



Revista de Educação PUC-Campinas
ISSN: 1519-3993
ISSN: 2318-0870
PUC-Campinas

Cruz, Ana Cristina Juvenal da
O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 3, 2016, Setembro-Dezembro, pp. 335-349
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a3443

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação

Contemporary anti-racism arguments: Theoretical and political implications for education

Ana Cristina Juvenal da Cruz¹

Resumo

Este artigo toma como referência os debates contemporâneos acerca de políticas e práticas denominadas antirracistas, com o intuito de debater as configurações em torno das formas de combate ao racismo nas sociedades contemporâneas. De forma específica, a análise centra-se no contexto brasileiro, discutindo a adoção de medidas específicas na área da educação, com a finalidade de dirimir os efeitos do racismo no ambiente escolar. Partindo de uma perspectiva comparativa, o estudo examina o debate transnacional a respeito da diáspora negra e políticas educacionais. Debruça-se sobre o percurso teórico acerca do antirracismo e das interpretações contemporâneas do racismo e dos processos de racialização, a partir de pensadores cujas obras estão situadas nos estudos pós-coloniais, estudos culturais e estudos subalternos. A proposta visa articular essa análise ao debate local acerca das medidas destinadas a combater as discriminações étnicas e raciais no espaço escolar. Com esse escopo pretende-se apresentar um histórico da educação brasileira, cuja função esteve a serviço de um modo de racialização das relações sociais. Por fim, analisam-se as políticas contemporâneas adotadas no Brasil e os desdobramentos teóricos e políticos no combate ao racismo no espaço escolar.

Palavras-chave: Antirracismo. Educação escolar. Racialização.

Abstract

The article considers contemporary debates about anti-racism policies and practices to discuss how racism is fought in contemporary societies. Specifically, the analysis focuses on the Brazilian context and addresses the adoption of specific measures in education to resolve the effects of racism at school. Based on a comparative perspective, the article examines the transnational debate on the theme of black diaspora in the educational policies. The article focuses on the theoretical trajectory of anti-racism, contemporary interpretations of racism and racialization processes inspired by thinkers whose studies are situated in postcolonial studies, cultural studies and subaltern studies. Our proposal is to associate the analysis with the local debate on the measures to fight ethnic and racial discrimination in the school environment. Within this scope we intended to present a brief history of Brazilian education whose function was to favor racialization of social

¹ Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Rod. Washington Luís, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <anacjrcruz@gmail.com>.

relations. Finally, we analyzed contemporary policies adopted in Brazil and the theoretical and political developments in fighting racism at school.

Keywords: Anti-racism. School education. Racialization.

Introdução

Este artigo toma como referência os questionamentos e debates contemporâneos acerca das políticas e práticas denominadas antirracistas, com o intuito de debater as configurações em torno das formas de combate ao racismo nas sociedades contemporâneas. De forma específica, a análise centra-se nas formas de combate ao racismo, pautadas na adoção de medidas específicas na área da educação, com vistas a dirimir os efeitos do racismo no ambiente escolar. O corpo teórico que sustenta a análise está vinculado a pensadores cuja bibliografia está situada nos estudos pós-coloniais, estudos culturais e estudos subalternos, os quais sugerem metodologias temporais que enfatizam os discursos e as narrativas. Tais vertentes teóricas aglutinam uma combinação de fatores que, junto a outras abordagens, inovaram as problemáticas em torno do pensamento social. Dito de outra forma, as proposições trazidas pelos estudos críticos de raça, multiculturalismo, diversidade e questões de sexualidade e gênero modificam de forma progressiva a análise daqueles estudos colocados sob a alcunha de “subalternos” ou no lugar da “diversidade”. A potência que deriva dessas análises recai na análise das relações no campo social cujos efeitos têm sido debatidos no cenário internacional² (Béneï, 2000, p.146). Em posição adjacente a esses estudos, inserem-se pensadores que, embora não estejam vinculados a tais campos, refletiram sobre a temática das relações étnicas e raciais.

No Brasil, as legislações que instituíram o ensino de história e cultura da África e da diáspora

africana, bem como as políticas de reserva de vagas para negros em universidades públicas, dentre outras medidas, fomentaram o debate público acerca do reconhecimento da multiracialidade que compõe a sociedade brasileira.

Tais medidas podem ser entendidas como reflexos do que Fassin e Fassin (2009) denominam de “questão racial”, expressão utilizada para referir a conflitos atravessados por uma dimensão racial. Determinados conflitos adquirem essa nomenclatura quando analisados a partir do pressuposto de que sociedades estruturadas por processos de racialização adquirem uma determinada regulação informada pela dimensão racial. Um exame detido das problemáticas que cercam a questão racial na contemporaneidade exige a articulação de temporalidades e acontecimentos como a modernidade e o colonialismo, os diferentes modos pelos quais as pessoas foram (e são) historicamente racializadas e, ainda, as faces atuais que cercam o debate sobre o multiculturalismo, a diversidade e as diferenças.

Aliado a essa constituição teórica, este artigo estabelece uma perspectiva metodológica que busca introduzir outra temporalidade histórica, sobretudo pela sua localização na articulação entre antirracismo e educação. Para tanto, utiliza-se como categoria analítica a noção de “diáspora”, termo inicialmente empregado para identificar processos de dispersão (Dufoix, 2011). Este artigo, portanto, utiliza a diáspora como categoria analítica para realizar o debate das práticas e contornos do antirracismo em nível local e transnacional.

Nessa perspectiva de estabelecer outro diagrama que permita articular esses diferentes

² Béneï (2000) identifica esses trabalhos no quadro geral da evolução dos estudos de área (*area studies*), de inspiração norte-americana. Segundo a autora, há um processo de transição, marcado por implicações epistemológicas diversas, que vêm ocorrendo desde os estudos de área até os estudos diaspóricos (*diasporic studies*).

momentos, há que se firmar outra relação com o tempo, mais disruptiva. A diáspora como ferramenta conceitual pode ser utilizada para construir modelos de periodização histórica que possibilitam uma articulação entre os acontecimentos históricos (Vertovec, 2005; Brah, 2011). O emprego da diáspora possibilita relativizar o tempo e o espaço em articulação com os acontecimentos históricos, numa esfera na qual podem ser compreendidos de forma conjunta, de acordo com o objeto de estudo. Esses acontecimentos informam, em uma dimensão diaspórica, não apenas as continuidades aparentes, mas os vínculos de sentido que estabelecem. É possível, portanto, verificar as diferentes maneiras pelas quais espaços, tempos e acontecimentos estabelecem diálogo sinergicamente, mesmo que estejam distantes cronologicamente. Em outros termos, as tradições históricas em torno desses acontecimentos se plasmaram em discursos e práticas contemporâneas. Essa apreensão do termo diáspora se insere nos estudos que a tomam como categoria analítica, permitindo compreender as variadas formas pelas quais as pessoas reconstroem e reinventam noções de pertencimento e comunidade. Gilroy (2001), ao compor a metáfora do “Atlântico negro”, identificou os modos pelos quais os negros vivenciaram a experiência da escravidão e da dispersão, criando uma cultura própria com diferentes significados a partir dessa experiência, com ingredientes como o sofrimento, a solidão e a morte, mas, de igual maneira, a resistência.

O efeito da gramática provocada por essas tradições reflete-se nos conflitos contemporâneos em torno da adoção de medidas de combate ao racismo, especialmente no perfil que aparece em contexto escolar.

Conceituações acerca do racismo e do antirracismo

Dentre as diversas acepções dicionarizadas atribuídas ao termo racismo, algumas apresentam semelhanças que permitem aferir quais as bases terminológicas empregadas nas diversas construções

utilizadas para defini-lo. Essencialmente as descrições circundam uma designação, doutrina cujo embasamento é a crença na existência de raças (Benbassa, 2010). Essa percepção de “crença” refere-se a um “racialismo”, descrito como um tipo de comportamento baseado na “aversão ao outro”.

Michael Banton indica que um conceito deve ser pensado de forma agregada junto a uma “família de conceitos que estão relacionados uns com os outros, apoando-se mutuamente” (Banton, 2010, p.210). Para o autor, o racismo é uma “ideia” vinculada genealogicamente a outros termos, como o nacionalismo. Visualizar essas esferas de forma articulada permite compreender o modo como elas estruturaram uma política que serviu para a afirmação da desigualdade racial. Essa apreensão dirige-se a uma antiga formulação de que “raça determina a cultura”, de modo que a categorização racial ocorreria junto a uma percepção geralmente “externa e evidente” direcionada a um grupo (Banton, 2010, p.211). Ao concretizar uma breve genealogia do termo, Banton parte do caráter descriptivo, consolidado nos anos 1930, para o debate teórico consolidado em termos sociológicos nos anos 1950. Nesse último período, o direcionamento passou a centrar-se em uma “legislação antidiscriminatória” com o objetivo de constituir uma “desagregação e a aplicação da psicologia à redução das tensões intergrupos” (Banton, 2010, p.211).

Para Mignolo (2007), o racismo constitui um tipo de discurso cuja justificativa pautou-se na construção de uma amostra diferenciada de humanidade entre aqueles alocados fora do “lócus de enunciação” circunscrito por uma dada “geopolítica do conhecimento” (Mignolo, 2007, p.34). Shohat e Stam (2007) argumentam que o racismo é, antes, algo que atravessa as relações sociais, sendo “um conjunto estruturado de práticas e discursos sociais e institucionais” (Shohat & Stam, 2007, p.47). Assim, atua no sentido de “estigmatizar a diferença com propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder” (Shohat & Stam, 2007, p.47). Enfatizam que o racismo é complexo e constituído de forma hierárquica por um conjunto de práticas e discursos sociais e

institucionais cuja intensidade atinge as pessoas de tal modo que, mesmo não o praticando individualmente, elas são afetadas em alguma medida (Shohat & Stam, 2007, p.51).

Wiewiorka (2007) define o racismo como um modo de caracterização a partir do qual um agrupamento é definido por supostos "atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto, e a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e exclusão" (Wiewiorka, 2007, p.11).

Lentin (2008) argumenta que o alargamento semântico do conceito de racismo, em alguma medida, tende a comprometer o discurso antirracista da contemporaneidade. Quando utilizado para nomear formas diferenciadas de discriminação, preconceito e marginalização contra grupos distintos, o uso do termo racismo dificulta a prática que deve ser orientada para combatê-lo. Em outros termos, a utilização indiscriminada do termo racismo em diferentes práticas encobre uma precisão e impossibilita a identificação de atitudes e práticas racistas. De forma específica, isso dilui a radicalidade que se exige de uma efetiva política antirracista, cujo objetivo central deve alterar as estruturas pelas quais o racismo é produzido. Ao correlacionar diferentes experiências de discriminação no amplo espectro de racismo, acaba por auxiliar no seu perpetuamento (Lentin, 2008). Para Hall (1997), a apropriação indiscriminada do termo racismo em diferentes conflitos impede uma conceituação da experiência vivida do mesmo, por constituir-se sem uma estrutura de conhecimento e de representação que impeça sua propagação. Van Dijk (2004) utiliza um argumento semelhante, ao definir o racismo como um sistema que justifica a dominação e a desigualdade social.

O recrudescimento dos temas e dos estudos em torno do racismo e do antirracismo tem reconfigurado as questões, retirando do debate uma carga obsoleta que acabou por circunscrever muitas vezes o tema em torno do uso ou não da categoria "raça". Tal empreendimento acerca do uso da palavra, embora traga em seu bojo posicionamentos políticos

e determinadas leituras sobre a problemática do racismo, por vezes restringiu a análise, negligenciando indagações sobre os modos de operação do racismo, seja no debate público, político ou no âmbito da produção do conhecimento. O que se percebe de modo persistente e que mantém vivo o debate é o fato de as pessoas serem identificadas e se identificarem a partir de uma dimensão racial. Ou seja, é no campo social, a partir das experiências empíricas cotidianas, que as pessoas são submetidas a uma lógica na qual a categoria "raça" adquire um determinado sentido. É possível, portanto, fazer uma análise social que incorpore a categoria "raça" sem uma hierarquização predeterminada (Ndiaye, 2008, p.28).

Compreender a complexidade da questão racial contemporânea requer que se analise o modo pelo qual as sociedades são racializadas (Silvério, 1999). Sociedades racializadas são aquelas estruturadas por uma constituição racial cujo funcionamento é direcionado por sofisticados planos de inscrição, a partir dos quais se estruturam processos que impactam sua estrutura e as relações sociais. Como categoria analítica, a racialização proporciona descrever a processualidade pela qual opera certa dimensão histórica, geográfica e social da questão racial. A racialização é presente de modo tão inexorável que a compreensão do modo pelo qual os sujeitos são subjetivados, assujeitados e impactados pela dimensão racial demanda um olhar mais acurado.

Segundo Ndiaye (2008), a racialização faz referência a uma determinada maneira pela qual ocorreu uma ordenação do mundo, uma estrutura de poder hierarquizada racialmente a partir do século XVI, paralelamente à escravização negra e à colonização, que fez do homem negro um "outro" diametralmente oposto ao homem branco.

Já Gilroy (2001) vincula a racialização a um processo constituído de uma série de discursos organizadores, a partir dos quais se produziram racialmente grupos ou comunidades. Por sua vez, Fassin e Fassin (2009) alertam que a racialização é um mecanismo socialmente marcado por práticas e discursos. Brah (2011) utiliza o termo racializações

diferenciadas (*racializaciones diferenciales*) como conceituação para definir e identificar as conjunturas sociais que exigem do sujeito diferentes posições em campos de poder diferenciados e articulados. Tais formações reportam-se a diferentes formas de racialização em diferentes esferas e contextos. Para Taguieff (1998) racialização concerne às formas de circularidade na qual operam expressões de cunho racial.

Racialização, portanto, pode ser compreendida, ao mesmo tempo, como uma nomenclatura histórica e social aplicada ao contexto do escravismo e da colonização moderna, e como uma categoria analítica que marca as relações sociais. Há, em vista disso, a possibilidade de inferir nexos teóricos que permitem ler as práticas contemporâneas como indícios de uma contínua prática racializada que informa e impacta a vida social. Como componente histórico e social, é a prática pela qual os grupos foram "fixados" racialmente como negros, índios etc., sendo assim um processo de qualificação de um grupo por critérios adscritos que adquirem sentido em determinado contexto. Nesse sentido é empregado como componente metodológico de classificação e hierarquização social. Hall (1997) argumenta que classificar está diretamente ligado ao domínio e uso do poder de qualificar e alocar determinados grupos na escala de classificação, diferença e similaridade. Como categoria analítica, racialização pode ser empregada para descrever a maneira pela qual opera de forma racial certa atmosfera histórica que se dirige e incide sobre as pessoas e capta suas experiências espiraladas pela raça ou outra categoria construída.

Tal perspectiva fornece instrumentos para reposicionar o modo pelo qual as diversas utilizações e noções racializadas atuam em espaços vinculados à sexualidade, ao gênero e à etnia, gerando as diversas configurações pelas quais as pessoas são subjetivadas. Dentre esses espaços, o do ambiente escolar é fecundo para apreensão desses fenômenos. Isso significa que, ao mesmo tempo que se volta o olhar para os processos que subjetivam um grupo em uma dimensão racial, pode-se compreender a maneira pela

qual as pessoas operam uma inflexão a tal subjetividade de forma singular.

O antirracismo e as demandas colocadas pela transnacionalidade

Munanga (2009) afirma que até os anos 1970 os debates sobre o antirracismo eram realizados no campo das ciências biológicas, que ditavam os termos de sua realização. É a partir dos anos 1980 que o debate se redesenha, com a inclusão de novos léxicos, oriundos de outras áreas teóricas que passam a se debruçar sobre as formas de existência e de combate ao racismo. Dentre as mudanças definidoras desse rearranjo conceitual está a sugestão enfática da troca do vocábulo "raça", carregada de determinação biológica, pela variação atribuída ao termo "cultura". Essa alteração modifica os discursos antirracistas de tal modo que se observa uma ampliação quantitativa de discursos denominados antirracistas e da antinomia entre eles. Entre o fim dos anos 1980 e início dos 1990 passam a predominar termos vinculados a identidades e etnicidades que se agruparam à explicação dos conflitos denominados como raciais (Sansone, 2007). A partir de então, no plano teórico, as leituras do antirracismo apresentaram-se quase sempre articuladas a um modelo de análise baseado em duas esferas, que Munanga (2009) conceitua como universalista e diferencialista do racismo e, consequentemente, de suas correlativas políticas antirracistas.

Para Munanga (2009), essas esferas nas quais os discursos passam a ser articulados circulam acepções de cunho "individual-universalista", dirigidas a propostas de políticas universalistas cuja centralidade é a supressão das identidades individuais e de grupo. Nesse contexto, pressupõe-se que pessoas e grupos que compartilham elementos culturais não possam se identificar entre si, sob pena de essa ser vista como uma prática de cunho racista que postula o apagamento das especificidades individuais em proveito do universal. A outra esfera deriva de uma lógica "tradicional-comunitarista", a partir da qual se apregoa o direito à diferença e à preservação das

identidades e tradições. Ambas as formulações, por identificarem o racismo como algo condenável, receberam a alcunha de perspectivas antirracistas, embora com distintos objetivos. Munanga (2009) conceitua o antirracismo universalista (cuja ênfase é colocada na integração nacional) com base na linguagem empregada, que é da ordem da unidade, do universal, da nação etc. Inversamente, o antirracismo diferencialista se ancora na possibilidade de múltiplas identificações, utilizando uma linguagem plural, referente a sociedades plurirraciais ou pluriculturais.

Munanga (2009) nota que parte dos discursos identificados entre o racismo e antirracismo utiliza-se de argumentos análogos, como exemplo, as acepções do direito à diferença ou da preservação das identidades, embora com intenções distintas. Essa alusão à empregabilidade de termos congêneres deve alertar para as conjunturas em que o debate é colocado e para o direcionamento político dado ao antirracismo.

Ledoyer (1998) esboça uma cronologia da formação do antirracismo sobreposta a três acontecimentos: escravismo, colonialismo e movimentos antinazistas. Benbassa (2010) afirma que ocorreu uma divisão histórica no campo do antirracismo, de maneira especial, após a Segunda Guerra Mundial. Basicamente esta divisão se deu na disputa acerca dos fenômenos que deveriam ser qualificados como racismo, o que forneceu uma heterogeneidade de "antirracismos". A autora estabelece uma tipologia das diferentes interpretações acerca do antirracismo, cuja problemática está no modo de apreensão da prática racista que deve ser englobada pelo antirracismo. Segundo Benbassa (2010), esse debate levou a uma "crise no antirracismo", exemplificada pelo modo de apresentação das problemáticas no contexto europeu, notadamente a imigração, a "islamofobia" e as reivindicações de identidades.

O antirracismo, por se caracterizar como a definição de políticas contra implicações racistas, possui características amplas e múltiplas, de acordo com os contextos locais e globais. O antirracismo

adquire funcionalidade no momento em que é articulado a ações diretivas e à compreensão dos modos de produção e disseminação de discursos, representações e estereótipos racistas. Desse modo, constituir uma trajetória do antirracismo requer uma articulação entre o impacto do acontecimento e o histórico local de uma dada formação social.

Taguieff (1989) argumenta que o início do debate antirracista tem por embasamento a plataforma do universalismo, a partir do Iluminismo europeu. O autor identifica a constituição da raça como categoria ao *status* de homem individual, de modo que o antirracismo é alocado no debate político da igualdade entre os homens. Afirma ainda que a conceituação do antirracismo segue a pluralidade de significações dadas ao racismo e, nesse sentido, estabelece uma diferença tipológica entre o "racismo clássico", fundado em supostas diferenças biológicas, e o "novo racismo", baseado em conflitos advindos de diferenças culturais.

Taguieff (1989) articula sua análise sobre o antirracismo vinculando-o ao debate teórico em torno do campo dos estudos sobre a formação e constituição do Estado-Nação. Nesse contexto, o "novo racismo" surge a partir da Europa por volta de 1990, com a análise das relações sociais e dos conflitos entre as categorias representativas do europeu e aquelas outras que compunham as minorias imigradas ou "não europeus".

Em outros contextos transnacionais, a ideia de "novo racismo", traduzido também por "racismo sem raça", é ainda mais explicativa desse significado, na medida em que essa nomenclatura é mais reveladora das formas pelas quais o racismo foi sendo enunciado e apropriado. Gilroy (2001) adverte que o "novo racismo" - baseado em antigas terminologias e antagonismos tais como "natureza e cultura", "biologia e história" - realiza, a partir daquilo que recusa, uma nova descrição de um modo de "bioculturalismo". Em outras palavras, a proposição em torno do "novo racismo", ao recusar as noções biologizadas de raça, faz introduzir, sob outra rubrica, as diferenças conceituais e as consequências políticas da substituição pelo léxico da cultura. Lentin (2008)

argumenta que a mobilização em torno do “novo racismo” não traz em si nenhuma novidade, uma vez que, se este enfatiza a cultura, o antisemitismo seria um exemplo consolidado desse tipo de racismo. É, pois, na década de 1990 que há a inserção de um debate epistemológico sobre a diferenciação conceitual e política do antirracismo, entre a existência de um tipo científico alocado no campo do conhecimento e outro pensado no interior de ações elaboradas por agências específicas e organizações políticas.

O antirracialismo - termo empregado a partir da interpretação de que o racismo opera pela crença na existência ideológica de diferenças raciais - torna-se o núcleo central das análises que pressupõem que o conceito de raça é um engodo a ser desconstruído. Essa diretriz foi imensamente fortalecida pela ação da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), que iniciou uma política normativa com base na desarticulação do racialismo por meio de estudos e pesquisas voltadas para o abandono da nomenclatura descritiva teorizada pela ideia de raça (Cruz, 2014). Para Anthony Appiah, o racialismo é uma doutrina baseada na existência de “características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-la num pequeno número de raças” (Appiah, 1997, p.76). Gilroy (2001) se alinha em proposição análoga, ao identificar que a utilização do conceito de raça, quando mobilizado em relação a uma nação ou povo, tem em sua origem uma noção essencialista de “pureza”.

Em outra via de análise, Ndiaye (2008) afirma que revelar o caráter ilusório que a noção de “raça” porventura carregue é insatisfatório para explicar as formas pelas quais os imaginários sociais operam por meio da sua existência metafórica. Inspirado, entre outros, pelo pensamento de Aimé Césaire e William Edward Burghardt DuBois, Ndiaye propõe pensar a categorização racial para compreender a experiência de ser negro, diretamente associada a uma experiência estigmatizada. O termo “condição negra” define que “condição” é a qualidade a partir da qual se constitui uma experiência socialmente construída, potencializada e atravessada pela dimensão racial. Isso

permite compreender como as pessoas se veem e são tratadas como negras, a partir de noção de raça que fundamenta tal percepção (Ndiaye, 2008, p.45). Assim sendo, apenas declinar do uso de raça no vocabulário corriqueiro é restritivo, não apenas por não suprimir o racismo, mas por limitar o alcance da luta política contra as práticas que racializam a experiência cotidiana (Ndiaye, 2008). Nesse sentido, a utilização da noção de raça como uma categoria social de análise ampara a compreensão dos fenômenos de desigualdade social que operam de forma específica nos grupos racializados.

Brah (2011) identifica que o conceito de raça opera junto a outros tipos de “marcadores” que atuam como um significante no campo social. É precisamente essa conjunção de marcadores que confere ao racismo um universo de distinções acerca da diferença racial:

Algunas formas de racismo destacan las características biológicas como indicadores de una supuesta diferencia ‘racial’. Otras formas pueden señalar la diferencia cultural como la base de una presunta e infranqueable barrera racial entre grupos. El racismo cultural puede callar al respecto o incluso negar cualquier noción de superioridad o inferioridad biológica, pero lo que lo determina específicamente como racismo es el trasfondo de diferencia innata que contribuye de forma implícita o explícita a calificar a un grupo como una ‘raza’. En otras palabras, el racismo construye la diferencia ‘racial’ (Brah, 2011, p.186).

Lentin (2008) indica que o posicionamento contrário à linguagem racializada não necessariamente implica compreender o modo pelo qual opera uma incessante produção que racializa as pessoas. De fato, a compreensão do papel que exerce a linguagem é relevante, mas não suplanta o modo como ela é produzida. Essa proposição, ao limitar o antirracismo à prática antirracialista voltada para a linguagem, é pouco eficaz, sobretudo para a compreensão da maneira pela qual uma estrutura racial se organiza no corpo social e político de um contexto histórico. O racialismo, ou seja, a proposição

da invalidade da definição biológica de raça como única possibilidade para erradicação do racismo empobrece o debate. A atenção deve ser dirigida ao modo como a questão é pensada. Dito de outra forma, é necessária uma metodologia que permita estabelecer uma cartografia contemporânea que possibilite verificar sua eficácia cotidiana.

Para Lentin (2008), a tese segundo a qual o que se configura na contemporaneidade é um “pós-racialismo” pautado, sobretudo na indicação da abolição do termo raça, ocupa lugar central nas políticas antirracistas. Isso está regularizado no que é reconhecido como política do multiculturalismo, adotada nas sociedades europeias, que articula um discurso e uma política que, no limite, negligenciam uma análise estrutural do racismo.

Guimarães (2005) identifica no contexto ocidental os referenciais analíticos do antirracismo, especialmente no âmbito brasileiro e estadunidense. Para o autor, o racismo está interligado a um tipo peculiar de discriminação, que compõe uma “hierarquia social” aparente, que mascara as “diferenças raciais” e pode ser combatida “por um desmascaramento da ideia de raça” (Guimarães, 2005, p.216). Para o autor, o modo brasileiro de tratar o racismo ressaltou o caráter individualista nas práticas racistas, com pouco destaque ao contexto estrutural da formação social brasileira, o que aponta como as ciências sociais brasileiras negligenciaram o caráter estrutural do racismo. Tais elementos conformaram o contexto que permitiu a constituição de um antirracismo brasileiro a partir da recusa do reconhecimento das raças, identificando na proposta assimilacionista uma via de tratamento para as relações raciais.

Para Guimarães (2005), a terminologia do racismo perde eficácia ao ser utilizada para nomear tipos diferenciados de discriminação. Para o autor, houve um processo de ordenação do antirracismo, primeiramente por meio da consolidação da cidadania como estatuto legal e formal, a cabo de um antirracismo intelectualizado que se diferenciava daquele realizado pelos “pretos e mulatos” e se identificava como popular. Na década de 1960, o

antirracismo no Brasil se direcionou para a denúncia das desigualdades raciais e, nos anos 1970, para a afirmação de um nacionalismo negro baseado na valorização da cultura negra. Em decorrência, a análise sociológica formulou a tese da existência, no Brasil, de um preconceito de cor, e não propriamente racial, sendo a “cor” um tropo de raça. Guimarães (2005) sugere que, como prática política, o antirracismo deve possibilitar que as pessoas negras se identifiquem do ponto de vista racial.

Sansone (2007) recomenda que uma postura antirracista deve evadir de uma noção baseada em uma categorização racial cuja proposta “redescubra e enfatize a beleza do internacionalismo” e se norteie pela noção de “racismo sem etnicidade”. Sansone (2007) sugere ainda uma estrutura analítica que considere as diversas formas de etnicidade, dentre as quais a dimensão racial, de modo que seria possível mensurar os movimentos de etnização e de racialização operando de forma intercambial em determinados contextos.

Costa (2006) argumenta como “paradoxo” o que ocorre em torno das duas relevantes correntes que irão refletir sobre o racismo e o antirracismo no Brasil. O autor distingue, de um lado, a corrente “igualitarista”, que aspira promover a igualdade sem priorizar nenhum grupo demográfico, e, de outro, a corrente “integracionista”, que sublinha a particularidade cultural e prevê o combate ao racismo pela promoção de identidades culturalmente preservadas.

Em contextos transnacionais verificou-se um debate sobre a “etnização da questão social”, cujo efeito é a existência de uma inflexão teórica pela qual problemáticas anteriormente debatidas na dimensão social passam a ser analisadas em dimensões étnicas (Fassin & Fassin, 2009). Tal reconfiguração no debate teórico reforça a ideia de que este é influenciado por uma perspectiva multicultural, segundo a qual as noções de justiça social e plena democracia somente podem operar com uma perspectiva de reconhecimento.

O que se evidencia a partir das políticas adotadas em âmbito global nos últimos anos é o

surgimento de um processo global em torno da diversidade cultural e da diferença, a partir do qual as percepções das diferenças ou significantes que permitem sua inteligibilidade ascendem como condição histórica e contingente. Essa postura de verificar o que é colocado como diferença não apenas desloca o polo das diferenças biológicas para as culturais, mas as redimensiona e as incorpora em variados processos de racialização e etnicização das diferenças culturais, relacionadas, por exemplo, aos grupos imigrantes na Europa (Cabecinhas & Amâncio, 2004). Esse processo globalizante é caracterizado pela processualidade dinâmica das relações sociais. A atuação dos movimentos sociais e da lógica do capital, as mudanças dos paradigmas da modernidade, o limite da tolerância e da intolerância, assim como a valorização dos direitos coletivos, são alguns dos movimentos que impactam a maneira pela qual as diferenças culturais coexistem nas nações, bem como a formulação de políticas a partir desses fenômenos.

Políticas antirracistas na área da educação: limites e possibilidades

Embora a multiplicidade de leituras a respeito do racismo e do antirracismo exponha diferenças de interpretação e análise, verifica-se que não há desacordo em relação à educação como um caminho fundamental de erradicação do racismo. Em geral, a educação aparece como plataforma a partir da qual o antirracismo pode ser aplicado em âmbito individual.

Tal análise permite avançar na discussão sobre a temática específica da educação e das questões raciais e étnicas. Hall argumenta que, ao colocar no centro do debate político sobre a constituição das nações as derivações da diferença, das identificações de raça e etnia, e as pluralizações culturais, a “questão multicultural” modifica as politizações centrais do Estado: a universalidade, a cidadania e a igualdade, ou seja, os referenciais do Estado-nação. Tais medidas são fundamentais, pois a “educação escolar” é vista como uma das “instituições etnicamente específicas” que desempenham “uma função vital na produção,

sustentação e reprodução racialmente estruturada das sociedades” (Hall, 2009, p.313). A interpelação ao sistema educacional possibilita analisar o percurso analítico e as consequências políticas que se colocam para a gestão de tais problemáticas no seio do Estado. Brah (2011) indica que a educação constitui um dos campos principais de atuação em que o multiculturalismo transformou-se em política estatal (Brah, 2011).

A educação multicultural em outros contextos derivou inicialmente das percepções das desigualdades de oportunidades e desvantagens educacionais entre crianças brancas e não brancas (Mansfield & Kehoe, 1994). No contexto brasileiro, as denominações de diversidade e multiculturalismo, dentre outras, têm aparecido indiscriminadamente, o que, sem uma análise mais detida, pode restringir-se a um simples enaltecimento daquilo que é alocado no espaço da diferença e da diversidade. Dito de outro modo, a exaltação da diversidade pode escamotear os mecanismos de produção que definem aquilo que é denominado de diverso. Ou seja, ao não expor essa maquinaria, pode-se cair no engodo de um usual elogio à pluralidade, levando a um esvaziamento do debate e do enfrentamento às discriminações.

As medidas em torno da educação e das relações étnico-raciais no Brasil são identificadas como derivativas de uma política de reconhecimento, fundamentada na consideração e valorização de direitos coletivos de grupos sujeitos a uma determinada subordinação (Taylor, [1998] 2006). A educação multicultural ocupa, nesse contexto, a função de gerir as problemáticas advindas de conflitos que passam a ser identificados como multiculturais. A questão multicultural torna-se, portanto, uma equação entre o reconhecimento das particularidades culturais e a oferta de direitos universais e particulares, isso sem prescindir da igualdade substantiva. Para a resolução dos conflitos em uma sociedade multicultural, deve haver uma medida, um referencial a ser negociado (Hall, 2009). Segundo Wiewiorka (2007, p.130), dentre as ordens suscitadas pelo multiculturalismo, está a que leva ao “debate sobre o que é desejável ou justo de fazer ou de não fazer, de

recomendar ou não, cada vez que um particularismo cultural demanda a ser reconhecido no espaço público, isto é basicamente do campo da filosofia política".

Não obstante, em nível local, o debate contemporâneo das relações raciais e sua interface com a educação acarretou certa possibilidade de alteração na analítica das relações sociais brasileiras. No campo da pesquisa brasileira, isso ocorreu a partir da análise sobre a conexão da educação com a experiência da população negra (Romão, 2005), observando-se que a oferta de educação para os negros foi dirigida a manter as estruturas raciais de dominação e hierarquização. Em seu estudo, Fonseca (2002) realiza uma análise das práticas e concepções educacionais modernas, adotadas entre 1867 e 1889, com o fim de auxiliar os negros ao longo do processo da abolição. O autor aproxima os campos da educação e da história, ao colocar a questão educacional e os sentidos dados a ela como elementos de compreensão da abolição e das medidas de integração dos negros como sujeitos livres - sem, entretanto, alterar a ordem de dominação dos negros e sua manutenção como trabalhadores.

A instituição da oferta de educação pública no Brasil possui um histórico vinculado diretamente à função e à finalidade da prática da escolarização. Anteriormente a sua constituição efetiva a partir de demandas políticas e sociais, as escolas públicas foram inicialmente direcionadas para as elites, medida que impediu a boa parte da população o acesso à escolarização. Dentre aqueles considerados inaptos para frequentar as escolas estavam os possuidores de alguma doença ou diferença mental e a população negra. Barros (2005) afirma que, entre 1870 e 1920, embora tenha se registrado um aumento das escolas no período pós-abolição, as estratégias de impedimento da população negra aos bancos escolares ocorreram ora diretamente, por meio de legislações específicas, ora por meios alternativos, como a impossibilidade logística de acesso. Muller (2003), ao investigar o magistério da cidade do Rio de Janeiro no início do século XIX, identificou um conjunto de políticas que levaram ao branqueamento da categoria.

Dávila (2006) analisa que tais normas se sofisticaram ao logo do século XX, de modo que escolarização e higiene intervieram conjuntamente como práticas complementares que fomentaram a escola como local de experimentação de técnicas de cunho racialista. Esse autor, que estudou a elaboração das políticas públicas em educação e a escola brasileira do Estado Novo, identifica que, naquele período, finalizar o processo de escolarização era obter um "diploma de brancura" (Dávila, 2006). Se escolarizar-se era ao mesmo tempo adquirir os elementos e normas de conduta vinculadas a uma cultura de origem "branca", ou seja, europeia, então, era no interior do espaço escolar que se geravam os mecanismos de obtenção dos elementos não apenas físicos, mas, sobretudo culturais de uma cultura "branca". As alusões a procedimentos médicos e higienistas na escola tornaram-se seu foco central. Entre o final do século XIX e o início do século XX, no Brasil, a educação se constituiu como uma política pública focal na qual as relações entre saúde e escolarização se plasmaram na execução do projeto moderno e de formação da identidade nacional brasileira. Essa percepção sobre o papel da escolarização tem sido contemporaneamente colocada em pauta.

Dito isso, é importante considerar que as teorias racialistas, ao influenciarem políticas de cunho eugenista e higienista, formaram a base significativa da criação de um sistema educacional cujo objetivo principal foi educar para uma identidade nacional conectada a origens europeias. Essas orientações racialistas regularizaram práticas pedagógicas edificadas a partir de uma percepção das diferenças raciais como um dado de desigualdade cultural e intelectual. Em tais circunstâncias, a população afro-brasileira tomou para si o papel de construir formas alternativas de aquisição de escolarização formal para a modificação da condição de desvantagem social na qual fora deixada no período pós-abolição. Sendo assim, muitas iniciativas foram produzidas por tal população, com o objetivo de compensar a ausência de ações do Estado, como a criação de escolas comunitárias, dentre outras (Gonçalves & Silva, 1998).

Tais experiências são expressivas das trajetórias educacionais e escolares da população negra, sobretudo porque confluem com a ação política do movimento negro que, em face de tal abandono do Estado, não se furtou a buscar alternativas para sua escolarização.

A educação tornou-se o objeto político de uma disputa iniciada nos anos 1930, momento no qual a problemática girava em torno da constituição de uma identidade nacional. As propostas de novas políticas curriculares não apenas modificaram os conteúdos didáticos, mas colocaram no centro da disputa o papel da escola e a produção do saber escolar. O processo de ampliação da escola pública e a própria construção da ideia de escolarização “para todos” não contemplou de maneira equitativa a população brasileira, principalmente os grupos indígenas e negros. As primeiras legislações voltadas à educação, de 1961 e 1971³, respectivamente as Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, fazem menção à questão racial, reprovando as discriminações e frisando a importância da escola pública. Posteriormente, a Lei nº 9.394/96 - elaborada a partir dos debates da Constituinte de 1987, dos acontecimentos do Centenário da Abolição em 1988, e dos 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares em 1995 - ressalta de modo específico a necessidade de conteúdos que tratem das questões étnicas e raciais na sociedade brasileira.

No campo acadêmico, será na década de 1990 que os estudos quantitativos, como os de Hasenbalg e Silva (1999), dentre outros, passam a constatar que, embora tivesse havido um aumento da oferta de vagas na educação pública, esse acesso ainda permanecia negado no que se referia à equidade de ingresso a negros e brancos.

Acontecimentos de âmbito global, liderados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas direcionadas à reflexão acerca do racismo, informam sobre o debate político e as condições das disputas teóricas em torno das terminologias que impactaram a conceituação do campo. De modo particular, determinados

acontecimentos levaram a mudanças no debate. No período entre 1973 e 2003 as Nações Unidas designaram um período de três decênios de luta contra o racismo, dispondo sobre a elaboração e execução de programas e ações específicos para cada decênio. O primeiro decênio foi destinado à composição de uma cruzada educacional em nível global sobre o tema; o segundo direcionado à produção de informação e divulgação de medidas legislativas para abolir os efeitos do racismo; e o terceiro com ênfase em políticas direcionadas ao reconhecimento de práticas discriminatórias e ao incentivo a medidas institucionais nos países a fim de coibi-las.

A primeira Conferência Mundial da Luta contra o Racismo e a Discriminação Racial, realizada em Genebra em 1978, ressaltou os debates relativos ao apartheid, ainda em processo na África do Sul. Já a segunda conferência, com o mesmo objetivo e ainda sob os efeitos desse acontecimento na sociedade sul-africana, ocorreu em 1983. A terceira conferência, realizada em Dublin em 2001, apresentava já no título a atmosfera que refletia a ampliação de formas de discriminação: III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. A reunião, que teve como lema oficial a expressão “Unidos na luta contra o racismo: igualdade, justiça e dignidade”, causou amplo impacto em torno da constituição política do combate ao racismo em diversos locais. Dentre as deliberações adotadas e direcionadas às nações destacou-se a equivalência entre racismo e colonialismo, como episódio que marcou a experiência das populações que viveram sob sua égide, além do reconhecimento do escravismo como crime contra a humanidade. Essas determinações destacam-se como acontecimentos importantes na história da política antirracista e também no campo teórico. A terceira Conferência é elucidativa do movimento, ao projetar o avanço global do racismo e os obstáculos para execução de uma política antirracista que considerasse as causas e vítimas, bem

³ Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Leis nº 4.024/61 e 5.692/71.

como o estabelecimento de medidas de prevenção no âmbito da educação e do combate ao racismo no plano internacional.

Em âmbito local, as conferências estimularam a produção teórica sobre o tema, como no caso do Brasil, que assumiu o compromisso de elaborar e executar políticas específicas e diretrizes no campo do antirracismo. De acordo com Soares (2009), o evento marcou os traços gerais de uma nova politização e popularização do tema, restabelecido pelos debates acerca da definição do racismo, da existência e valor do mito da democracia racial, e das políticas de ação afirmativa para a efetiva justiça social. Essa nova captação em torno do debate inseriu as demandas históricas e as iniciativas de pensadores negros, gerando um amplo acúmulo de conhecimento sobre o tema. Especificamente, o debate público brasileiro foi pautado sobre qual tipo de política deveria ser adotada no combate ao racismo e à discriminação racial.

Esses acontecimentos permitem reintroduzir o debate acerca do antirracismo, dado a partir da ênfase em uma retórica sobre a cultura, dentre outras formas de discriminação, como a de religião ou gênero, como aponta a expressão “intolerância correlata”. As diferenciações de ordem terminológica apresentam distintas ordens de interpretações, e é em torno dessa constituição e da dilatação do debate sobre o racismo que se delineia o debate teórico sobre o antirracismo.

Considerações Finais

Atualmente, as acepções em torno dos debates colocados pela elaboração de políticas antirracistas no contexto brasileiro podem ser observadas nas orientações oferecidas pela política contemporânea sobre as questões étnicas e raciais. Basicamente, a educação tem sido um campo fecundo no qual se pode visualizar o debate sobre a elaboração das políticas públicas, que passaram a

considerar a constituição étnico-racial da população brasileira. As medidas de reserva de vagas para negros nas universidades bem como as legislações para que a história dessa população fosse contada trouxeram a público um debate sobre o significado das diferenças raciais na sociedade brasileira. Temas e perguntas antes tornados obsoletos surgiram novamente e planificaram uma discussão sobre pertencimento étnico-racial, cujo fundamento voltou as atenções sobre qual seria a composição étnica e racial do brasileiro.

Iniciou-se em 2015 a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), estabelecida pelas Nações Unidas. Sob a rubrica “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, a proposta é estabelecer medidas específicas para garantir o reconhecimento, a justiça e o desenvolvimento para os afrodescendentes. No que se refere ao reconhecimento, encontram-se na página oficial de divulgação da Década⁴ as possibilidades e contornos políticos da proposta. Indica-se que os países devem adotar medidas para efetivar a “educação para a igualdade e a ampliação da conscientização” e, para isso devem “promover um maior conhecimento, reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes, inclusive através de pesquisa e educação, e promover a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos afrodescendentes nos currículos escolares” (Organização das Nações Unidas, 2015, p.5). Aqui se aloca a importância da legislação sobre o ensino de história da África e dos afrodescendentes no Brasil, ao promover em âmbito local o reconhecimento da história desses povos, bem como possibilitar análises a respeito das implicações políticas do ensino da temática étnico-racial.

No contexto brasileiro, a educação das relações étnico-raciais constitui uma área de pesquisa direcionada para a compreensão do impacto do racismo e das diferenças na esfera educacional e, subsecutivamente, articula alternativas teóricas e

⁴ Cf.: <http://decada-afro-onu.org/recognition.shtml>, acesso em 04 de abril de 2016.

metodológicas para impedir os efeitos das discriminações. A educação das relações étnico-raciais, como um campo de pensamento a partir de um contexto brasileiro, tem uma dimensão múltipla, articulando um caráter historicamente interventionista, sobretudo pelo acúmulo de experiências de ações dos diversos grupos que compõem o movimento negro.

Esse desempenho político permitiu uma conjuntura na qual o movimento negro se constituiu como um ator político significativo no cenário nacional, apresentando resultados fundamentais. Em primeiro lugar, por centralizar no debate público uma análise em que se identifica o modo como historicamente a educação brasileira é racializada. Em segundo lugar, por reafirmar que a eloquente narrativa da metarraça e da democracia racial, que funda o modo pelo qual se narra a nação brasileira, traduz-se em um engodo que atua no impedimento do reconhecimento do modo racializado pelo qual a sociedade brasileira é estruturada. As pesquisas brasileiras avançaram ao romper com uma leitura determinista das desigualdades raciais na educação como um epifenômeno da desigualdade socioeconômica (Henriques, 2000; Paixão, 2014).

As diferentes conceituações elencadas ao longo deste texto permitem verificar tal rompimento na medida em que possibilitam verificar, como exemplo, a ascensão das anacrônicas semânticas de convívio harmonioso e da otimista mestiçagem que, contrariamente ao que se pensava, não perderam o prestígio no pensamento social (Paixão, 2014).

Esse debate é importante, sobretudo porque potencializa e força a ampliação do escopo teórico de análise do racismo e do antirracismo. Aqui reside o esforço apresentado ao longo deste texto, a partir de uma generalização de alguns dos argumentos substanciais em torno do campo teórico contemporâneo do antirracismo. Verificá-lo por meio das ações tomadas no campo da educação é especialmente elucidativo, pois esse é o campo de impacto das políticas direcionadas para o antirracismo em diversas formações nacionais.

No que se refere às políticas de ação afirmativa na área da educação, as Leis nº 10.639 e nº 11.645, aprovadas respectivamente em 2003 e 2008 após um longo período de tramitações e negociações, atendem a uma antiga reivindicação do movimento negro e indígena para a educação brasileira: a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, juntamente com o Parecer do Conselho Nacional de Educação - nº 003/2004, são representativas desse momento. Aqui se verificam as possibilidades abertas no campo do antirracismo, com o reconhecimento da característica plural no aspecto étnico-racial da população brasileira e, também, na formação de professores para atender a essa nova demanda colocada à sociedade brasileira. Tais medidas adquirem força por expor a iniquidade das promessas não cumpridas de igualdade de oportunidades e de meritocracia.

Quando da promulgação da lei que contempla o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, reduziu-se sua importância a uma politização do currículo e a uma medida de racialização da sociedade brasileira (Maggie, 2006). Tal afirmação ignora o debate político que circunda qualquer proposição curricular e omite as práticas cotidianas que, ao serem investigadas, apontam um tipo específico de racismo produzido na escola. A existência de uma legislação específica voltada para essa temática propiciou o aumento de produção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada dos professores e a renovação do debate sobre as desigualdades raciais e as maneiras pelas quais as interpretações raciais impactam as relações sociais no Brasil.

Essas interpretações reverberam como reflexo de mudança de paradigma e de reconhecimento da multiracialidade que compõe a sociedade brasileira. A constituição de políticas distributivas que considerem a pluralidade racial, a instituição de ministérios e secretarias⁵, a elaboração de uma legislação específica para o ensino de história e cultura

⁵ A criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, em 2001 e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, em 2004 são exemplos da formulação de tais políticas.

afro-brasileira e indígena, bem como as Diretrizes Curriculares⁶ para sua execução são efeitos da integração do tema à agenda política brasileira. No Brasil, especialmente as políticas de ação afirmativa serão definidas no contexto de ação de uma "nova política antirracista" (Maio, 1998). Nesse ponto, faz-se pertinente lembrar West (1994, p.14), quando afirma que "a maneira como estabelecemos os termos para debater os problemas raciais determina nossa percepção e reação a eles" (West, 1994, p.19). Tal análise deve considerar os elementos dispostos na elaboração das políticas educacionais, os quais se revelam um objeto fecundo de análise acerca do antirracismo.

O espectro aqui delineado insere-se no debate sobre a educação como espaço no qual se desenvolve uma política antirracista. As noções que demarcam o pensamento sobre a diferença cultural - desenvolvidas em estudos pós-coloniais, culturais e subalternos contemporâneos - deslocam o debate, obrigando à integração de outros elementos. Isso permite articular, como proposto inicialmente com a categoria diáspora, outra temporalidade, vinculando acontecimentos do âmbito local e transnacional que auxiliam a qualificar o debate sobre o antirracismo no Brasil. É com esse escopo que se podem estabelecer os limites do antirracismo, quando aplicado de forma indiscriminada a diferentes formas de discriminação e preconceito.

As demandas, que se basearam sob a égide da nação, se confrontam agora com a noção de unidade política e cultural num cenário desterritorializado e globalizado. Nesse sentido, Mbembe (2010) considera que a "política do futuro" está assente em indagações acerca das relações entre a convivência e a diferença diante da mundialização. O entendimento de que a configuração política da contemporaneidade é composta pelo cosmopolitismo leva diretamente às questões colocadas pelo antirracismo em âmbito transnacional. A consolidação da educação das relações étnico-raciais, no contexto brasileiro, auxilia uma cartografia das

implicações teóricas e políticas a partir das quais se assentam os debates no campo do antirracismo, marcados pela reivindicação da diversidade e da diferença.

Referências

- Appiah, K.A. *Na casa de meu pai: a África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- Banton, M. *A ideia de raça*. Lisboa: Edições 70, 2010. (Perspectivas do Homem).
- Barros, S.A.P. *Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- Benbassa, E. (Org.). *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Paris: Larousse, 2010. (Collection A present).
- Bénéï, V. *Nations, diaspora et area studies: L'Asie du Sud, de la Grande-Bretagne aux États-Unis. L'homme*, n.156, p.131-160, 2000.
- Brah, A. *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.
- Cabecinhas, R.E; Amâncio, L. Dominação e exclusão: representações sociais sobre minorias raciais e étnicas. In: *Ateliers Congresso Português de Sociologia, Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação*. 5., 2004, Braga. Actas... Braga: Universidade do Minho, 2004.
- Costa, S. *Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- Cruz, A.C.J. *Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da Unesco*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- Davila, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. São Paulo: Unesp, 2006.
- Dufoix, S. *La Dispersion: une histoire des usages du mot diaspora*. Paris: Édition Amsterdam, 2011.
- Fassin, D.; Fassin, E. *De la question sociale à la questions raciale: représenter la société française*. Paris: Édition La Découverte, 2009.
- Fonseca. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF; 2002.
- Gilroy, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

⁶ A Lei nº 10.639/2003 alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e instituiu o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, foi alterada pela Lei 11.645/08, que incorporou a História Indígena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP 3/2004.

- Guimarães, A.S.A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: FUSP, 2005.
- Gonçalves, L.A; Silva, P.B.G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- Hall, S. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: Sovik, L. (Org.). *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p.216-316.
- Hall, S. *Race: The floating signifier*. Northampton, MA: Media Education Fundation, 1997.
- Hasenbalg, C.; Silva, N.V. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: Hasenbalg, C.; Silva, N.V. (Org.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.
- Henriques, R. (Org.). *Desigualdade racial e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000.
- Ledoyer, A. *le racisme des définitions aux solutions: un même paradoxe*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Quebec: Comission dis Draits de la Personne et des Draits de la Jeunesse, 1998.
- Lentin, A. After anti-racism? *European Journal of Cultural Studies*, n.11, p.311-331, 2008.
- Maggie, Y. Uma Nova Pedagogia Racial? *Revista de Antropologia da USP*, 2006, v.68, n.22, p.112-129, 2006.
- Maio, M.C. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco, *História, Ciência, Saúde Manguinhos*, v.5, n.2, p.357-413, 1998.
- Mansfield, E.; Kehoe, J. A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, v.19, n.4, p.418-430, 1994.
- Mbembe, A. La République et l'impensé de la 'race'. In: Blanchard, P. *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*. Paris: La Découverte; Cahiers Libres, 2010. p.196-216.
- Mignolo, W.D. *La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- Muller, M.L.R. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: Oliveira, I. (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Líticas da Cor).
- Munanga, K. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo. In: Silvério; V. Moehlecke, S. *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- Ndiaye, P. *La condition noire: essai sur une minorité française*. Paris: Éditions Calmann-Lévy, 2008.
- Organização das Nações Unidas. *Reconhecimento: o direito à igualdade e à não discriminação*. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <<http://decada-afrro-onu.org/recognition.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- Paixão, M.J.P. *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-nação*. Curitiba: CRV, 2014.
- Romão, J. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Mec, 2005.
- Sansone, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra no Brasil*. Salvador: EdUFBA, 2007.
- Silvério, V.R. *Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- Shohat, E.; Stam, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosaic Naify, 2007.
- Soares, C.G., *Raça, classe e cidadania: a trajetória do debate racial no Partido dos Trabalhadores (1980-2003)*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- Taguieff, P.A. Le racisme. *Cahier du CEVIPOF*, n.20, p.132, 1998.
- Taguieff, P.A. Réflexions sur la question antiraciste. *Mots*, n.18. p.75-93, 1989.
- Taylor, C. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, [1998] 2006. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- Van Dijk, T.A. Le racisme dans le discours des élites. *Multitudes*, n.23, 2004, p.41-52.
- Vervotec, S. The politicam importance of diasporas. *Migration Information Source*, n.13, p.1-11, 2005.
- West, C. *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- Wiewiorka, M. *O racismo uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Recebido em 2/2/2016, reapresentado em 7/4/2016, aprovado em 9/5/2016.

