

Contribuições filosóficas à problemática do mito da democracia racial brasileira

*Rosana Silva de Moura –
UFPel,
rosanamoura@hotmail.com*

*Leonidas Roberto Taschetto –
UFRGS,
leontaschetto@yahoo.com.br*

Introdução

No presente trabalho, alguns pontos sobre a relação entre cidadania, racismo e educação na sociedade brasileira serão expostos na intenção de abordar as condições de (im)possibilidade de cidadania para a pessoa negra. Para isso, é indispensável uma abordagem histórica. Tal abordagem recai, principalmente, no momento de surgimento da modernidade – fins do século 19, no Brasil, quando da inserção no contexto mundial de trabalho assalariado.

O objetivo, aqui, não será analisar exaustivamente o conceito de cidadania¹, mas ver em que medida seu surgimento, no Brasil, já pressupôs alguns critérios de seletividade para a condição cidadã. Essa seletividade esteve calcada, naquele momento, em preconceitos. Esta é a orientação desta abordagem. Importa é lançar ao debate o problema, a partir de alguns elementos. A necessidade de aproximar distâncias espaço-temporais, distâncias sociais, culturais, distâncias de subjetivações, tem a ver não apenas com a educação, mas, principalmente, com o olhar do historiador envolvido com a educação. Tem a ver, inclusive, com a intenção de dialogar não apenas com a história mas também com a filosofia.

Discutir a questão do preconceito aparece num primeiro momento como temática esgotada - por um lado, pela banalização com que se vê representado; por outro, pela estrutura conservadora em que se apresenta como absolutização de uma

¹ Não é objetivo deste trabalho mapear o conceito e suas derivações ao longo do processo de afirmação do pensamento ocidental: se assim fosse, estaríamos retomando-o a partir dos gregos antigos e efeitos de sentidos para o Ocidente (ARISTÓTELES, **A Política**, principalmente o *Livro III*).

visão de mundo em que pese as exclusões produzidas por ela. No entanto, dialeticamente, a realidade não se cansa de nos mostrar o quanto ainda ela se apresenta inesgotada.

I)

Os contextos em que se expressam os preconceitos, nos mais variados matizes, representam a cultura de um tempo, estando presentes na escola, na sala de aula, no momento do ensino de história. Ali, a multiplicidade se confronta com a razão unívoca e, no enfrentamento, expande-se ou encolhe-se diante do mundo.

Essa desmitologização tenta encontrar na práxis – mesmo sabendo o quanto ela, hoje, se ressentida de uma paralisia globalizada, a razão de ser do conceito e não seu contrário: não é o conceito que deve encerrar uma verdade acerca da práxis, mas ela deve conduzir à construção de contingência objetivada do conceito como apenas um suporte de compreensão da realidade, um suporte que deve saber-se mutante como a própria realidade, logo, jogado numa condição de finitude e inacabamento, disposto a fragilizar-se, insistentemente, diante da contingência da vida através de uma dialética sempre negativa em relação à pretensão de verdade absoluta e seu encastelamento.

Nesse encastelamento, quando se auto-protege da reflexão crítica, temeroso do desmoronamento das suas certezas, o conceito é tomado como porta de entrada para a universalidade debilitada pelo subjetivismo. Então ele denomina e fixa – definitivamente - o que é a coisa enquanto objeto, e a reproduz pelo mito da verdade de ser ela como o conceito a fixou, uma narrativa sacralizada, intocável. Assim vem, tais conceitos vêm se apresentando como Verdades que se protegem nas fortalezas dos castelos teóricos.

A abordagem da identidade relacionada ao problema do racismo - ou ainda, com a incapacidade deste conviver com aquilo que é diferente, requer do pensamento uma contraposição à técnica homogeneizadora da cultura na qual estamos imersos. Logo, o confronto emerge de racionalidades diferentes na maneira de conceber o próprio mundo, porque a crítica não pretende abolir a possibilidade racional, mas retomar sua vitalidade – afinal, o mundo do homem é construído a partir de idéias, pensamentos, razão.

O extermínio do reconhecimento do outro na sua diferença vem acontecendo como fórmula para manutenção da identidade; uma estratégia da razão contemporânea no propósito de sobreviver à sua própria crise de manutenção, quer dizer, pelo reforço da excludência, pretende existir *ad infinitum* como absoluta.

Atualmente, a cultura ainda ampara o racismo como visão de mundo que pode ser visto em variados espaços, um deles, dos mais massificado(s/res), é a própria televisão. Ali, a banalização e repetição esvaziada de questões caras à sociedade transformam-se em coisa normal e natural.

A idéia de democracia racial (como universalidade democrática de raças) na cultura brasileira é uma formulação conceitual e não de práxis, quer dizer, que se mantém como mito, não existindo de fato. Nesse sentido, a indústria cultural, no seu veículo mais forte, ainda mantém a idéia central da igualdade na diferença, mas encobre a participação no processo histórico de construção da história. Este encobrimento impede a formação da consciência histórica e o *reconhecimento do outro como sujeito* e não objeto na história.

Nas teias deste processo de socialização enredam-se os conceitos de cidadania e identidade, assim como a própria noção de sujeito na história. O que, sem dúvida, não deixa de instigar o educador no contexto da prática de ensino.

II)

O que diz a história sobre isso?

Para José Murilo de Carvalho, a República trouxe dois “tipos” de liberdades, a saber: a) liberdade dos antigos (baseava-se nas Repúblicas Antigas), de influência francesa – jacobinos, “Era a liberdade de participar coletivamente do governo, da soberania, era a liberdade de decidir na praça pública os negócios da república: era a liberdade do homem público”²; b) liberdade dos modernos, do século 19, de influência dos E.U.A.

Em tempo, essa modernidade representativa escondia seu viés excludente na participação, porque desde a primeira constituição (1824), só votavam os homens com

2 CARVALHO, 1990, p. 17-18.

renda mínima de cem mil réis e eram elegíveis aqueles de renda variável entre duzentos e oitocentos mil réis - era o chamado ‘voto censitário’.

O autor aponta também as influências da tradição portuguesa e da elite imperial na ocupação dos espaços públicos “burocratizados”, daí que ele se refere a uma cidadania comprometida com o clientelismo do Estado, como o autor chama com a “estadania”³.

Décio Saes amplia a discussão sobre as contradições na análise da sociedade brasileira escravocrata. Para o autor,

o aspecto dominante do direito efetivamente em vigor, no Brasil colonial, era a distinção entre a capacidade e incapacidade (escravo *versus* homem livre), e não a atribuição diferenciada e hierarquizada de privilégios e obrigações.⁴

Saes, então, pergunta: quais foram as classes sociais fundamentais na formação social escravista moderna existente no Brasil entre meados do século XVI e fins do século XIX ?⁵ O autor coloca em evidência a questão de classe e ordem no enfrentamento das contradições da sociedade escravocrata, contrapondo o latifundiário ao escravo daquela propriedade, onde o escravo foi definido a partir de uma determinação jurídica.⁶

Segundo o autor, a sociedade brasileira do século XVI ao XIX, era de *classe* no seu aspecto dominante (latifundiário X escravo), e também de *ordem* no aspecto subordinado (homens livres (proprietários ou não) X escravos (rural, doméstico, urbano, artesão)).⁷

Sandra Pesavento estuda, principalmente, a sociedade escravista no RS, no século XIX, sob a emergência dos tempos modernos, a saber, a entrada do Brasil no mercado industrial na condição de periferia da industrialização inglesa. A autora se detém na análise da transformação da mão-de-obra escrava, como predominância no

3 Id., p. 29.

4 SAES, 1985, p. 78.

5 Id., p. 80.

6 Ibid., p. 80-81.

7 Ibid., p. 81.

mercado, para a mão-de-obra livre; quer dizer, a passagem da sociedade escravista à sociedade republicana.

Pesavento analisa historicamente em que condições, de “discriminação ideologizada”, os ex-escravos (egressos da escravidão) sobreviveram aos preconceitos já dados em relação à identidade social – sob forte influência positivista. A discriminação ideologizada, promovida pelo pensamento positivista, atribuía ao egresso da escravidão uma “natureza” inferior.

Ainda analisando as condições de emergência e sobrevivência daqueles egressos, no pós-abolição, a autora afirma:

os egressos da escravidão, como parte das classes subalternas, eram alvos das estratégias de dominação da ordem burguesa que se impunha. Como tal, os despossuídos precisavam ser enquadrados, controlados e ter o seu comportamento pautado e vigiado. As classes trabalhadoras, em síntese, eram potencialmente perigosas e delas se esperava obter um comportamento ordeiro e pacífico, inculcando nelas hábitos de trabalho (...)os libertos eram verdadeiros despossuídos no processo de constituição da força de trabalho livre no sul (...) como negros, agregavam a este quadro o estigma do qual eram portadores: eram visualizados ideologicamente como uma força de trabalho inadequada para o trabalho regular, avessos à ordem que se impunha (...) a discriminação ideologizada contra os libertos no sul tendeu a ser muito forte. Aos ex-escravos restou aquela atividade já identificada na sociedade escravocrata como *tarefa de negro* - o trabalho nas charqueadas -, o engajamento nas atividades à margem do mercado regular de trabalho – biscates -, aqueles serviços urbanos que não demandavam qualificação – capina e limpeza de ruas, carregamento de mercadorias, condutores de veículos de tração animal – ou, ainda, os tradicionais serviços de criadagem doméstica (...) o negro aparece no contingente dos incapazes ou indesejáveis para a produção: mendigos, assaltantes, contraventores diversos, bêbados e arruaceiros. Subalternos, em suma.⁸

3 PESAVENTO, 1989, p. 82.

Logo, a “discriminação ideologizada” manteve a pessoa negra fora do mercado e, como no círculo vicioso, numa patologia social, foi assegurando a permanência do racismo como negação de participação na sociedade, negando-lhes também direitos sociais através de uma identidade projetada na minoridade e reconhecimento denegado.

Conclusão

Em que pese toda a dificuldade em se tomar uma atitude conclusiva numa abordagem tão complexa, a partir do que foi exposto podemos pensar nos diversos fatores que originaram, reforçaram e, até hoje, mantém a prática do racismo no Brasil.

Quando afirmamos que o racismo na sociedade brasileira tem vários fatores que, entrelaçados, corroboram o extermínio do outro, estamos dizendo que sua origem é econômica, é social, é cultural, psicológica. É, historicamente, européia, como visão de mundo importada e fundamentada numa razão centrada em si mesmo.

No sentido de constituir alternativas ao universo de certezas em que se mantém o racismo, a discussão sobre sua razão de ser parece uma possibilidade que se apresenta para a educação. Assim também, o espaço de uma aula de história é um bom lugar onde a recuperação de algumas vozes esquecidas do passado apresentam ao próprio presente sua responsabilidade, não só com o que foi e é, mas com aquilo que pode ser. Essa possibilidade só aparece em cena quando é chamada pelos sujeitos que a desejam. Ela passa a se constituir como algo concreto a partir da discussão, da palavra que se expõe, que sai do esquecimento.

No entendimento da abordagem, esta é a tarefa maior do ensino da história, que deve ser mais que uma disciplina, mas um espaço em que os sujeitos e os contextos se expõem. Arriscaria dizer que toda elaboração teórica passa a valer quando, justamente, ela abre a discussão, ampliando as manifestações das vozes caladas até então. E vale mais ainda quando a interrogação ao outro retorna a nós mesmos que o interrogamos. Quando nos situamos, situando nosso próprio contexto de preconceitos os mais variados.

Assim, o que na introdução deste trabalho se mostrou como (im)possibilidade de cidadania para a pessoa negra, retorna agora não só a ela, mas a qualquer pessoa que pretenda manifestar alguma diferença. Porque, se não há garantias “universais” a todos, isto abre a (im)possibilidade para qualquer parte integrante da sociedade - pela falência de algum ‘princípio fundamental’, o próprio Estado Democrático de Direito se vê exposto ao seu enfraquecimento. Talvez esta seja a resposta histórica mais forte de fato: a exposição do paradoxo de uma Razão aos seus limites, e um deles se apresenta na contradição de seu próprio argumento sobre uma cidadania que ela ainda não deseja.

Nesse sentido, parece importante que esses questionamentos iniciem muito cedo, quero dizer, já na infância, se constituindo em elemento de formação, porque a subjetividade não deve se referendar pela auto-suficiência, mas pela colaboração e reconhecimento de um agir socializado e não individualizado que leva, invariavelmente, a situações de concorrências e comparações do tipo “esse é melhor que aquele” e que, em última instância, partem para a eliminação do que foi “definido como o pior” na escala de valores.

Retomando aquela pergunta, feita anteriormente no texto, sobre uma possível resposta da história à questão do racismo, podemos afirmar que a democracia racial no Brasil não redime as atrocidades racistas produzidas até aqui (porque ela, simplesmente, é uma proposição falsa, sendo um mito), nem a Constituição Brasileira tem sido representante dos Direitos Humanos, dos discriminados, no caso analisado aqui, da pessoa negra. No entanto, o pensamento crítico não pode abandonar a idéia de um mundo mais solidário, sob pena de solapar as condições objetivas de esse mundo existir.

Referências bibliográficas

ANAIS DA I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE DIREITOS HUMANOS. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre; Conselho Municipal dos Direitos Humanos e da cidadania contra as discriminações e violência, 1998.

CARVALHO, José Murillo de. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA (1998). Porto Alegre: Edição da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

GOMES, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça*. In: **Utopia e Democracia na Educação cidadã - Os inéditos viáveis na Educação cidadã**. José Clóvis de Azevedo; Pablo Gentili; Andréa Simon (Orgs.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 245-257.

MAESTRI, Mário. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A emergência dos subalternos: trabalho livre e ordem burguesa**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS: FAPERGS, 1989.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil: 1888 – 1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MUNANGA, Kabengele. *O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado” negro*. In: **Utopia e Democracia na Educação cidadã - Os inéditos viáveis na Educação cidadã**. José Clóvis de Azevedo; Pablo Gentili; Andréa Simon (Orgs.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 233-244.