

## Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil<sup>1</sup>

Mozart Linhares da Silva\*

### Resumo

O artigo tem por objetivo problematizar a escola enquanto dispositivo biopolítico, implicada nas estratégias de governamento das diferenças étnico/raciais e no processo de produção de subjetividades. Considera-se essa problematização necessária à reflexão sobre as relações entre a educação, no caso, o espaço escolar, e a circulação dos enunciados atinentes às narrativas identitárias no Brasil, doravante àquelas que instituem o não-racismo como “cimento constitutivo” das relações sócio-raciais. Levando-se em consideração a expansão dos movimentos sociais antirracismo nas últimas duas décadas, entende-se que novos regimes de verdade sobre as relações raciais são produzidos, contrastando com as narrativas identitárias “oficiais” no país, sobretudo àquelas relacionadas à chamada ideologia da “democracia racial”. O que se problematiza, nessa direção, é como o ambiente escolar atua na circulação desses enunciados contrastivos na constituição dos sujeitos.

*Palavras-chave:* educação; relações raciais; biopolítica; subjetividade; história.

### Biopolitics and the school space: subjectivity and racism in Brazil

### Abstract

The article aims to discuss the school as a biopolitical device, implicated in the government strategies of ethnic/racial differences and in the production process of subjectivities. This problematization is considered necessary to the reflection on the relations between education, in this case, the school space, and the circulation of utterances regarding the narratives of identity in Brazil, hereinafter those establishing the non-racism as “constitutive cement” of socio-racial relations. Taking into account the expansion of anti-racism social movements in the last two decades, it is understood that new regimes of truth about racial relations are produced, in contrast to the “official” narratives of identity in the country, especially the ones related to the so called ideology of “racial democracy”. What is problematized, in this direction, is how the school environment acts on the circulation of such statements contrasting in the constitution of the subject.

*Keywords:* education; racial relations; biopolitics; subjectivity; history.

### Introdução

O artigo tem por objetivo problematizar o espaço escolar enquanto dispositivo biopolítico estratégico no governamento das relações étnico/raciais e nos processos de produção de subjetividades de sujeitos não brancos. Considera-se essa problematização necessária à reflexão sobre as relações entre a educação, no caso, o espaço escolar, e a circulação dos enunciados atinentes às narrativas identitárias no Brasil, doravante àquelas que instituem o não-racismo como “cimento constitutivo” das relações sócio-raciais. Considere-se, para tanto, que as narrativas identitárias da nação foram, tradicionalmente, atravessadas pelas questões raciais. Na realidade, temos três contextos enunciativos sobre a identidade nacional no século XX, que, direta ou indiretamente, ainda fazem parte dos processos de subjetivação, nomeadamente os concernentes a “identidade” étnico-racial. O primeiro diz respeito à política de branqueamento, no contexto do movimento eugenista, nas primeiras três décadas do século XX. O segundo, referente à

chamada “ideologia da democracia racial”, desenvolvida a partir dos anos 1930, segundo a qual no Brasil não há racismo e sim relações étnico-raciais harmoniosas. Por último, o contexto dos anos 1950 em diante, quando a ideia de uma “democracia racial” passou a ser contestada. Vale notar que nas últimas duas décadas vivemos uma expansão significativa dos movimentos sociais antirracismo, como é o caso dos movimentos negros, que procuraram desconstruir o “mito” da democracia racial e explicitar novos enunciados acerca dos sujeitos negros e da história do “povo negro” no país. Estes três “campos” enunciativos encontram-se hoje em acirrado debate, sobretudo em função do avanço político dos movimentos antirracismo e a consequente expansão das políticas de ação afirmativas de cunho racial. Frente a esses “campos” enunciativos, procuro, neste artigo, analisar como a escola, considerada um dispositivo biopolítico importante, bem como um *locus* de subjetivação dos sujeitos sociais, tem feito circular tais discursos. Ao problematizar a escola enquanto dispositivo que produz e legitima verdades sobre o

\*Endereço eletrônico: mozartt@terra.com.br

racismo e antirracismo e, assim, faz parte das estratégias de governamento das relações étnico-raciais, pretendendo ainda, e em segundo plano, inquirir o alcance dos processos de subjetivação mobilizados nas últimas décadas acerca do racismo no Brasil.

### **Considerações metodológicas**

As análises e problematizações propostas acima foram instrumentalizadas a partir de algumas estratégias metodológicas que merecem um breve comentário. O *corpus* discursivo da pesquisa é formado por entrevistas semiestruturadas com 17 sujeitos autodeclarados negros. Um deles está na faixa entre 15 e 20 anos de idade, oito entre 21 e 30, seis entre 31 a 50, um entre 50 e 60 e um com mais de 60. Três possuem ensino fundamental incompleto, um, ensino fundamental, um ensino médio incompleto, dois, ensino médio e dez curso superior. Nas entrevistas, os sujeitos foram incitados a falar sobre a vida escolar, suas percepções sobre as relações raciais e as formas de preconceito percebidas.

A análise das entrevistas foi instrumentalizada a partir da Análise de Discurso (AD), tomando como base as orientações de Michel Foucault, a partir da qual procuramos identificar como os discursos fazem circular, no ambiente escolar, os enunciados sobre as relações étnico-raciais e, ainda, como esses enunciados vêm sustentando as narrativas sobre a identidade nacional brasileira. Na perspectiva foucaultiana, o discurso precisa ser entendido em sua dimensão histórica, pois está relacionado com a dinâmica de sua repercussão e comunicabilidade, o que permite compreender como os sujeitos históricos são atravessados discursivamente em contextos específicos ou em determinada episteme. É nesse sentido que, quando analiso as entrevistas, não estou pretendendo identificar os discursos como centrados nos sujeitos entrevistados, mas sim tomar os depoimentos como *corpus* discursivo que possibilita explicitar os regimes de verdade que atravessam e constituem os sujeitos. Os sujeitos das entrevistas não são pensados, portanto, como detentores do discurso, mas sim posicionados a partir do “vasto tecido argumentativo” que constitui a realidade (ver: FISCHER, 2001, p. 4). O sujeito, na realidade, é posicionado no discurso, é atravessado por ele e, mesmo que tenha uma função nessa dinâmica, não pode ter seu total controle. Nessa direção, o discurso se manifesta a partir de regimes de verdades que

orientam e subjetivam os sujeitos. Os sujeitos da pesquisa, portanto, não são entendidos como “autores” ou criadores de discursos. As falas/entrevistas, segundo Fischer,

*se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo (2001, p. 8).*

Não se está, é preciso dizer, procurando nas falas dos sujeitos um sentido oculto, mas sim as redes enunciativas que podem ser remetidas a saberes e verdades apropriadas socialmente (ver: FOUCAULT, 1987). Essa consideração é fundamental no que se refere à educação, pois a considero uma instituição estruturada na construção e distribuição de discursos. Segundo Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (2001, p. 44). O autor faz o seguinte questionamento, que merece ser destacado:

*O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (2001, p. 44-45)*

A análise dos discursos contrastantes que circulam no ambiente escolar permite entender como os saberes e poderes articulam “verdades” sobre as “coisas” e, o que é mais significativo, como essas “verdades” implicam a orientação e construção de subjetividades. No caso desta pesquisa, podemos indagar como essas “verdades” incitam os sujeitos a estabelecerem uma “relação consigo” a partir de “estereótipos” étnico-raciais que acabam por significar uma moral para o sujeito.

Ao tratar da subjetivação dos sujeitos, Foucault não está se referindo a esse sujeito como o entendido pela filosofia tradicional; ao contrário, o autor não o entende como centrado, psicológico, autônomo e *a priori*. São as práticas discursivas e os regimes de verdade que constituem os sujeitos. (PORTOCARRERO, 2008, p. 281-295). Nesse

sentido, analisar subjetividades não é propor a busca de uma substância, de algo transcendental relacionado à identidade, mas sim as formas como os sujeitos se relacionam consigo no processo de sua própria construção (GROS, 2008, p. 128).

Entendo a educação ou, mais especificamente, o ambiente escolar, como um dispositivo biopolítico, o que significa que esse “espaço” não é apenas estratégico na construção anatomopolítica dos indivíduos, mas, sobretudo, ele possibilita a organização de uma população de “modo a torná-la um só corpo, que pode ser transformado, regularizado” (ARAÚJO, 2009, p. 25). A biopolítica é uma extensão, um alargamento do mecanismo disciplinar. Ela estende essas tecnologias para além do indivíduo (FOUCAULT, 1991, p. 153 e ARAÚJO, 2009, p. 25). O investimento da biopolítica, nesse sentido, são as coletividades, as populações. A biopolítica visa combater as multiplicidades, as heterogeneidades e as imprevisibilidades que acarretam. Essa população, entendida como corpo espécie, é constituída e organizada também por narrativas étnico/raciais. Isso implica dizer que ao constituir narrativas de cunho étnico/racial, estão-se constituindo, de fato, as condições para o sentimento de pertencimento a um “grupo identitário”. Sendo assim, ao organizar uma população racialmente, por exemplo, está-se normalizando e governando essa população. No caso brasileiro, as narrativas étnico/raciais precisam ser contextualizadas, pois estão no cerne das discussões sobre a “identidade nacional” desde o final do século XIX. Isso significa que estamos frente a narrativas que possuem uma dinâmica histórica complexa, que foram articuladas não a partir de uma única episteme, mas, ao contrário, que foram se ressignificando, sobretudo se considerarmos três períodos importantes da história do país, como aponteí acima. Trata-se de entender como as “verdades” sobre as relações raciais foram sendo construídas historicamente e, aí sim, entender como essas “verdades” subjetivam os sujeitos, sobretudo os sujeitos não-brancos, foco central nesse artigo.

### **Narrativas étnico/raciais da nação**

As discussões sobre racismo e não-racismo, políticas afirmativas e reforma curricular, como a promovida pela Lei 10.639/03, são norteadas por enunciados que precisam ser entendidos historicamente. Para tanto, nesta seção, proponho

uma breve digressão.

Com a entrada do evolucionismo e do darwinismo social no final do século XIX, sobretudo pelas portas da chamada Escola de Recife e da Faculdade de Medicina da Bahia, tem início a construção antropológica do negro no Brasil. Na feliz expressão de Mariza Corrêa, os cientistas da época tomaram pra si a missão de “transformar o escravo em negro” (CORRÊA, 2001, p. 50). Nesse período, a escravidão anunciava seu esgotamento e, sem demora, os negros saíam da condição de *res* para entrar na condição de homem, adquirindo ainda o *status* de cidadão na sociedade dos iguais. A imagem de uma nação predominante negra ou mestiça assombrava as elites da época e mobilizou a pena dos intelectuais. No período pós-abolição, portanto, o negro se tornara o problema nacional. Na realidade, desde a segunda metade do século XIX, autores adeptos do racismo científico gastaram tinta para chamar a atenção dos perigos da mistura racial, da degeneração civilizatória do país. É o caso, por exemplo, do Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), autor da obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1858). O conde foi diplomata francês no Brasil entre 1869 e 1870, período suficiente para horrorizá-lo. Para ele o Brasil estava condenado pela miscigenação.

Mas foi Nina Rodrigues, o mais notável representante da Faculdade de Medicina da Bahia, quem tratou de construir uma imagem irascível da miscigenação do ponto de vista “científico”. Na obra *Raças humanas e responsabilidade penal no Brasil* (1894), propôs, inclusive, a instituição de mais de um código penal no país, um deles específico para negros e mestiços. Para Rodrigues, os negros e mestiços tinham uma consciência inferior acerca de seus atos e valores comparados aos brancos e, sendo assim, não se justificava o critério da igualdade jurídica.

No início do século XX adentravam no país as concepções eugenistas, oriundas das teses do inglês, primo de Darwin, Francis Galton. (1822-1911). A ciência do aperfeiçoamento racial foi bem recebida por diversos intelectuais e homens de ciência. É o caso, para exemplificar, do maior propagandista da eugenia nacional, Renato Kehl, fundador da primeira sociedade eugênica da América Latina, a Sociedade Eugênica de São Paulo (1917). Kehl escreveu diversos livros e proferiu palestras por todo o país divulgando a eugenia. Segundo ele,

*Os Governos têm moralmente a obrigação de zelar pelo futuro da raça (...). O*

*legislador de hoje não pode ignorar os phenomenos biológicos da hereditariedade. E a eugenia é a religião nova que dirige os destinos da raça humana, de modo a torná-la mais bella, mais moralizada, mais inteligente (1923, p. 50).*

Tânia de Luca colhe a seguinte passagem do texto do eugenista L. P. Barreto que vale a pena reproduzir:

*Muito temos feito em São Paulo no sentido de criação de belas galinhas, de homéricos porcos, de arqui-rápidos cavalos de corrida; estamos de posse de uma arte primorosa na obtenção de novilhos de uma suprema beleza; já é uma plena realidade a existência ativa da sociedade Herd-book Caracu; está feita a nossa eugenia bovina... É mais que tempo de cogitarmos do embelezamento da parte que nos toca da raça latina (Apud. 1999, p. 223).*

Nesse contexto, inclusive, a imigração será apontada como uma estratégia para diluir a presença negra na composição da população brasileira. O médico Paulo de Azevedo Antunes afirmava, nesse sentido:

*Devemos portanto, si pensarmos no futuro da nossa raça e da unidade nacional, realizar na imigração uma seleção rigorosa, não só quanto aos individuos em particular mas também quanto á raça de que elles dimanam” (1926, p. 53.)*

Oliveira Viana (1883-1951), um dos mais respeitados intelectuais da época, fazia um prognóstico pessimista para o país na obra *Populações Meridionais do Brasil*, de 1920 (2005). Segundo ele,

*Esses degradados da mestiçagem não têm o mais leve desejo de ascender, de sair da sua triste existência de párias. Centro de tendências étnicas opostas, que se neutralizam a sua vontade como que se dissolve. Por fim, desfecham na abulia. E ficam eternamente no plano da raça inferior (2005, p. 176).*

Mas a eugenia brasileira terá uma feição menos ortodoxa. Não era possível manter uma

postura “purista” quando se sabia que a população brasileira há séculos passava por mestiçamentos. Uma versão particular da eugenia será construída no Brasil, e ela ficou simbolicamente instituída em 1911, quando o governo brasileiro, por ocasião do Congresso Universal das Raças, realizado em Londres, enviou o cientista Batista de Lacerda (1846-1915). Lacerda lançou, nesse evento científico, a tese de que a miscigenação poderia ser considerada positiva na medida em que, através dela, se poderia branquear a população brasileira. Sustenta essa tese baseado na ideia de que sendo o sangue branco superior ao negro, a partir de algumas gerações de miscigenação induzida, seria possível resolver o problema do negro no Brasil. Em cem anos, calculava, o povo brasileiro seria alvo (Ver: SCHWARCZ, 1994). A miscigenação somava-se à estratégia da imigração seletiva na construção da biopolítica de branqueamento da nação.

Como a Revolução de 1930, outra ordem discursiva passou a ser desenhada. A nação passou a ser “imaginada” através de outras lentes. A perspectiva centralista e unificadora do governo de Getúlio urgia que se constituísse um povo da mesma maneira unificado. Condição *sine qua non* nos processos de construção das identidades nacionais é a homogeneização da população, a transformação dessa população em povo. Dentre os elementos que são articulados nessa construção da narrativa nacional estão a história, os mitos fundadores, uma língua unificada e, vale frisar, uma raça nacional. A contribuição do racismo científico nesse processo é notável, pois ele avaliza a luta política contra as heterogeneidades e, assim, legitima a ideia de pertencimento. Como afirma Hobsbawm, “a etnia, seja qual for sua base, é um modo prontamente definível de expressar um sentimento real de identidade grupal que liga os membros do ‘nós’, por enfatizar suas diferenças em relação a ‘eles’” (2008, p. 274).

No caso brasileiro, a construção da “nação imaginada” enfrentava justamente a impossibilidade do povo unificado numa raça ou etnia própria. Contudo, nos anos 1930 os modelos racio-deterministas já apresentavam suas fragilidades e abria-se um novo campo de discussão, centrado nas questões culturais. Como afirma Schwarcz, “o momento parecia propício para se arriscar explicações de ordem cultural sobre esse país que ainda se via como um ponto de interrogação: terra tropical e mestiça condenada ao fracasso, ou promessa de um eldorado sul-americano?” (2012, p.

47).

Municiado com as teses culturalistas do antropólogo norte-americano Franz Boas, Gilberto Freyre se tornará a referência interpretativa do Brasil mestiço. Casa-Grande & Senzala é uma ode à mestiçagem, mestiçagem que ultrapassa as misturas raciais e acaba por nortear os aspectos culturais da nação. O negro e o mestiço assumem a centralidade na construção social brasileira. Pelas páginas de Casa-grande & Senzala a nação brasileira vai se conformando como uma civilização tropical que podia oferecer ao mundo um modelo de arranjo social único. A nação imaginada, para usar a feliz expressão de Anderson (1983), podia ser fundada sobre o mestiço, agora habilitado a civilizador. Gilberto Freyre acabou por municiar a chamada ideologia da democracia racial, elevada a discurso oficial do Estado brasileiro a partir dos anos 1930. Sua interpretação da sociedade como um arranjo que contornava os conflitos a partir de uma dinâmica que equilibrava antagonismos podia ser utilizada para legitimar o discurso de uma sociedade não racista, onde as diferentes “raças” podiam conviver harmoniosamente, sem conflitos deflagrados, como nos Estados Unidos, por exemplo. O Brasil oferecia ao mundo um modelo de convivência pacífica. Gilberto possibilitava ainda, a homogeneização da nação a partir da mestiçagem. Schwarcz chama a atenção que o “o próprio autor (Freyre) reconhecia que compunha, com o conjunto de sua obra, uma história da sexualidade brasileira, cujo resultado era uma mistura bem-feita e original; uma cultura homogênea apesar de resultante de raças tão diversas” (2012, p. 49).

O Estado Novo tinha na “democracia racial” as bases políticas a partir das quais se podia construir uma identidade nacional coerente com a organização corporativa da nação, calcada na colaboração e eliminação dos conflitos. Não é sem sentido que Getúlio criara o Ministério do Trabalho, que podia ser acionado para posicionar o Estado no espaço onde se travariam as “lutas de classe”. Da mesma maneira foi a elevação a símbolos da nação, os elementos que antes eram considerados indignos, pois identificados com as culturas populares, leia-se escrava ou negra, como é o caso da feijoada, do samba e da capoeira. Em 1939, numa demonstração de que não havia conflito racial no país, Getúlio criara o Dia da Raça (30 de maio). A capoeira, criminalizada no Código penal de 1890, é elevada a esporte nacional. Mestre Bimba, já em 1932, inaugura a primeira academia oficial de capoeira.

O Estado Novo fez da “ideologia da

democracia racial” a base da “identidade nacional” que perduraria intocada até os anos 1950, quando passou a sofrer os primeiros questionamentos. Até então, como vimos, o Brasil “oferecia” ao mundo um modelo de sociedade multirracial não-racista. Com o fim da II Guerra Mundial, marcada justamente pelos delírios racistas do Terceiro Reich, a UNESCO, entre 1950 e 1952, patrocinou um amplo projeto de pesquisa sobre o caso brasileiro, visando entender a dinâmica social que produzia relações raciais não conflituosas. Vários autores participaram desse projeto, entre eles, Roger Bastide, Charles Wagley, Costa Pinto, Marvin Harris e Oracy Nogueira. Segundo Maio e Santos,

*O plano de estudos da UNESCO previa pesquisas que foram desenvolvidas em várias regiões do Brasil, tendo em vista apresentar ao mundo, no contexto pós-holocausto, os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais que era julgada singular e bem-sucedida na época, tanto no Brasil como nos Estados Unidos e na Europa (MAIO e SANTOS, 2004).*

As pesquisas, ao contrário de ratificar a visão que a UNESCO tinha sobre as relações raciais no Brasil, demonstraram que a “democracia racial” era um “mito”, uma farsa que, de fato, encobria uma sociedade cujas desigualdades sociais eram causadas, também, pelas questões raciais.

Nesse contexto, é preciso chamar a atenção para os trabalhos sociológicos de Florestan Fernandes, realizados em São Paulo nos anos 1950 e, ainda, para a obra mais ampla de interpretação social intitulada *A integração do Negro na Sociedade de Classes*, de 1965. Florestan foi o principal crítico da obra de Gilberto Freyre naquele período. Sua obra atacava as posições de Freyre sobre a harmonia racial no Brasil e apontava para os processos de exclusão social decorrentes das barreiras raciais que impediam a integração dos negros na sociedade competitiva capitalista. Era a marca da tradição escravista que podia ser apontada para refutar a “ideologia da democracia racial”.

A obra de Florestan, bem como a de seus discípulos, como Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, abriram o campo de crítica social que permitiria que as questões da “identidade nacional” fossem redimensionadas. E estes primeiros abalos não chegaram a alcançar a sociedade como um todo, ficaram praticamente restritos à crítica acadêmica. O regime militar tratava de manter os termos da

“identidade nacional”. Somente no final dos anos 1970 os movimentos sociais antirracismo, como é o caso do Movimento Negro Unificado (MNU), colocariam as questões do racismo de forma mais ampla e, por desdobramento, apontariam a democracia racial como um “mito”.

Na década de 1980 as pesquisas estatísticas passaram a contribuir com as discussões sobre o racismo. É exemplar o trabalho dos sociólogos Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, que, a partir dos dados censitários e de amostras domiciliares, demonstraram que o racismo era a causa da exclusão de pretos e pardos no Brasil. Mostravam que a pobreza tinha cor. Essas pesquisas foram fundamentais para instrumentalizar os próprios movimentos sociais que tinham na “materialidade” e “autoridade” dos números um aporte significativo. E foi nesse contexto que o MNU iniciou sua ascensão política, colocando as questões do racismo na agenda do país.

Em 1996, por ocasião do Seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, realizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, o racismo foi reconhecido oficialmente por um chefe de Estado. Fernando Henrique Cardoso no discurso de abertura do evento afirmou que

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

No governo de FHC têm início também as discussões sobre ações afirmativas, sobretudo a partir da participação do Brasil na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata* realizada em Agosto de 2001, em Durban, na África do Sul. A partir da Conferência de Durban abre-se o caminho para a institucionalização das políticas de ação afirmativa, que, até então, como afirma Costa, eram “recebidas com reserva” (2006, p. 147).

Com a ascensão do governo Lula, em 2003, as conquistas dos movimentos antirracismo são ampliadas. Estratégica para tanto foi a criação, ainda em 2003, da Secretaria Especial de Promoção

da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Neste mesmo ano é criada a Lei 10.639/03, que obriga a inserção no currículo da educação básica dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, ampliada em 2008 pela Lei 11.645/08, que acrescentou a temática da cultura dos povos indígenas. Destacam-se, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2004, cujos pareceres detalham a lei de 2003.

Para efeito de síntese, temos, portanto, três narrativas sobre a “identidade nacional”: a primeira é tributária do movimento eugenista, que proclamava, por um lado, a degeneração da civilização brasileira, apontando a mestiçagem como causa primeira, e por outro, fazia do branqueamento o “princípio” eugênico nacional. A partir de uma interpretação heterodoxa da eugenia, apostava-se justamente da miscigenação como meio de branqueamento da nação. Nos anos 1930 temos uma segunda narrativa, a construção da “ideologia da democracia racial”, que, apoiada ainda no branqueamento, fazia do mestiço o símbolo nacional e, por desdobramento, a instituição do não-racismo como traço identitário da nação. Por último, a narrativa que inicia com a crítica da “ideologia da democracia racial”, nos anos 1950, cujos trabalhos de Florestan Fernandes foram um marco importante. Soma-se o movimento dos anos 1980 que, através das pesquisas baseadas em dados quantitativos acabam por instrumentalizar os movimentos antirracismo, sobretudo o MNU, cuja ascensão política é marcada a partir do governo FHC e Lula.

Considero, para efeito analítico, essas três narrativas identitárias como balizadoras, ainda que imprecisas, na construção dos regimes de verdade que agiram e agem nos processos de subjetivação.

### **Espaço escolar e biopolítica: a circulação dos enunciados étnico-raciais**

Compreendo o espaço escolar como aquele que possibilita não apenas a circulação do conhecimento, as formas de aprendizagem e formação moral, mas como aquele que possibilita a “observação e a organização da população em geral” (RABINOW e DREYFUS, 1995, p. 211). Sendo assim, a escola se institui como espaço de governamento, que designa “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias,

dos doentes. (...) Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 244).

Entender a escola nessa perspectiva teórica é pensá-la como um campo de intervenções que atua sobre indivíduos e coletividades. No caso aqui problematizado, interessa pensar como os regimes de verdade sobre as relações raciais e sobre a identidade nacional são colocados em circulação. Como eles atuam nos processos de subjetivação, sobretudo dos sujeitos não-brancos? Quais enunciados são articulados na formação discursiva que constitui o ser negro? Como os sujeitos não-brancos se percebem na dinâmica das relações raciais? Como a escola atua nessa dinâmica? Que saberes são mobilizados? Essas questões nos colocam frente à discussão da própria construção das narrativas da nação. Como a política de branqueamento, a democracia racial e o diferencialismo racial, como produzido nas últimas décadas são contrastados nos processos de subjetivação, ou seja, como eles atuam ainda e em que medida na construção dos sujeitos não-brancos.

As entrevistas que realizei com sujeitos autodeclarados negros objetivam inventariar esses discursos que atravessam o ambiente escolar e fazem da escola um espaço que, de certa forma, organiza os processos de subjetivação. Em que medida, portanto, a escola é uma instituição legitimadora de narrativas ou incita a que as diferenças sejam pensadas e confrontadas com seus fantasmas, como é o caso, do racismo, por exemplo. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a falar sobre melhores e piores lembranças da época da vida escolar, se se sentiram discriminados na escola, e por qual motivo, se ser negro é ou foi um problema na vida escolar, se considera a nossa sociedade racista e ainda, se considera a miscigenação positiva ou negativa no Brasil. Foram 13 questões que procuraram tratar desses temas.

Os processos de subjetivação, no que diz respeito à cor/raça, estão implicados na forma como a sociedade constrói os modos de “falar a verdade” sobre si, como os sujeitos podem construir os sentimentos de pertencimento identitário e, assim, se perceberem numa coletividade. A análise das entrevistas permitiu descrever os enunciados que constituem o discurso racial e das relações raciais que atravessam os sujeitos, no caso, sujeitos negros. A ênfase foi dada ao entendimento da circulação/produção discursiva no ambiente escolar, a partir das “histórias de vida” desse sujeito no tempo de escola.

A primeira evidência, observando o conjunto dos depoimentos, é a invisibilidade do racismo quando este não é anunciado na pergunta dirigida aos entrevistados. Vale notar que a pergunta inicial da entrevista não menciona o racismo ou o preconceito de forma direta, procura ouvir os entrevistados sobre os melhores e piores momentos na vida escolar. Nesse caso, somente três dos 17 entrevistados relataram algum episódio relacionado à discriminação. Na segunda pergunta se questionava sobre a discriminação na escola, mas sem falar de racismo ou preconceito de cor diretamente. Sete entrevistados apontaram que já se sentiram discriminados na escola por sua cor. Contudo, quando a pergunta apontava para a discriminação relacionada à cor/raça, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em apontar que já foram vítimas de racismo. Mas oito deles afirmaram que os episódios de racismo ocorreram fora da escola, geralmente nos ambientes de trabalho ou de comércio. Como exemplo toma-se os seguintes depoimentos:

*Eu acho que não se percebia como uma discriminação, no momento de escola, acho que a gente percebia como uma situação diferente apenas. Eu acho que não tinha essa intensidade de sentir totalmente discriminado (Entrevista n.5, 60 anos, com curso superior).*

*Não, na escola não, por que todas as escolas assim quando eu estudei a turma era “meia meia” sabe, tinha bastante negro, bastante... era tudo o mesmo nível as pessoas sabe. já, pra conseguir serviço. Várias vezes assim eu chegava, tem uma vaga de serviço, chegava lá, por que eu era negra não aceitavam (Entrevista n. 7, 44 anos, ensino médio incompleto).*

*em situações que não foi na escola, sim. em nenhum momento (entrevista 8, 22 anos, ensino médio).*

*Quando eu fui procurar emprego sim. Já enfrentei dificuldade quando eu fui deixar currículos (Entrevista 9, 31 anos, superior incompleto).*

*Assim, no colégio, não, mas fora sim (Entrevista 10, 29 anos, ensino médio incompleto).*

*Pois é, eu até assim, eu não sentia isso na escola (entrevista 2, 41 anos, curso superior).*

*Não, na escola, não. Eu tive um episódio*

*depois de adulta, mas na Escola, não (Entrevista 3, 34 anos, Curso superior incompleto).*

*Olha, que eu lembre, não, nunca me senti discriminada (Entrevista 8, 22 anos, ensino médio).*

Essas falas apontam para questões importantes sobre a maneira como as relações raciais são pensadas e, sobretudo, a maneira como a escola é percebida na dinâmica dessas relações. Se o racismo é uma recorrência na opinião dos sujeitos da pesquisa, a escola funciona como uma zona de amortecimento. O preconceito não é percebido de forma ostensiva; é a rua, o ambiente comercial que se constituem como “zonas duras do racismo”. Mas o que isso quer dizer? Considerando os depoimentos como um todo, fica evidente que a escola não enfrenta a discussão sobre o racismo; ao contrário, cria uma zona de conforto em que as relações raciais parecem estar harmonizadas. Reproduz, nesse sentido, a dinâmica da “democracia racial”. Dos cinco entrevistados que apontaram ter sofrido preconceito por sua cor, nota-se uma contra-narrativa que tira do fato sua intensidade.

*Sim, sim, me senti discriminada, mais devido a deficiência. E também por negra, né, mas isso não tanto, não assim, percebia tanto isso (Entrevista 1, 34 anos, superior incompleto).*

*Ah, é que assim ó, tinham colegas que não se intitulavam racistas, assim né, mas qualquer coisa que acontecia, já era aquele negócio tipo, negro burro, esse tipo de coisa, né. Isso aconteceu poucas vezes, né, mas aconteceu (Entrevista 11, 22 anos, superior incompleto).*

*Nos primeiros anos sim. Primeira, segunda série, que tem mais, ali sim, mas depois não (Entrevista 12, 30 anos, 7ª série)*

*Alguns gurus assim no tempo de colégio que eles, eu não sei se era por causa da minha cor sabe (Entrevista 16, 28 anos, superior incompleto)*

*Ah teve uma vez só de professor e coisa, mas daí consegui passar por cima né. Sempre vai ter algum probleminha alguma coisa, mas a gente vai passando por cima e vai ficando até melhor né (Entrevista 17, 23 anos, ensino médio incompleto).*

É nessa direção também que 13

entrevistados apontaram que ser negro não foi um problema na vida escolar. Contudo, são unânimes em afirmar que a sociedade é racista. Há uma relação entre a interdição do racismo na esfera pública, ou o que Florestan Fernandes chamou de “preconceito de se ter preconceito”, que torna a admissão do racismo uma impossibilidade, e o fato de o reconhecimento explícito de se ter sofrido preconceito racial. Lilian Moritz Schwarcz aponta para uma pesquisa realizada com alunos da USP que nos ajuda a entender a assertiva acima. Duas perguntas foram feitas: 1) Você é preconceituoso? 97% responderam “não” e 2) Você conhece alguém preconceituoso? 98% responderam “sim” (2001, p. 76). Segundo a autora, “a conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma ‘ilha de democracia racial’, cercado de racistas por todos os lados” (2001, p. 76).

Rosa Maria Bueno Fischer chama a atenção para uma afirmação de Homi Bhabha, sobre as discussões no campo da cultura, que nos auxilia na reflexão sobre *corpus* discursivo aqui em pauta. “A cultura é um problema na medida em que ‘há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações’” (2012, p. 125). Quando nos atentamos para a biopolítica desenvolvida a partir dos anos 1930, sobretudo a partir do Estado Novo, podemos identificar os enunciados que legitimaram a construção de uma narrativa identitária que interdita o racismo. Entende-se, nesse sentido, a impossibilidade da contestação e denúncia do racismo, pelo menos até os anos 1970. Esses enunciados em que pese estarem, de certo modo, sendo dissipados, muito em função dos movimentos sociais antirracismo, constituem ainda elemento importante a ser considerado.

Tome-se a problemática da miscigenação. Como vimos, ela fora considerada o mal da nação a partir da segunda metade do século XIX. Fora absolvida por uma interpretação heterodoxa dos princípios da eugenia nas primeiras décadas do século XX e, elevada a principal característica da civilização brasileira, o que legitimou, por decorrência, o não-racismo como traço identitário. Não podemos perder de vista que foi nesse cenário também que a política de branqueamento animou os intelectuais da época, otimistas com uma nação branca no futuro. Na fala dos entrevistados, a miscigenação é positiva e caracteriza as boas relações raciais no Brasil. Somente um deles considera a miscigenação negativa, mas não soube apontar uma razão para tal. Considerando a postura

de parte significativa dos movimentos antirracismo, bem como de alguns importantes intelectuais, a miscigenação foi a forma perfeita de “sequestro do negro” no Brasil (Ver: MUNANGA, 2004). Decorre desta postura a estratégia das lideranças dos movimentos negros em somar pretos e pardos, quando tomam os dados censitários do IBGE. Ao somar pretos e pardos na categoria negros, anula-se a indecibilidade mestiça e regram-se os lugares da raça, no caso, brancos e negros, como no caso de países como os EUA. O mestiço é, assim, apontado como aquele que impede a “contestação”, como afirmou Bhabha. O que está em jogo aqui é a construção de novos processos de subjetivação, a partir dos quais os sujeitos “negros” podem assumir uma negritude também como meio de contestação política, como no caso da denúncia do racismo. Esses enunciados, que estão sendo articulados nas últimas décadas, constituem a contra-narrativa à “ideologia da democracia racial”. É preciso lembrar ainda que a miscigenação é vista também como uma forma de branqueamento, de afastamento da condição de negro. Daí as inúmeras e indefinidas terminologias que narram as cores da população, segundo os dados da Amostra Domiciliar do IBGE, analisada por Schwarcz (2001 e 2012).

Chamo a atenção para as seguintes falas:

*Como eu falei daí, tem a mistura, tem o envolvimento. No meu primeiro casamento eu não quis casar com uma pessoa com a pele negra, pros meus filhos não sofrer depois. Eu não quis. Então eu tenho os meus três filhos com pele branca, os três primeiros. E a minha última filha, do segundo casamento, eu casei com uma pessoa da pele negra, ela já é morena. Então, ela tem um ano e quatro meses e às vezes as pessoas, sem a maldade, vão brincar com ela, oh negrinha, ou pretinha, então é por isso. Mesmo eu tendo a pele negra, eles já não passam por isso, porque eles têm a mistura. (Entrevista 12, 30 anos, 7ª série)*

*Às vezes eu dizia pra minha mãe, ah, por que que a senhora não cruzou a raça, o meu cabelo não ia ser duro. Né, então é bem legal, eu gosto de ver, por que na minha família tem bastante mistura. Por isso que eu digo, tem o racismo, mas a maioria tudo são casado com pessoas brancas assim sabe (Entrevista 4, 44 anos, ensino fundamental).*

*Pardo já é mais fácil, mas agora negro pode ver que é bem mais difícil (Entrevista 13, 25 anos, 7ª série).*

A miscigenação aparece como um elemento amenizador do racismo. O pardo seria, assim, mais imune ao preconceito do que o preto. Tem-se no enunciado do branqueamento a indução à miscigenação. O sujeito é subjetivado a partir do cromatismo de cores que o possibilita se posicionar num *locus* refratário à discriminação. Daí que ser mestiço, em alguma ordem, possibilita a imunidade.

Soma-se à miscigenação como constructo do não-racismo o discurso da igualdade jurídico-liberal, cujo corolário é o mérito individual. É ordinário, nas falas, lançar mão da ideia de igualdade de condições, de inteligência, de força de vontade ou, em contrapartida, da acomodação como causa do insucesso social. Essas falas aparecem, sobretudo, quando se colocam questões sobre política afirmativa como as cotas raciais.

*Eu acho que não sou a favor, vou ser bem sincera, por que o negro tem a mesma capacidade tanto quanto qualquer outra pessoa. Eu acho que o que deve ser, as pessoas ter preconceito, por que o negro não é aleijado, ele não é, ele não é deficiente, ele tem capacidade, ele só é acomodado, e ele aceita tudo quieto. Aí o negro vai se acomodar, eu não vou precisar fazer esforço nenhum, aquelas dez vagas estão garantidas. Aí existe uma outra pessoa, ou ela é parda, ou ela é branca, mas tem capacidade, mas por que o negro não fez nada ele vai lá e consegue a vaga e tira a vaga daquela pessoa que merecia antes do que ele, por esforço, por mérito (Entrevista 9, 31 anos, superior incompleto).*

*Eu não ficaria contente se eu soubesse que eu consegui alguma coisa por causa das cotas. Eu, como negra. Mas eu sei que foi a única forma, por enquanto que os nossos governantes conseguiram para fazer com que o negro tivesse acesso à educação (Entrevista 3, 34 anos, superior incompleto).*

*Ah eu achei bom, achei bom, mas também né, não é por que se é negro que vai precisar ter ajuda por que é negro, pra fazer tu diz uma faculdade, alguma coisa, a*

*pessoa também tem que provar que pode né, não pela cor (Entrevista 4, 44 anos, ensino fundamental).*

*Eu acho, eu acho que todo o mundo é igual né. Todo o mundo é igual, não interessa a cor, a raça (Entrevista 12, 30 anos, 7ª série).*

É interessante observar como se constituem as verdades sobre os sujeitos, as pontes entre aquilo que ele fala de si e o que a própria sociedade fala dele. Essa comunicabilidade é o resultado de processos de construção de subjetividades. O caminho do branqueamento, a miscigenação como matriz identitária (a “prova” da inexistência do racismo) e a harmonia racial são elementos discursivos que identificamos na emergência dos enunciados sobre a construção da “identidade nacional” na primeira metade do século XX. Se é verdade que essas “ordens discursivas” estão na base dos processos de subjetivação dos sujeitos não-brancos, não podemos perder de vista que elas constituem, da mesma forma, os processos dos sujeitos brancos, assunto para outro artigo.

A análise do *corpus* discursivo da pesquisa nos revela, ainda, alguns deslocamentos importantes nos processos de subjetivação. Chamo a atenção para uma nova ordem discursiva que passou a ser desbloqueada a partir dos anos 1970, quando o Movimento Negro Unificado (MNU) iniciou sua caminhada política mais efetiva. Naquele contexto assiste-se à construção de outra abordagem sobre a negritude. Trata-se de uma mudança importante, que colocou em “xeque” os discursos sobre a formação da sociedade brasileira. Como vimos acima, a partir dos governos FHC e Lula ocorreu a ascensão política e institucional dos movimentos antirracismo, como podemos atestar com a criação da SEPPIR e com o desenvolvimento das políticas afirmativas. O que sustentava esse avanço era outra ordem discursiva, internacionalizada desde os anos 2000, sobretudo pela influência da Conferência de Durban. Os intelectuais dos movimentos antirracismo brasileiro passaram a integrar o chamado Atlântico Negro. A influência norte-americana é notável nesse contexto, haja vista a adoção dos critérios bipolares de classificação racial adotados no Brasil. O racismo, reconhecido oficialmente, é tratado, a partir daí, como estruturante das relações sociais desiguais. A “democracia racial” fora refutada como um engodo, e o racismo passou a ser um fenômeno que deve ser

admitido também na esfera pública. A própria história fora mobilizada. É necessário “reescrever” a história nacional e redimensionar o papel dos negros, como fica claro com a instituição da Lei 10.639/03 e com as DCN/04. Novos enunciados são posicionados e o dispositivo escolar é mobilizado através das “reformas” curriculares para produzir e fazer circular novos discursos sobre as relações raciais.

Até que ponto essas novas formas de saber-poder constituíram ou constituem dispositivos efetivos de contra-narrativa e influenciam na subjetividade dos sujeitos não-brancos? Tomando o último censo nos deparamos com uma situação curiosa. Era de se esperar que, frente à mobilização dos movimentos antirracismo e do próprio governo através das políticas de ação afirmativa, os sujeitos passassem a se autoclassificarem como pretos, diminuindo o número de pardos, por exemplo. No censo de 2000 tínhamos 53,74% de brancos, 6,21% de pretos e 38,45% de pardos. Em 2010 temos 47,73% de brancos, 7,61% de pretos e 43,13% de pardos. Para Schwarcz, é preciso considerar que o “mito da democracia racial”, mesmo sendo um “mito”, permite outra leitura:

*em vez de insistir nas ‘mentiras’ que o mito da democracia racial contém, naquilo que esconde, pensemos um pouco no que ele afirma, nas recorrências que parecem não fruto do acaso, mas resultado de um excesso de significação: afinal, mesmo desvendando suas falácias, o mito permanece oportuno (2012, p. 111).*

A autora afirma ainda que “a oportunidade do mito se mantém, para além de sua desconstrução racional, o que faz com que no Brasil, mesmo aceitando-se o preconceito, a ideia de harmonia racial se imponha aos dados e à própria consciência da discriminação” (2012, p. 111). Talvez o mito, em sua afirmação histórica, explique por que os pardos, essa categoria escorregadia e imprecisa, ainda se imponha às “consciências” e seja ainda uma forma de subjetivação que ratifica o próprio mito.

## Notas

1 Esta pesquisa conta com apoio do CNPq (Edital Ciências Humanas), FAPERGS e UNISC.

## Referências

- ANTUNES, Paulo C de Azevedo. *Eugenia e Imigração*. São Paulo: Tese de doutoramento. Faculdade de Medicina de São Paulo, 1926.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault, formação de saber, o poder disciplinar e o biopoder enquanto noções revolucionárias. *Revista Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 11-29, 2009. Disponível em: <http://revistaitaca.org>. Acessado em 24 de junho de 2012.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso na abertura do seminário internacional - "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos"*. Palácio do Planalto, Brasília. DF. 2 de julho de 1996.
- CORRÊA, Mariza. *As ilusões da Liberdade: A Escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil*. 2ª ed., Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.
- COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: Teoria Social, Anti-racismo, Cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- De LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na Sociedade de Classes*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, pp. 197-223, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acessado em 27 de maio de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Foucault. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 128-138.
- HOBBSAWM, Eric. Etnia e nacionalismo na Europa de hoje. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org) e ANDERSON, Benedict (Coord). *Um mapa da questão nacional*. 1 reimpressão, Rio de Janeiro: contraponto, 2008, pp. 271-282.
- KEHL, Renato. *Eugenia e Medicina Social (Problemas da vida)*. 2º ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- 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.
- RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. *Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- RODRIGUES, Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1894.
- SANTOS, Ricardo Ventura e MAIO, Marcos Chor. "Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica". *Mana*. ISSN: 0104-9313, vol.10, no.1, Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132004000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100003). Acesso dia 10 de julho de 2013.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- \_\_\_\_\_. Espetáculo da miscigenação. *Estudos avançados*, v. 8, n.20, p. 137-152, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>. Acessado em 17 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claroenigma, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In:

GONDRA, José e KOHAN, Walter. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

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

### **Sobre o autor:**

**Mozart Linhares da Silva:** Doutor em História pela PUCRS com extensão na Universidade de Coimbra, professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da UNISC.

Artigo recebido em junho de 2013

Artigo aprovado em outubro de 2013