



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

QUE HISTÓRIAS CONTAR?

NARRATIVAS SOBRE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Iolanda Barros de Oliveira

Universidade de São Paulo – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social

iolanda.b.oliveira@gmail.com

Apresentação

A temática da “diferença”, “diversidade” ou “pluralidade” no espaço escolar é terreno frequente de polêmicas e disputas. Essas questões geram debates acalorados, mobilizando a mídia e intelectuais renomados, além de ativistas de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como figuras envolvidas na elaboração e gestão de políticas públicas. Partindo-se dessa constatação, a reflexão que se desenvolve aqui tem o propósito de compreender, para além dos argumentos que fundamentam as demandas por direitos, recursos e/ou privilégios em disputa, quais são as narrativas, ficções e discursos construídos e mobilizados pelo debate institucional sobre a questão – a partir da análise de pareceres do CNE/MEC – e problematizar os significados que estão em jogo, bem como conhecer os processos de elaboração desses discursos e quais são os atores envolvidos.

Parte-se da hipótese de que a construção de discursos institucionais acerca da temática das identidades, diferenças e desigualdades, no campo da educação básica brasileira pode revelar redes complexas de agência, nas quais se nota uma intersecção entre campos de conhecimento distintos (especialmente a Educação e a Antropologia) e a criação de discursos que revelam algo além de um empréstimo ou apropriação de conceitos e teorias de um campo por outro. Trata-se, de fato, da elaboração de discursos de outro caráter: nem propriamente acadêmicos, tampouco meramente institucionais, embora incorporem a prática acadêmica e dêem o tom das discussões no campo das políticas



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

públicas atuais. A análise realizada a seguir reflete sobre a maneira como políticas públicas, discursos e práticas legais, intelectuais e militantes criam teias complexas de agências e significados, incorporando questões tais quais: narrativas sobre a nação, concepções sobre democracia e tolerância, políticas de reconhecimento e redistribuição, noções de ética e moral, dentre outras.

Para tal, percorrem-se dois documentos institucionais publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação (MEC). São abordados aqui dois pareceres: um deles se refere à institucionalização de diretrizes para o cumprimento da lei que torna obrigatório o ensino de cultura e história africana e afrobrasileira e o outro diz respeito a uma denúncia de racismo em livro integrante do Programa Nacional do Livro, indicado e distribuído para escolas de todo o país – trata-se do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, considerado um dos grandes clássicos da literatura infantil.

Narrativas e contra-narrativas

Começamos pela questão das narrativas, já que, segundo Homi Bhabha (2005, p. 227), é “[d]as margens da modernidade, nos extremos insuperáveis do contar histórias, [que] encontramos a questão da diferença cultural como a perplexidade de viver, e escrever, a nação”. De acordo com esse autor, pensar a nação contemporânea implica, necessariamente, tomar elementos narrativos como objetos de análise e considerar que, ao invés de homogênea, a nação é essencialmente híbrida, vacilante e ambivalente, de maneira que a nacionalidade não deve ser compreendida como dada, mas como processo – um processo de afiliação social e textual – em que interessa compreender “as estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome ‘do povo’ ou ‘da nação’ e os tornam sujeitos imanentes e objetos de uma série de narrativas sociais e literárias” (BHABHA, 2005, p. 199). E mais:



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Os fragmentos, retalhos e restos da vida cotidiana devem ser repetidamente transformados nos signos de uma cultura nacional coerente, enquanto o próprio ato da performance narrativa interpela um círculo crescente de sujeitos nacionais. Na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa, do pedagógico e a estratégia repetitiva, recorrente, do performativo. É através deste processo de cisão que a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de escrever a nação (BHABHA, p. 207).

Curiosamente, Bhabha usa o termo “pedagógico” para remeter a uma espécie de temporalidade cumulativa e continuísta, o que é interessante para pensar o caso do qual trato aqui. Certa ideia sobre pedagogia serve como uma metáfora para tentativas de prescrição e homogeneização. O que podemos observar, no entanto, com base nos debates contemporâneos sobre identidades, diferenças e desigualdades no campo da educação é que diferentes projetos pedagógicos revelam discursos e processos variados, produzindo até mesmo narrativas questionadoras sobre certos projetos de nação. Será que uma educação que se pretende antirracista e procura afirmar e valorizar outros paradigmas não poderia ser considerada uma contra-narrativa, nos termos de Bhabha?

As contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais ‘comunidades imaginadas’ recebem identidades essencialistas (BHABHA, 2005, p. 211).

As narrativas também são temática central na obra de Gail Bederman (1995), cujo prefácio anuncia que as sociedades são conhecidas pelas ficções que mantêm e, então, a questão não é determinar *se* cada sociedade conta ficções para si ou para outrem, mas *quais* dessas ficções são tomadas como verdadeiras ou falsas, arte ou entretenimento. Ao tratar de ficções, discursos e narrativas, a contribuição metodológica de Foucault também é essencial, como argumenta Bederman. O discurso enquanto objeto de análise compreende



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

não só ideias, mas também práticas, que organizam a maneira como a sociedade define certas verdades sobre si e a maneira como dispõe o poder. Tanto o plano intelectual, quanto o plano material são mutuamente constitutivos do discurso, e as ideias e práticas de que o discurso é composto são sempre múltiplas, inconsistentes e contraditórias. Esse olhar permite que se incorpore o plano da agência humana e das possibilidades de mudanças intencionais na análise.

Bederman tinha como objetivo revelar a gênese e o desenvolvimento de uma ficção profundamente influente nos EUA durante o período compreendido entre o final da Guerra Civil e a entrada do país na I Guerra Mundial – portanto, na passagem do século XIX ao XX. Essa ficção tinha como propósito construir e legitimar uma visão sobre o melhor homem possível – o ideal masculino – e, para tal, articulou racismo e sexismo de maneiras variadas, construindo as categorias de “raça” e “gênero” simultaneamente e revelando a profunda conexão histórica entre a dominação masculina e a supremacia branca naquele contexto.

As histórias escolhidas por Bederman para ilustrar como as narrativas sobre a nação estadunidense eram obcecadas pela dominação racial e pela masculinidade articulam noções como civilização, gênero, raça, classe, educação, poder, saúde e doença para argumentar que, por meio de diversas estratégias, a raça era tomada como fator crucial para definir o gênero masculino e para engendrar opressões e subalternizações, bem como as resistências a elas.

Procuo, a seguir, analisar alguns fragmentos discursivos, com vistas a problematizar as construções sobre raça, nação, identidade e diferença que vêm tomando forma enquanto discursos institucionais no campo da educação básica brasileira, nas últimas duas décadas.

Breve panorama: discursos e disputas em torno de uma concepção de “educação antirracista” no Brasil

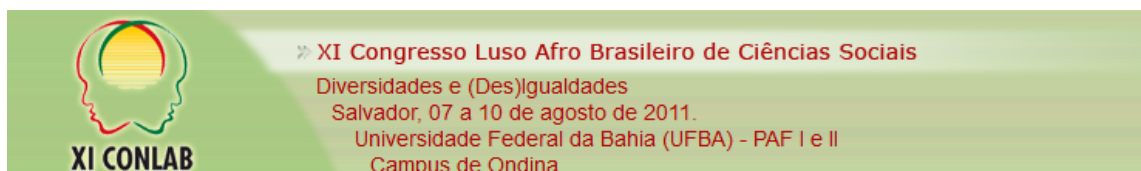


» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

O paradigma dos direitos humanos – que tem como marco o ano de 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* – estabelece uma série de direitos considerados universais e fundamentais, independentemente das origens ou pertencimentos do indivíduo, como uma tentativa de formulação de parâmetros éticos, capazes de se sobreporem a qualquer moral específica e localizada. Embora possa parecer paradoxal, esse paradigma universalizante vem acompanhado de uma tendência à especificação de sujeitos de direito (uma tendência particularizante), ao considerar a existência de condições que impedem a efetivação dos direitos humanos com equidade. Portanto, a ONU elaborou diversas declarações, tratados e resoluções que dão atenção específica a populações, grupos e indivíduos em situação de violência, marginalização e exclusão. Mulheres, crianças, população negra, povos indígenas, idosos, pessoas com deficiência, entre outros, são alvos dessas deliberações normativas.

Ainda no âmbito internacional dos direitos humanos, no caso da educação, destaca-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Gontien (Tailândia), em 1990, cuja preparação é simultânea ao processo de consolidação da Constituição Brasileira (promulgada em 1988). Nesse momento, a educação ganha destaque dentro das políticas do Estado brasileiro, com o *Compromisso Nacional de Educação para Todos*, programa com três parâmetros principais: a qualidade de ensino (garantida por bases curriculares mínimas compartilhadas e avaliações periódicas), formação de professores, e regulamentação sobre a remuneração e condições de trabalho dos profissionais da educação.

No ano de 1995, começa a ser elaborada a primeira versão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997), que delineia o trabalho a ser desenvolvido por cada uma das disciplinas curriculares, além de alguns temas transversais – temas que não se restringem a apenas uma disciplina e que, portanto, devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar. Dentre os temas transversais, encontra-se a “pluralidade cultural”, cuja inclusão refere-se, em grande medida, ao reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do preconceito e da discriminação racial no país e da necessidade de lidar com essa problemática. Também no ano de 1995, o Relator da ONU para formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata



realizou visita ao Brasil e apontou a importância de que se considere a educação como um espaço de reprodução do racismo e de que se criem ferramentas para transformar essa realidade.

Em 2003, é promulgada a lei 10.639/03, considerada um marco da discussão quanto à questão racial no campo da educação. Essa lei altera a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB – lei 9.394/96) e institui a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira no currículo da educação básica. Desde então, o Conselho Nacional de Educação, por meio de resoluções e pareceres, vem delimitando os conteúdos curriculares relacionados ao tema, bem como ações e responsabilidades dos entes federativos na efetivação da lei – em 2004, foram lançadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana* e a partir de 2008 instala-se um processo complexo de elaboração de um *Plano Nacional* para a implementação daquelas diretrizes, com consultas a fóruns regionais de educadores e ativistas. Em 2008, com a Lei 11.645/08, a questão indígena também é inserida nos currículos da educação básica.

A elaboração desses documentos passa por processos complexos que envolvem não apenas o poder público, mas também os movimentos sociais e a academia. Assim, não se trata apenas de documentos institucionais. Eles são muito ricos e interessantes justamente porque, além de revelarem processos mais amplos de participação social e política, também carregam em si uma autoria que não pode ser negada. Os pareceres selecionados para esse trabalho foram redigidos por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (professora da UFSCar, integrante do CNE de 2002 a 2006) e Nilma Lino Gomes (professora da UFMG, integrante do CNE desde 2010).

Análises e principais resultados

Um dos documentos (Parecer 003/2004) refere-se ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

História e Cultura Afrobrasileira e Africana. O outro – Parecer 015/2010 – trata de orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal não utilize material contrário ao que estabelecem as “políticas públicas para uma educação antirracista”¹, com base em denúncia sobre a existência de teor racista no livro *Caçadas de Pedrinho* de Monteiro Lobato.

Pretendo analisar alguns pontos centrais das argumentações desses textos a seguir, à luz dos autores já citados, além de Nancy Fraser e Avtar Brah. Alguns discursos veiculados pela imprensa, no contexto da polêmica sobre o livro de Monteiro Lobato, também serão alvo de análise. Tenho minhas opiniões e posturas acerca dessas questões enquanto pesquisadora e educadora. No entanto, para que os propósitos desse texto possam se cumprir, procuro manter algum distanciamento do debate, para lançar-lhe um olhar crítico, em busca de desvendar os mecanismos de construção dos discursos em torno da temática e compreender que significados são revelados (e construídos) sobre nação e democracia, identidade, diferença e diversidade, moral e ética, reconhecimento e redistribuição etc.

Foi no primeiro semestre de 2010 que o CNE recebeu denúncia sobre o uso do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, pelas escolas do Distrito Federal. O solicitante argumentou que tal obra reforça estereótipos quanto à população negra e ao universo africano e, portanto, não está de acordo com uma política educacional antirracista. Ele ainda destacou que as edições mais recentes da obra vêm com notas sobre a nova ortografia e sobre a questão ambiental e questionou porque tal cuidado também não era tomado com a questão racial. Seguem alguns trechos do parecer:

O solicitante encaminha denúncia no sentido de se abster a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal de utilizar livros, material didático ou qualquer

¹ No cabeçalho do parecer, consta como assunto o seguinte: “Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista”. Note-se que a terminologia utilizada para se referir à questão não é consensual nos documentos institucionais. Pode-se observar, principalmente, o uso dos termos “pluralidade cultural”, “educação para as relações etnicorraciais” e “educação antirracista”, o que não apenas revela uma mudança terminológica, mas reflete também diferentes tendências no debate.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

outra forma de expressão que, em tese, contenham expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal. (Parecer CNE/CEB 15/2010, p. 1).

[A] publicação em análise toma alguns cuidados em relação à contextualização da obra de Monteiro Lobato diante de alguns avanços e das mudanças sociais acontecidas ao longo da nossa história. Como exemplo, cita o cuidado da editora ao destacar na capa da publicação a adoção da nova ortografia da língua portuguesa, bem como de esclarecimentos em relação ao contexto em que a obra foi produzida e os atuais avanços políticos e sociais da preservação do meio ambiente constantes do texto de apresentação. (...) Todavia, o mesmo cuidado tomado com a inserção de duas notas explicativas e de contextualização da obra não é adotado em relação aos estereótipos raciais presentes na obra, mesmo que estejamos em um contexto no qual têm sido realizados uma série de estudos críticos que analisam o lugar do negro na literatura infantil, sobretudo, na obra de Monteiro Lobato e vivamos um momento de realização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (Parecer CNE/CEB 15/2010, p. 2-3).

É essa a denúncia que deu origem ao Parecer CNE/CEB 015/2010 e a uma série de discussões que envolvem não apenas o poder público, mas também a mídia. Embora o parecer tenha sido aprovado inicialmente, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou sua revisão². Algumas reações da mídia posicionaram-se contrariamente ao parecer, argumentado que se trataria de *censura*, *afronta à cultura brasileira*, *racismo que só racista enxerga*, etc. Na Revista Veja, por exemplo, antecipou-se o suposto fracasso do parecer no trecho transcrito abaixo.

² Em 03 de junho de 2011, o jornal Folha de São Paulo publicou matéria sobre a decisão do CNE de rever o parecer, optando pela recomendação da contextualização histórica da obra. Até essa data, a nova versão do parecer (Parecer 006/11) ainda não havia sido homologada pelo MEC. A matéria está disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/924824-conselho-de-educacao-reve-parecer-sobre-obra-de-monteiro-lobato.shtml>, acesso em 06/06/11.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A felizmente fracassada tentativa de proibir, por racismo que só racista enxerga, o livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, pode ter acordado o bom-senso em outras áreas. Cresce na cidade histórica mineira de Ouro Preto um movimento contra a alteração politicamente correta feita há cinco anos nos dizeres do Brasão da cidade. Os vereadores locais decidiram rejeitar os dizeres originais em latim *Proetisum tamem nigrum* (Precioso ainda que preto), origem do nome da cidade, de cujas minas saía ouro enegrecido por uma camada de óxido de ferro. Adotou-se então a frase *Proetisum aurum nigrum* (Precioso ouro negro). Em 2011, Ouro Preto e o brasão completam 300 anos, data ideal para restabelecer o bom-senso de evitar a tentação de reescrever a história³. (Revista Veja, Edição nº 2.194, ano 43, nº 49 / Radar, por Lauro Jardim / Ouro negro).

A preocupação com o “bom senso de evitar a tentação de reescrever a história” revela uma preocupação com construções de narrativas sobre o Brasil e, segundo Bhabha, o estereótipo, é a principal estratégia do discurso colonial e de suas narrativas sobre o “outro”, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre “o que está sempre no lugar” e “algo que deve ser ansiosamente repetido” – algo entre fobia e fetiche.

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa e agressividade, o mascaramento e cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmagóricos para construir as posicionalidades e

³ Agradeço à professora Laura Moutinho pela indicação que expandiu minha análise para os discursos midiáticos, além dos institucionais. Aproveito pra sinalizar algumas matérias que a Folha de S. Paulo publicou sobre a polêmica: 1) “OAB diz que MEC insulta cultura brasileira ao vetar livro de Monteiro Lobato”, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/825664-oab-diz-que-mec-insulta-cultura-brasileira-ao-vetar-livro-de-monteiro-lobato.shtml>, acesso em 18/12/2010. 2) “Academia Brasileira de Letras diz ser contra veto a livro de Monteiro Lobato”, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/825774-academia-brasileira-de-letras-diz-ser-contra-veto-a-livro-de-monteiro-lobato.shtml>, acesso em 18/12/2010. 3) “Conselho aguarda informação do MEC sobre obra de Monteiro Lobato para rever parecer”, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/828188-conselho-aguarda-informacao-do-mec-sobre-obra-de-monteiro-lobato-para-rever-parecer.shtml>, acesso em 18/12/2010. 4) “Caçada a Monteiro Lobato: prosa de alta radioatividade”, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/829987-cacada-a-monteiro-lobato-prosa-de-alta-radioatividade.shtml>, acesso em 18/12/2010.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

oposicionalidades do discurso racista (...). O estereótipo é ao mesmo tempo um substituto e uma sombra. (BHABHA, 2005, p. 125-126).

Será, então, que a questão central do debate em torno do livro de Monteiro Lobato, sobre suas representações e estereótipos, diz respeito a que Brasil se está autorizado a narrar – e a ensinar?

Diante do exposto, conclui-se que as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro *Caçadas de Pedrinho* estão de acordo com o contexto atual do Estado brasileiro, o qual assume a política pública antirracista como uma política de Estado, baseada na Constituição Federal de 1988... (Parecer 015/2010, p. 4).

É nesse contexto que se encontram as instituições escolares públicas e privadas, as quais, de acordo com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), são orientadas legalmente, tanto no artigo 26 quanto no artigo 26A (alterado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), a implementarem nos currículos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Parecer 015/2010, p. 4).

Além da temática da nação, grande parte dos argumentos envolvidos no debate – independentemente da opinião que professam – constroem-se em torno da ideia de defesa da democracia e da tolerância – princípios caríssimos tanto à tradição iluminista, como ao discurso atual dos direitos humanos. Os pareceres, por exemplo, indicam que essa discussão é parte de um processo de participação democrática e controle social, embora alguns discursos que se contrapõem a eles, como parte do discurso midiático, tenham questionado se, por exemplo, retirar o livro *Caçadas de Pedrinho* do Programa Nacional do Livro não seria um ato de censura. Alguns trechos a seguir ilustram o debate.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

O alerta e a denúncia em relação à adoção desse livro e de outras obras que apresentem estereótipos raciais devem ser entendidos como parte do processo democrático e integram o debate público e o exercício do controle social da educação realizado pela comunidade escolar em relação à política e às práticas educacionais adotadas, quer seja nos níveis federal, estadual, municipal ou distrital. (Parecer 015/2010, p. 5).

[F]oi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (Parecer 003/04, p. 2).

As ideias de reconhecimento e redistribuição também marcam forte presença no debate e é possível problematizá-las à luz dos argumentos de Nancy Fraser:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (Parecer 003/04, p. 2).

Fraser, no artigo *Reconhecimento sem ética?* desafia a presunção de incompatibilidade entre reconhecimento e redistribuição, apelando para uma noção mais ampla de justiça. Sua proposta é tomar o reconhecimento como uma questão de status social, de maneira que a política de reconhecimento vise superar a subordinação. De acordo com o “modelo de status” proposto pela autora, a política de reconhecimento objetiva desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impeçam a participação paritária, substituindo-os por padrões que a valorizem. Esse modelo evitaria alguns dos problemas daquilo que ela denomina como “modelo de identidade”: 1) impediria a essencialização, ao recusar a visão de reconhecimento como valorização da identidade grupal; 2) resistiria à



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

tentação de substituir a mudança social pela reengenharia das consciências, ao focar nas normas institucionalizadas sobre as capacidades para a interação; 3) valorizaria a interação entre grupos, ao invés do separatismo ou enclausuramento, ao enfatizar a paridade na participação; 4) evitaria a reificação da cultura, sem que se negasse sua importância política. O trecho a seguir do Parecer 003/04 parece afinado com essa concepção de justiça e argumenta tanto em termos da experiência do sofrimento, quanto em termos de participação paritária, atualizando o debate e retirando-o da chave exclusiva da vitimização.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fosse por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (Parecer 003/04, p. 5-6).

Considerações finais

O argumento que tento reforçar aqui é o de que toda forma discursiva é lugar de poder (constituído performativamente em práticas econômicas, políticas e culturais e através delas) e a prática não é apenas produtiva de poder, mas também de resistências. Um olhar atento sobre os debates acerca da temática das identidades, diferenças e desigualdades



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

na educação pode nos revelar essas complexidades e jogar a discussão para além do senso comum e do antigo debate sobre se há ou não racismo no Brasil e de que tipo ele seria.

Avtar Brah, em artigo publicado em 2006, problematiza a maneira como a diferença é construída em discursos variados. A partir de um debate que surge na Inglaterra em torno de quem poderia se enquadrar na categoria “negro”, a autora argumenta que o uso dos termos, sejam quais forem (negro, indiano, asiático etc.) é determinado não tanto por aquilo a que se refere, mas por sua função dentro do discurso, de modo que diferentes estratégias culminam em diferentes resultados políticos. Assim, “negro” foi uma categoria forjada tanto no processo de exclusão e marginalização de imigrantes afro-caribenhos e sul-asiáticos e seus descendentes, quanto na mobilização política desses grupos, dando origem a novos laços de solidariedade e agência: “O conceito de diferença se refere à diversidade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” (BRAH, 2006, p. 374).

A autora, então, sugere quatro formas de conceituar a diferença. A primeira delas é tomá-la como experiência – conceito chave no feminismo, sob o lema de que o pessoal e político. A experiência é uma construção cultural e como tal não reflete uma realidade pré-determinada. Trata-se de um processo de significação e de constituição do que chamamos realidade. É prática de atribuir sentido e estabelecer lutas sobre condições materiais e também sobre significados. É, portanto, o lugar de formação do sujeito e da contestação.

A diferença também pode ser analisada como relação social – nesse caso, ela é construída e organizada em relações sistemáticas (por meio de discursos econômicos, culturais e políticos, além de práticas institucionais). Ou ainda, se pode olhar para a diferença como subjetividade e notar que o sujeito não existe como um dado, mas é produzido no e pelo discurso. Os sentimentos, emoções, desejos e fantasias, com suas múltiplas contradições, não podem ser compreendidos apenas como imperativos das instituições sociais. Logo, a subjetividade não é unificada nem fixada, é fragmentada e constantemente em processo.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Por fim, a diferença como identidade: as identidades, compostas por experiências, subjetividades e relações sociais equivalem a modos de ser. Identidade é processo, por isso, seria mais apropriado falar em discursos, matrizes de significado e memórias históricas que formam a base da “identificação”.

Referências

- BEDERMAN, Gail. *Manliness and Civilization: A Cultural History of Gender and Race in the United States 1880-1917*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995.
- BHABHA, Homi. “A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo” e “Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna”. In: *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.
- BRAH, Avtar. “Diferença, diversidade, diferenciação”. In: *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006.
- BRASIL – MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em 18/12/2010.
- BRASIL – MEC. *Parecer CNE/CEB 015/2010*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866, acesso em 18/10/2010.
- BRASIL – MEC. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>, acesso em 18/12/2010.
- BRASIL – MEC. *Parecer CNE/CEB 006/2011*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866, acesso em 08/06/2010.
- FRASER, Nancy. “Reconhecimento sem ética?”. In: *Lua Nova*, São Paulo, 70, 2007.