater familias*, culto aos mortos); de vida sexual e de família

(o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o “tigre”, a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento, lava pés); de política (o com-padrismo). (Prefácio, p. LXIII, Bastos, 1986, p. 52);

- 2) No que tange às relações sociais, Freyre busca *separar a condição de negro da condição de escravo* e, de forma inusitada, transforma o negro em colonizador. Ao mesmo tempo, sugere a existência de um sistema que exprimiu uma imposição imperialista da raça adiantada à atrasada, uma imposição de formas europeias ao meio tropical;
- 3) A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é, desde o século XVI, o grande fator colonizador do Brasil. Ela é marcada pelo cruzamento inter-racial que, ao apagar as contradições, ao harmonizar as diferenças, resulta numa diluição dos conflitos que se traduz num cruzamento intersocial. De acordo com Bastos, o lugar em que se situa a família em tal “invenção” é de tal ordem que o próprio discurso sobre a família legitima a desestruturação “necessária” da família da senzala (da família negra).

Entre os legados importantes da obra de Freyre, os que marcam o debate nacional durante e após os anos 1930 para as necessidades do presente artigo, podemos listar os seguintes:

- a) A interpretação representa uma visão de conflito social marcada pelo equilíbrio e se assenta na mistura de raças a possibilidade da convivência pacífica de elementos contraditórios;
- b) O pensamento de Freyre significou a garantia de uma forma de encaminhamento da revolução burguesa que legitimou uma articulação “pelo alto” (BASTOS, 1986, p. 56);
- c) Analisar o *ethos* nacional a partir da percepção do nacional como soma de raças, regiões, culturas, grupos sociais significa

apagar a possibilidade de percepção do social como contraditório, onde a dominação se reitera exatamente porque se exerce sobre a diversidade.

Nesse sentido, a mestiçagem, enquanto uma operação prática e discursiva, configurou-se em uma política de apagamento da diferença na chave da diversidade.

Para Avritzer e Gomes (2013, p. 46), é possível

[...] descrever o processo de formação do povo brasileiro, tanto no período colonial quanto no período que vai até a Abolição em 1888, a partir de três grupos de variáveis: as características da elite agrária que se formou no país; a história do processo de miscigenação e as características do trânsito que se estabeleceu entre negros e brancos e principalmente entre brancos e mulatos no Brasil. Gilberto Freyre aborda todos os três elementos e iremos sustentar aqui que ele analisa corretamente um deles, a política da miscigenação, e de forma parcialmente correta o outro, a integração social do mulato.

Nos termos de Avritzer e Gomes, o forte trânsito entre os grupos étnico-raciais, diferentemente dos EUA, proporcionou efetivamente uma maior miscigenação da população brasileira e, também, uma relativa integração do mulato, como denominado à época. No entanto, os autores chamam a nossa atenção para o fato de que Freyre “[...] analisa de forma absolutamente equivocada o processo de formação da elite brasileira e de sua relação com a esfera política” (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 46).

Ao se comparar a política racial nos EUA e no Brasil, teríamos que, no caso norte-americano, as ações que impactam as relações raciais têm origem na esfera estatal, em contraste, no Brasil, “[...] a maior parte das ações está concentrada na valorização da miscigenação como a maior originalidade do povo brasileiro e que se dá na esfera privada, mas sem o estabelecimento de políticas

que garantam a igualdade de *status* entre os diferentes grupos” (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 46). Seguem os autores:

Esse argumento coloca tanto um problema conceitual quanto um problema analítico para Freyre. Conceitualmente ele não consegue mostrar a consolidação no Brasil de uma esfera privada igualitária a partir das relações raciais que ele descreve. Analiticamente ele acaba sustentando uma visão de integração racial fortemente limitada devido ao seu idealismo em relação à elite agrária branca. Ambas as limitações estarão fortemente presentes nas discussões sobre raça na segunda metade do século XX no Brasil (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 50).

Na interpretação de Bastos (1986) e Avritzer e Gomes (2013), podem ser inferidos os seguintes problemas a partir da obra de Freyre e seus seguidores, que estão presentes no debate contemporâneo relativos ao papel do Estado brasileiro na formulação e execução das políticas de inclusão racial, a saber:

- 1) A primeira delas é que é incorreto deduzir da miscigenação a concepção de uma esfera privada igualitária ou democrática e é incorreto tentar determinar a democracia a partir de estruturas da esfera privada, uma vez que a democracia é uma forma de organização do poder político e das relações entre Estado e sociedade (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 47);
- 2) Ao situar apenas um aspecto da análise de Fernandes, ou seja, a percepção de um conjunto de processos sociais e culturais que retiravam a questão da integração racial da esfera privada e a conduziam ao mundo público. Com esse autor, aprendemos que a abolição da escravatura, ao colocar o problema de como inserir o negro nos (novos) quadros sociais, apontava para o impasse *igualdade perante a lei/ desigualdade real*, uma vez que à nova condição jurídico-política dos ex-escravos (como cidadão) não correspondeu imediatamente o exercício das prerrogativas sociais que a

situação propiciava. Legando-nos uma estrutura de classes racializada na qual a integração do negro não havia se dado em plena década 1950-1960;

- 3) Independentemente da aceitação ou não dos detalhes do argumento freyriano sobre a escravidão, uma parte fundamental dos argumentos hoje apresentados sobre a questão do negro no Brasil contém a mesma embocadura analítica, ou seja, supõe que a questão racial encontrará a sua solução nos trânsitos propiciados pela esfera privada (...). Ou seja, estabelece-se com Gilberto Freyre a noção falsa de que se formou uma esfera privada igualitária no Brasil devido a diferentes características da escravidão no período colonial no país (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 49);
- 4) A ausência de mudanças significativas para os negros, desde a abolição da escravatura, em termos de sua reprodução material, ancorada nos resquícios intelectuais do racismo científico e no apagamento de sua especificidade cultural negada pela política da mestiçagem, só a partir de meados do século XX passou a ser questionada e, também, a centralidade do branco e da cultura europeia enquanto valor que se esconde no coração da brasilidade, em termos científicos e práticos primeiro como estereotípia e preconceito racial (FERNANDES, 2008), depois como discriminação racial (HASENBALG, 1979) e racismo à brasileira (TELLES, 2003);
- 5) O ativismo negro, no entanto, chamava a atenção para as consequências, segundo Guerreiro Ramos, da patologia do branco brasileiro e seus desdobramentos para os negros. Ao rebater as críticas àquele ativismo nos anos 1940 e 1950, nucleado no Teatro Experimental do Negro (TEN), dizia:

O movimento em apreço representa uma reação de intelectuais negros e mulatos que, em resumo, tem três objetivos

fundamentais: 1) formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil; 2) reeducar os “brancos” brasileiros, libertando-os de critérios exógenos de comportamento; 3) “descomplexificar” os negros e mulatos, adestrando-os em estilos superiores de comportamento, de modo que possam tirar vantagens das franquias democráticas, em funcionamento no país. (RAMOS, 1957, p. 163)

Dávila, por exemplo, examinou os princípios que orientaram a educação brasileira no período que se estende entre 1917 e 1945, no qual ocorre a reforma do sistema educacional brasileiro, principalmente na capital do país, à época o Rio de Janeiro, que, na visão do autor, foi inspirada na “eugenia lamarckiana”⁹. Dito de outra forma, enquanto a “eugenia darwinista” pregava a seleção natural, a lamarckiana se apoiava na herança dos caracteres adquiridos. Assim, as políticas, as práticas nas escolas do Rio de Janeiro, após a reforma, refletiriam uma versão brasileira da “eugenia lamarckiana”. A cura/regeneração via escola, e política educacional, corrigiriam as desvantagens raciais e as diferenças, educando esses segmentos da população (pobres e não brancos)

9 A teoria lamarckiana da progressão postula que as modificações nos seres vivos ocorrem devido a uma tendência natural de complexificação e a uma interação dinâmica entre os organismos e o ambiente, de tal modo que os primeiros poderiam modificar-se quando diante de mudanças exteriores. Uma alteração no ambiente exige o aumento ou a diminuição do uso de certas partes do corpo. Com o uso ou desuso, a estrutura dessas partes transforma-se. A alteração física ocorre porque a mudança do meio externo exige uma nova necessidade (*besoin*); os fluidos e as forças corporais são mobilizados para modificar a estrutura que irá satisfazer a necessidade (cf. LAMARCK, 1994, p. 216). Esse movimento corporal é o que Lamarck chama “sentimento interior” (*sentiment intérieur*). Essa nova característica, se perdurarem as condições de seu aparecimento, repetir-se-á nas novas gerações, acabará sendo fixada e será transmitida aos descendentes. A transmissão para a nova geração de tudo o que a natureza faz os indivíduos adquirir ou perder por influência das condições exteriores ficou conhecida como lei da transmissão dos caracteres adquiridos. Lamarck afirma que “são (...) os hábitos, a maneira de viver e todas as outras circunstâncias influentes que, com o tempo, constituíram a forma do corpo e das partes dos animais” (Citado em Frezzatti Junior, *Scientiæ Zudia*, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 791-820, 2011).

e curando suas doenças para, por fim, outorgar lhes um *diploma de brancura*.

Essa era uma nova forma de conceber a noção de branqueamento adotado no final do século XIX, os pressupostos da “eugenia lamarckiana” foram incorporados nas políticas educacionais e nos projetos levados adiante pelos educadores reformistas tanto para as escolas do Rio de Janeiro quanto para a formação dos professores. Segundo Dávila, os educadores acreditavam firmemente “[...] na capacidade do estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação”. Os condutores da expansão e reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram subcidadãos presos na degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores tinham fé, também, na sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos-modelo (DÁVILA, 2006, p. 12-13).

Educação, relações raciais e reconhecimento: um debate em construção?

Como descrito anteriormente, nas décadas de 1940 e 1950, as lideranças do ativismo negro não consideravam que a reforma educacional conduzida pelos pioneiros tivesse equacionado a questão da diversidade étnico-racial, ao contrário, o ideal presente nos fundamentos eram orientados por uma perspectiva euro/norte-americana-cêntrica como demonstrado por Dávila.

A defesa dos princípios da filosofia de Dewey que, de acordo com vários textos, fundamentaram, ao menos em parte, a estruturação da filosofia política educacional no Brasil, como demonstra o Manifesto dos Pioneiros (1932) e o Manifesto dos Educadores

(1959), ambos redigidos pelo sociólogo Fernando Azevedo¹⁰, ocorreu em meio a manifestações dos militantes negros que reivindicavam sua inclusão educacional.

A Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em São Paulo em novembro de 1945, concentrou-se em dois objetivos centrais para alcançar a Assembleia Constituinte que teria lugar em 1946 para escrever a Carta da Segunda República, a saber: a) conseguir que o preconceito e a discriminação racial fossem declarados ofensas criminais e, b) a instituição de um programa de bolsas de estudos federais para estudantes negros nos cursos de segundo grau, universidades e escolas técnicas (ANDREWS, 1998, p. 247).

Nenhuma reivindicação foi incorporada à Carta constitucional e as restrições ao acesso à educação continuaram (FERNANDES, 1978, vol. 2, p. 262) e, de certa forma, constituíram-se na principal agenda do Movimento Negro nos últimos 30 anos.

Assim, em termos práticos, o grupo negro esperou mais 40 anos pela constituinte de 1987 para poder propor novamente a sua incorporação em condições de igualdade em relação aos brancos no ensino público, mas, durante esse período, inúmeras mudanças ocorreram no “meio negro”.

As preocupações com a igualdade de *status* construíram um conjunto de estudos acadêmicos que conseguiram mensurar a

10 Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que, em 1932, sentimo-nos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

persistência das desigualdades econômicas entre brancos e negros, com vantagens para os primeiros ao longo das últimas décadas, inclusive, desagregando o quanto daquela desigualdade se deve a diferenças educacionais e o quanto se deve à discriminação racial e ao racismo (HENRIQUES, 2001¹¹; THEODORO, 2012). Outros estudos têm demonstrado os benefícios econômicos da invisibilidade, em termos de poder da branquidade Bento (2005), Schucman (2014). No entanto, a perspectiva aberta por Fanon (2008), só recentemente passou a ganhar espaços na reflexão nacional, especialmente, ao chamar a nossa atenção para os danos causados pelo não reconhecimento da igual humanidade daqueles que passaram a ser construídos como negro pelo racismo científico. Nas duas últimas décadas, alguns estudos acadêmicos passaram a se preocupar com os impactos do racismo, de sua consciência ou inconsciência, no corpo negro e no ambiente escolar (COSTA, 1983) e (CAVALLEIRO, 1998).

Costa (1983), por exemplo, afirma que a repressão ou persuasão à não consciência do racismo por parte do negro

[...] leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros irão desaparecer (COSTA, 1983, p. 5).

Cavalleiro (1998) afirma que de

11 Ricardo Henriques chega à conclusão de que “no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas”. • Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. • Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. • Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (HENRIQUES, 2001).

[...] modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola (CAVALLEIRO, 1998, p. 198).

Em que pese à crença fervorosa de nossos educadores/reformadores, a escola e a política educacional não realizaram a regeneração esperada e não só não diminuíram as desvantagens dos negros em relação aos brancos como colocou obstáculos efetivos à integração adequada das crianças negras, como demonstrado na pesquisa realizada por Oliveira e Abramowicz (2010, p. 211).

Nas pesquisas sobre as questões raciais, a escola é apresentada, de modo geral, como tendo base conservadora e excludente, ao se pautar em um modelo de currículo denominado de “embranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados, além do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

E, continuam as autoras, “[...] as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa” (2010, p. 212). Os dados obtidos pelas autoras no espaço da creche demonstram que:

Há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial, em relação ao seu corpo.

O tratamento observado pelas pesquisadoras guarda proximidade com as observações de Fernandes (2008) em relação às

etiquetas de tratamento nas relações entre negros e brancos em São Paulo:

Atrás da cordialidade, da intimidade e mesmo da afetividade transparente nas relações sociais dos brancos com os pretos se ocultavam regras sociais, cujo reconhecimento, ainda hoje é possível. As duas regras básicas, presumivelmente, estipulavam que não seria de bom tom nem a exteriorização dos sentimentos dos brancos com relação aos pretos na presença destes, nem se isto acontecesse, que os pretos revidassem, manifestando os sentimentos reais desencadeados por semelhantes experiências. A desaprovação a ambas as condutas foi, e continua a ser em nossos dias, definida e forte. O adestramento para enfrentar tais situações começa, normalmente, muito cedo e cabe às mulheres orientá-lo. (FERNANDES, 2008)

Não é estranho, portanto, que a ética oculta da indiferença em relação às diferenças funcione como uma convicção no espaço escolar a partir da creche. Embasada pela ideologia da democracia racial, ela funciona como um dos fundamentos, mesmo que ambíguo e em erosão, das práticas educativas que posicionam os sujeitos (brancos e não brancos) em relação ao lugar que eles deverão ocupar na sociedade e, ao mesmo tempo, abrem as possibilidades, com base nas experiências individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano vivido, do questionamento ao discurso que tenta fixá-los. Tais questionamentos fissuram as etiquetas de tratamento que atravessam o espaço escolar e provocam a necessidade de ampliar o espaço da “diferença”, a qual ainda é traduzida pelos educadores como diversidade.

Em uma aproximação sintética dos textos e argumentos citados, observa-se que a filosofia política cotidiana, a práxis no sentido de Gramsci que atravessa o espaço escolar, expressa nas práticas discursivas de gestores e professores, traduz fragmentos dos discursos do racismo científico, ao considerar as crianças e

jovens negros hierarquicamente inferiores, nega essa diferenciação, com a difusão sistemática da ideologia da democracia racial que no espaço público não admite o preconceito, a discriminação e o racismo, isto é, é sempre o outro que pratica tais atos e, ao mesmo tempo, aceita a importância de trabalhar com a diversidade de forma genérica. Dito de outra forma, tudo passa a compor a diversidade e, portanto, o diverso é o mesmo no que diz respeito às questões étnico-raciais: somos todos iguais.

O ativismo negro, no entanto, construiu uma agenda política com base em uma identidade que, ao se contrapor àquela filosofia política, ressalta tanto a importância do reconhecimento da especificidade do ser negro e da discriminação racial e o racismo presente no currículo e no espaço escolar quanto tem atuado em pelo menos três dimensões distintas em relação à política pública educacional, a saber: no plano legislativo lutando pela aprovação de leis no plano federal, estadual e municipal; no plano jurídico instrumentalizando sua luta fundamentando-a nos preceitos e providências contidas na Constituição de 1988, por exemplo, na aprovação de princípios constitucionais que permitem a implementação de ações afirmativas¹² em diferentes âmbitos da vida social brasileira

12 Trecho do voto proferido pelo Ministro Lewandowski na ADPF 186:

“Não raro, a discussão que aqui se trava é reduzida à defesa de critérios objetivos de seleção - pretensamente isonômicos e imparciais - desprezando-se completamente as distorções que eles podem acarretar quando aplicados sem os necessários temperamentos. De fato, critérios ditos objetivos de seleção, empregados de forma linear em sociedades tradicionalmente marcadas por desigualdades interpessoais profundas, como é a nossa, acabam por consolidar ou, até mesmo, acirrar as distorções existentes. Os principais espaços de poder político e social mantêm-se, então, inacessíveis aos grupos marginalizados, ensejando a reprodução e perpetuação de uma mesma elite dirigente. (...) Neste sentido, as aptidões dos candidatos devem ser aferidas de maneira a conjugar-se seu conhecimento técnico e sua criatividade intelectual ou artística com a capacidade potencial que ostentam para intervir nos problemas sociais”. **Trecho do voto do Ministro Marco Aurélio:** “Revela-se, então, que a prática das ações afirmativas pelas universidades públicas brasileiras é uma possibilidade latente nos princípios e regras constitucionais aplicáveis à matéria. A implementação por deliberação administrativa decorre, portanto, do princípio da supremacia da Carta Federal e também da previsão, presente no art. 207, cabeça, dela constante, da autonomia universitária. Cabe lembrar que o Supremo, em visão evolutiva, já reconheceu a possibilidade de incidência direta do Diploma Maior nas relações calcadas pelo direito administrativo.”

e, finalmente, no plano executivo com a exigência de cursos de formação de professores e gestores para atenderem o previsto, por exemplo, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nas últimas décadas, considerando como marco a Constituição de 1988, o número de estudos acadêmicos apresentados em congressos e artigos em revistas indexadas em relação à temática das relações étnico-racial tem crescido. Sousa, por exemplo, em levantamento realizado sobre tais textos, entre 1988 e 2003, em duas associações nacionais de pesquisa (ANPOCS e ANPED), registrou 149. A autora, também, identificou os principais temas presentes nos trabalhos e cerca de 70% se voltavam para o estudo da identidade racial na sua intersecção com gênero, educação, desigualdades e ação afirmativa (SOUSA, 2012, p. 58).

O número de núcleos de estudos afro-brasileiros no período de 2003 a 2014, conforme dados do último congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), mais que triplicou e são localizados em todas as regiões do país. Também se ampliou, de forma significativa, o número de trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado com uma grande variedade de enfoques e perspectivas teóricas sobre a temática étnico-racial.

Há predominância de trabalhos centrados na dimensão redistributiva que procuraram dimensionar desde os fundamentos dos obstáculos à não integração plena do negro na sociedade de classes que se formou no Brasil, passando pelos trabalhos que demonstraram os efeitos da discriminação racial no mercado de trabalho e nos indicadores educacionais de negros e brancos, que permitiram identificar o peso do racismo na ocupação de posições na estrutura de ocupações. A década de 1990 é importante por demarcar a pluralização do campo de pesquisa que possibilitou

o surgimento de estudos que se preocupam, também, com a dimensão do reconhecimento, ou melhor, de sua ausência e inadequação, como já apontadas por Ramos (1957), Valente (1987), Cavalleiro (1998). Autores como Silva (2013) permitem argumentar, por exemplo, que o ativismo negro sempre lutou pelo reconhecimento da população que ele representava.

Negro e educação ou educação para cidadãos diaspóricos?

As demandas construídas pelo ativismo negro, no caso brasileiro, especialmente após o processo de abertura política ou redemocratização, passaram por um processo contínuo de institucionalização em programas de políticas públicas, normalmente com dificuldades de implementação em função da ausência de financiamento. De todo modo, merecem destaque os avanços nos últimos 10 anos, em especial nos programas educacionais.

Do ponto de vista teórico, a nova agenda política impulsionada pelas demandas do movimento negro tem provocado deslocamentos fundamentais da forma como as ciências sociais leram o ativismo negro ao longo do século XX. Dadas as limitações de espaço e os objetivos do presente texto, não é possível desenvolver esse tópico, mas, a título de registro, em minha avaliação predominou uma leitura centrada nos interesses econômicos, portanto, das classes sociais nas quais a raça era subsumida à classe como um epifenômeno. Assim, a literatura sobre movimentos sociais no Brasil, por exemplo, é extremamente carente de estudos que deram centralidade a raça e a discriminação racial como motores de uma organização política com vistas a uma ação coletiva visando à mudança de *status* de um dado grupo. A situação ganha novos contornos com a produção recente em torno das questões étnico-raciais menos pelo seu enquadramento teórico e mais pelos resultados práticos da ação do ativismo negro.

No entanto, o debate sobre o reconhecimento transposto dos países do norte hegemônico para o sul, em suas variantes e adaptações, tem fornecido um novo aparato para se pensar, por exemplo, a historicidade das ações do movimento negro na chave do reconhecimento, reinformando a teoria sobre movimentos sociais. Os autores que aparecem com maior frequência no debate brasileiro são Taylor (1993), Fraser (2003; 2007) e Honneth (2003). Taylor é tomado como referência de estudiosos que pensam o reconhecimento na chave do multiculturalismo. Fraser é a principal referência para os autores que enfatizam a prioridade da redistribuição sobre o reconhecimento, bem como aqueles movimentos ou ações que ganham visibilidade no espaço público. Honneth, em sua abordagem, coloca ênfase nas lutas por reconhecimento que ainda não ganharam visibilidade e não, necessariamente, se orientam pelos interesses pensados na chave da distribuição. Daí a sua relevância para se pensar o caso do movimento negro brasileiro, em função de suas críticas dirigidas a algumas teorias dos movimentos sociais, em diálogo com outros autores dessas teorias, e as vantagens de pensar a ação coletiva na perspectiva da Teoria do Reconhecimento. As principais contribuições podem ser sintetizadas em compreender o sofrimento moral como uma das principais motivações – o porquê – dos movimentos sociais e evidenciar que a constituição das ações coletivas – o como – se deve à construção de semânticas coletivas.

A obra de Honneth busca compreender a gramática moral dos conflitos sociais a partir de três âmbitos do reconhecimento, nos quais o conflito, com potencial normativo, estaria inscrito – íntimo, legal e da estima social. Em cada um deles, os sujeitos estabelecem uma autorrelação prática que interfere na constituição das identidades dos sujeitos. O reconhecimento em cada um deles gera autoconfiança, autorrespeito e autoestima, respectivamente, ao passo que o não reconhecimento pode provocar, em cada uma

dessas esferas, um tipo de desrespeito: maus-tratos na esfera íntima, a privação de direitos no âmbito legal e degradação e ofensa na esfera da estima social. A percepção do *dano* é constitutiva das identidades dos sujeitos nas três esferas. Ao mesmo tempo em que os prejuízos morais podem ser um meio “[...] capaz de desmorrar a identidade da pessoa inteira” (HONNETH, 2003, p. 214; GARCÊZ, 2014), podem também funcionar como uma fonte normativa e motivacional da luta contra injustiças econômicas e culturais e, em última instância, fonte para a mudança social. Desse modo, a dinâmica conflituosa do reconhecimento está, de maneira permanente e intersubjetiva, na constituição das identidades individuais e coletivas e na compreensão dos sujeitos sobre o próprio valor, indo além do conflito episódico.

A palavra *dano*, nos dicionários de língua portuguesa, aparece principalmente como um substantivo masculino, significando “mal que se faz a alguém; prejuízo ou deteriorização de coisa alheia; perda”.

O ativismo negro, desde seus primórdios, identificou tanto a atribuição de significado negativo à cor preta e parda e seus derivados, quanto os obstáculos socialmente colocados para a sua integração na sociedade brasileira no pós-abolição. Assim, as suas primeiras ações foram no sentido de sensibilizar as elites, em especial as elites políticas, sobre a necessidade e a importância da educação formal. Na ausência de proposições efetivas por parte do poder público, de forma errática, as associações de diferentes tipos e preocupações se lançaram em tentativas, normalmente, pouco duradouras e efetivas embora muito importantes uma vez que os negros foram deixados à sua própria sorte.

A imprensa negra e as várias formas de associativismo da primeira metade do século XX expressavam o que Fernandes denominou de “o negro no mundo dos brancos”. Mundo esse que o circunscrevia, primeiramente, à natureza, em contraste com a

cultura e, posteriormente, como portador de uma cultura rústica primária, exótica, que, ao ser ressignificada e assimilada, passou a compor a brasilidade mestiça. Ao negro “destituído” de sua ancestralidade teria restado seu corpo enquanto marca que os outros passaram a atribuir a condição inata de inferioridade. As formas de descrição desse processo no qual estiveram submetidas as populações negras foram inúmeras e variadas, com maior ou menor propensão de situá-las mais próximas ou mais distantes da verdadeira humanidade que tinha como referente o ser branco e o seu mundo. No Brasil, a recusa ao discurso e as práticas que circunscreviam o negro ao mundo do branco ganhou expressões regionais diversas e diferentes, como demonstram as várias formas de resistência que na atualidade convergiram para o estabelecimento de um campo de disputa na orientação das políticas públicas, em especial a educacional.

Quais possíveis caminhos se abriram no Brasil para que a meta de igualdade de *status* entre indivíduos e grupos se configure?

A aplicação da teoria do reconhecimento para pensar o caso brasileiro, a partir da contribuição de Fraser e Honneth, segundo Avritzer e Gomes (2013), tem permitido mostrar como a questão da raça articula as esferas pública e privada e articula também a recuperação da autoestima com a atribuição de *status* legal à população negra. Como?

- 1) Para além de um estatuto legal nacional (da igualdade racial) é necessário o desvelamento de elementos simbólicos e subjetivos que operam na reiteração cotidiana do racismo e discriminação racial, para que se estabeleçam novos padrões de relações que os desnaturalizem. Dito de outra forma, as relações raciais, desde a escravidão, foram permeadas por aspectos simbólicos e subjetivos pautados em relações desiguais que, em termos de estrutura de reconhecimento, estiveram próximas ao que Axel Honneth nomeia

- como relações primárias nas quais sujeitos “[...] se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências”;
- 2) Ações como as cotas nas universidades, as cotas de trabalho e as cotas eleitorais são alguns dos mecanismos que podem contribuir para a desconstrução do racismo, garantindo reconhecimento – estima igual – e redistribuição material e simbólica que, por sua vez, contribuiriam para o aprofundamento da democracia no Brasil. Para a meta de igualdade de *status* entre os indivíduos, é necessária a desconstrução de estruturas de reconhecimento pautadas no mérito pessoal. Eles têm permitido conciliar a autoidentificação, que é a característica maior do processo de integração racial pela via privada, com políticas públicas voltadas para grupos específicos da população atingidos pelas políticas de exclusão racial;
 - 3) O que nos parece é que a mudança no *status* legal poderá impactar a concepção do lugar de subalternização conferida ao negro na esfera privada. Assim, no caso brasileiro espera-se que a via pública seja capaz de mudar os padrões de integração na vida privada, já que o contrário não foi possível. Para os autores, apenas uma política de reconhecimento centrada nas esferas pública (Fraser) e privada (Honneth) poderá dar conta de um caso como o brasileiro que historicamente tem estado além do privado e aquém do público.

Outra perspectiva é a que, de acordo com López (2013), enxerga os movimentos negros contemporâneos latino-americanos, em especial o brasileiro, na ***dimensão transnacional*** como inerente à própria ideia e historicidade da ***diáspora africana nas Américas***, assim como as políticas raciais, objetiva desconstruir a noção corrente de que o tratamento da questão racial está exclusivamente vinculado a uma demanda de direitos minoritários no contexto de uma nação. Para a autora, a noção de “minorias”,

(res)semantizada de distintas formas no debate contemporâneo, não parece útil para pensarmos direitos de cidadania de populações não contempladas no ideário de nação homogênea e (formalmente) igualitária (LÓPEZ, 2013, p. 40).

Para tanto, a autora propõe dois eixos de análise para demonstrar a insuficiência da noção iluminista de nação (homogênea formalmente igualitária) a partir de um olhar descentrado a partir das “margens”. Um refere-se à construção de demandas do ativismo negro e as disputas por políticas públicas específicas. O outro refere-se à relação local – nacional – transnacional das políticas raciais e das mobilizações negras e as identificações afro-diaspóricas (LÓPEZ, 2013, p. 40).

A teoria do reconhecimento, conforme o enquadramento que tem recebido no debate brasileiro, auxilia-nos a pensar como as demandas do ativismo negro, ao passarem por um processo de institucionalização parcial e fragmentado, podem estabelecer condições para a política de satisfação das necessidades nos termos de Gilroy. No entanto, ao estabelecer a regulação estatal como o lugar da gestão da diferença com o objetivo de se atingir a **igualdade de status** entre os grupos presentes na formação social brasileira, ela estabelece limites e/ou bloqueia política de transfiguração na qual se invocam referências utópicas, as quais, no caso brasileiro, repito, estão associadas às possibilidades abertas pelo ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ao resituar África e a diáspora africana na história mundial para além da leitura racializada disseminada na educação ocidental. Um importante instrumento dessa desconstrução é conhecer os questionamentos e intervenções que os intelectuais negros (africanos e da diáspora) dirigiram aos principais eixos da história intelectual global que excluía a eles próprios e a África. Para tanto, o resgate da contribuição fanoniana sobre os limites da versão hegeliana de reconhecimento é fundamental por possibilitar uma ontologia do ser

negro no ocidente. Ou, mais precisamente, como tem se dado a construção do *self* racializado na diáspora africana.

Referências

ANDREWS, George. **Negros e Brancos em São Paulo**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: EDUSC, 1998.

AVRITZER, Leonardo; GOMES, Lilian C. B. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, mar. 2013.

BASTOS, Elide Rugai. Gilberto Freyre e a questão nacional. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES Ricardo; FERRANTE, Vera B. (Orgs.). **Inteligência brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BENTO, Maria Aparecida S. Branquidade e poder: a questão das cotas para os negros. In: SALES, Augusto dos Santos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC, SECAD, Coleção Educação para Todos, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 1998, 225f. (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1998.

COSTA, Jurandir F. “Da Cor ao Corpo: a violência do racismo”. In: SOUZA, Neusa S. (org.). **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, pp. 1-16.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Tradução de José Laurênio de Mello. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Paisagem, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: GLOBAL, 2008.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. O preconceito racial em São Paulo. In: FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: USP, 1951.

FRASER, Nancy. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel (Orgs.). **Redistribution or Recognition?** A Political-Philosophical Exchange. London/New York: Verso, 2003, pp. 7-109.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: **Lua Nova**, São Paulo, n° 70, 2007, pp. 101-138.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition?** A Political-Philosophical Exchange. London/New York: Verso, 2003.

FREYRE, Gilberto. “Que Negritude?” **Diário de Pernambuco**. Caderno Opinião, 6 de junho de 1980.

FREYRE, Gilberto. [1933]. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2003.

FREYRE, Gilberto. [1936]. **Sobrados e Mucambos**. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/INL, 1977.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. A construção da oposição entre Lamarck e Darwin e a vinculação de Nietzsche ao eugenismo. **Scientiæ Zúdia**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 791-820, 2011.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. Teoria do Reconhecimento: uma teoria dos movimentos sociais?. In: 2º Simpósio Nacional Sobre Democracia e Desigualdades, 2014, Brasília-DF. **Anais do II Simpósio Nacional sobre Democracia e Desigualdades**, 2014. Disponível em: <http://www.sndd2014.eventos.dype.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=4148>.

GILROY, Paul. **The Black Atlantic: Modernity and Double-Consciousness**. London: Verso, 1993.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Lilian C. B. **JUSTIÇA SEJA FEITA: Direito Quilombola ao Território.** 2009. 350f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós Graduação em Ciência Política do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979. 2 ed., Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/Iuperj/Ucam, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HONNETH, Axel. “Redistribution as Recognition: A Response to Nancy Fraser”. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. (Orgs.). **Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange.** London/New York: Verso, 2003, pp. 110-197.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003a.

LÓPEZ, Laura C. Políticas raciais, diáspora e transnacionalismo: notas para compreender as mobilizações negras e as ações afirmativas no Cone Sul. In: JARDIM, D. F.; LOPÉZ, L. C. (Orgs). **Políticas da diversidade: (in)visibilidade, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, pp: 39-58.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.2, pp. 209-226.

QUEIROZ, Ivo Pereira de. **Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo: horizontes descoloniais da tecnologia.** 2013. 221p. Tese (Doutorado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Curitiba, 2013.

RAMOS, Alberto G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** Campinas: Annablume/Fapesp, 2014.

SILVA, Mário A. M. **A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000).** Rio de Janeiro: Editora Aeroplano, 2013.

SOUSA, Karina A. **Raça, identidade e cidadania**: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPOCS e na ANPEd (1988-2003). 2013. 124f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, 2012.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Tradução de Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 43-107.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003, 347p.

THEODORO, Mario L. (Org.). **Desigualdade racial e políticas públicas no Brasil**. 1. ed. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2012, v. 1, 201p.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 15^a ed. rev. e ampliada. São Paulo: Moderna, 1996, 88p. (Coleção Polêmica).

Enviado em: 20/11/2014. Aprovado em: 28/12/2014

