

# O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS: SUBVERTENDO HISTÓRIAS BRANCAS

Ruth **Pavan** – UCDB

Agência Financiadora: FUNDECT

## 1. Considerações Iniciais

O texto é resultado da pesquisa docente “A afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade: o projeto Negraeva”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS) e tem como objetivo analisar se as narrativas sobre as questões raciais construídas no final do século XIX e início do século XX ainda marcam os currículos e as identidades dos negros na sociedade brasileira, dificultando o acesso aos diferentes espaços da sociedade.

As narrativas analisadas são a teoria da mestiçagem que traz no seu bojo o ideal de branqueamento, produzido com mais intensidade depois da abolição da escravidão do Brasil (1888) e a narrativa do mito da democracia racial, construído no início do século XX, difundindo a falsa idéia de que no Brasil não há racismo.

Nossa análise procura identificar se essas narrativas estão presentes no contexto atual nos currículos e se elas ainda são utilizadas nas relações raciais entre os sujeitos. A compreensão de currículo está para além da idéia de que se trata de uma lista de conteúdos. O entendimento de currículo, inspirado nas teorias pós-críticas, é de que se trata de um campo de luta e contestação no território da cultura, produzindo identidades e diferenças. Por meio do currículo algumas identidades são incluídas e legitimadas, outras excluídas e discriminadas.

Para atingirmos o objetivo, organizamos o trabalho da seguinte forma: num primeiro momento analisamos as teorias da mestiçagem desenvolvidas no Brasil depois da abolição da escravidão em 1888 e o mito da democracia racial desenvolvido no início do século XX. Num segundo momento, analisamos o currículo segundo a referência pós-crítica, argumentando que este historicamente tem contemplado apenas a cultura hegemônica: a cultura ocidental, branca, masculina, heterossexual. Num terceiro momento, analisamos a presença das teorias da mestiçagem e da democracia racial no contexto atual, usando como fonte depoimentos orais de sujeitos negros que chegaram ao Ensino Superior por meio do Projeto Negraeva. O projeto Negraeva foi elaborado pela própria comunidade para apoiar estudantes negros da comunidade São Benedito, localizada na cidade de Campo Grande, MS, Brasil. Por último, destacamos os principais resultados da pesquisa efetuada.

## 2. As teorias da mestiçagem e o mito da democracia racial no Brasil

Se é verdade que desde o início da colonização do Brasil, houve por parte do colonizador a intenção de posicionar os sujeitos não-brancos como inferiores, como incivilizados e que portanto, necessitavam passar por um processo de humanização e civilização, usando como meio a escravidão, também é verdade que desde o início houve um processo de resistência por parte de negros e indígenas: “A reação mais contundente ao regime colonial, no caso brasileiro, foi sem nenhuma dúvida as várias experiências quilombolas que a história oficial sempre tentou desconsiderar ou reduzir sua importância.” (SILVÉRIO, 2004, p.39).

Com o fim da escravidão no Brasil, intensifica-se a preocupação da elite brasileira em como construir uma nação brasileira, uma identidade nacional homogênea. Seguindo as teorias racistas construídas na Europa, a elite tinha receio de que a grande quantidade de negros recém libertos traria uma influência muito negativa para a formação dessa nacionalidade. Segundo Munanga (1989, p. 52), os teóricos da época, “[...] salvo algumas exceções, tinham algo em comum: influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início deste [XX], eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra e na degenerescência do mestiço”. Essas teorias, ao invés de considerarem o contexto histórico da produção das identidades, o que implicaria analisar a violência física e simbólica praticada pelos colonizadores, procuravam nas próprias características dos sujeitos negros, as causas de sua marginalização na sociedade. O sujeito negro de vítima de um processo de violência sem precedentes, passa a ser o responsável não só pela sua condição, mas ainda de um possível fracasso da construção da nacionalidade, uma vez que sua presença na sociedade significaria uma ameaça permanente aos “bons costumes” da elite branca. De modo semelhante, a Munanga (1989), Müller (2003, p. 75), observa:

Desde meados do século XIX as elites brasileiras preocupavam-se com o futuro do país, dado a heterogeneidade étnica e cultural da população. Essas elites eram influenciadas pelas teorias racistas, européias e norte-americanas, então em voga, que postulavam uma hierarquia entre as raças e colocavam nos patamares mais baixos dessa hierarquia os povos orientais e negros.

Uma das soluções encontradas pelo Estado/elite dominante, no final do século XIX foi o incentivo da vinda de imigrantes europeus para o Brasil com o objetivo explícito de branquear o Brasil. Dado o grande contingente de negros, as teorias racistas sustentavam que se não houvesse um rápido aumento da população branca no Brasil, o país jamais se tornaria

uma grande nação e correria o risco de ser dominado pelos negros. Segundo Müller (2003, p. 76), “o Brasil deveria aspirar ao progresso ‘branqueando’ sua população. Para tal fazia-se necessário ‘importar’ levas de trabalhadores europeus. Esperava-se que ao final de algumas gerações, com a miscigenação, teríamos aqui uma nova raça branca, a ‘raça brasileira’” (MÜLLER, 2003, p.76). A suposição de que no final do processo de mestiçagem, haveria somente uma raça, também se sustentava na superioridade da raça branca. Além disso, ao incentivar os processos de mestiçagem, a elite branca evitava um possível processo revolucionário, pois o número de negros diminuiria e oferecia como solução para a questão racial o progressivo branqueamento do negro. Tratou-se de uma estratégia de poder, articulada em torno de argumentos “filosóficos”, “científicos”, “teológicos” que manteve a supremacia dos brancos. Como destaca Munanga (1989), no final do século XIX, a

elite “pensante” do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco, evitando sua “haitinização” (p. 78).

Estes processos de mestiçagens são re-significados no início no século XX: “Do início da fase republicana, em 1889, até meado do século XX, a mestiçagem é transformada de malefício que acometia todo o país em tábua de salvação para construção da nação” (SILVÉRIO, 2004, p.41). Os efeitos negativos associados à mestiçagem são substituídos por novas narrativas. A narrativa passa a ser que devido às grandes misturas que existiram no Brasil, desde o período da colonização, a nação brasileira caracteriza-se como mestiça. Esta mestiçagem é vista como uma vantagem em relação a outros povos, fazendo com que no Brasil, haja efetivamente uma democracia racial. Segundo Silvério: “Um segundo momento está associado ao processo de construção ideológica de uma nação mestiça, o qual se inicia nos primórdios do século XIX, onde teria ocorrido uma fusão ‘harmônica’ de raças e culturas, denominada posteriormente de ‘democracia racial’” (2004, p.41). Porém também neste segundo momento, o momento da narrativa que articula a mestiçagem com a democracia racial, tal como no primeiro, a mestiçagem como forma de branqueamento, as relações de poder não são modificadas e ela acaba servindo como forma de manter os privilégios dos brancos em relação aos negros. Segundo Silvério (2004, p. 41), a democracia racial “[...] esconde, no entanto, que a ‘harmonia racial’ tinha como pressuposto a manutenção das hierarquias raciais vigentes no país, na qual o pólo branco sempre foi tido como principal

dominante, isto é, o ideal a ser alcançado pela nação ao menos em termos comportamentais e morais”. Estas teorias, embora construídas em outros momentos históricos continuam sendo utilizadas no contexto atual pela sociedade brasileira, nas relações raciais:

As formas de pensar propagadas por teóricos que afirmam sobre a inferioridade do negro e se dizem baseados em análises científicas fazem senso comum ainda hoje. A difusão de que vivemos numa democracia racial serve para tornar velada a discriminação e inverter o raciocínio (o negro é que é racista) mesmo diante das evidências. (SOUZA, 2003, p.174).

O mito da democracia racial e de que somos uma sociedade mestiça dificultam a discussão racial no Brasil. Segundo Munanga (1989), a ideologia da mestiçagem e do branqueamento dificulta a luta do Movimento Negro no Brasil, dada a dificuldade de se identificar ou ser identificado como negro. O mito mascara e “[...] encobre os conflitos raciais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 1989, p. 80). Cavalleiro (2000) de modo semelhante à Munanga, observa que a idéia de que há democracia racial no Brasil, complica a situação do negro, pois trouxe para o povo brasileiro o sentimento de orgulho por ser visto como não racista. Na verdade o que essa idéia faz é manter os conflitos raciais fora da pauta de discussão da sociedade e dessa forma em nada contribui para melhorar as condições de vida dos negros: “Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 29). Gomes (2007), também analisa os efeitos negativos do discurso da mestiçagem que construiu o mito da democracia racial, afirmando que este mito “[...] desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população ‘preta’ e ‘parda’ e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária.” (GOMES, 2007, p.101).

Portanto, a democracia racial não existe no Brasil. Se analisarmos qualquer aspecto da realidade brasileira considerando a variável raça, observaremos que os negros estão inexoravelmente em situação de desvantagem. “Os negros representam quase 70% dos miseráveis do país e estão praticamente ausentes das representações políticas e diplomáticas do Brasil” (SILVÉRIO, 2004, p.47).

### 3. O currículo da educação brasileira: um currículo multirracial?

Iniciamos nossa discussão sobre o currículo da educação brasileira lembrando a criação das primeiras escolas públicas no Rio Grande do Sul. As primeiras escolas públicas foram criadas para atender indígenas, na “Aldeia Nossa Senhora dos Anjos” (1763). Nestas escolas a substituição da língua indígena pela língua portuguesa assumia um papel central: “O objetivo básico das mesmas era incutir nas crianças em formação, o uso do idioma português, extirpando da memória o seu idioma nativo” (LANGER, 1997, p. 81). Ou seja, o currículo da escola pública no Brasil está umbilicalmente ligado a cultura européia/branca. Aliás, essa foi a tendência da escola desde a sua introdução no Brasil pelos Jesuítas. A escola, ainda ausente para a grande parte da população européia, no Brasil recém “descoberto”, passa a ser vista como uma estratégia eficaz de aculturação. O currículo implementado, visava à alfabetização dos indígenas, forçando-os a adesão a cultura branca: “As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, 2000, p. 43). Os portugueses não colocavam em xeque os seus valores culturais e acreditavam que esses deveriam ser impostos aos indígenas: “Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 44). Em relação aos negros, no início a atitude foi de segregação, proibindo-os de freqüentarem as escolas. Durante a primeira metade do século XIX, na maioria das escolas elementares do Brasil, a presença de negros, ainda não era permitida: “Em todas as escolas é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século” (FARIA, 2000, p. 145). Mesmo assim, os negros buscavam a alfabetização, “[...] sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização (FARIA, 2000, p. 145).

Neste sentido uma das permanentes lutas dos Movimentos Negros do Brasil sempre foi o direito à educação. Num primeiro momento foi à luta pelo acesso à educação e mais recentemente, além da luta pelo acesso, a luta é pela inclusão da cultura negra no currículo escolar, subvertendo a lógica monocultural e questionando as relações racistas que pautam os currículos. Segundo, Romão:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; revela imagens que não conhecemos. (2005, p.12).

Pode-se dizer que no final da década 80 e início dos anos 90 do século XX, com o período de redemocratização do Brasil, passados cem anos da abolição oficial da escravidão no Brasil, a luta do Movimento Negro intensifica-se, sendo que seus objetivos podem ser sintetizados da seguinte forma: “o combate às desigualdades raciais e a luta pela transformação social; - a valorização da identidade e da cultura negras” (BENTO, 2003, p. 77).

Essa luta do Movimento Negro não só no Brasil, mas na maioria dos países do mundo, tem contribuído para questionar a visão hegemônica de currículo. Tradicionalmente o currículo tem sido visto como “lista de conteúdos” a serem transmitidos a todos os seus alunos, vistos como sujeitos abstratos, como se não tivessem história, nem cultura. Ocorre que essa lista é fruto de uma seleção de conhecimentos, valores, crenças que têm sido os valores da cultura ocidental, branca, cristã. Recorremos a Silva (1995) para sintetizar a concepção de currículo vista como profundamente articulada com a construção das identidades e das diferenças. Segundo o autor:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas com cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos. (SILVA, 1995, p.195).

O currículo brasileiro como destacamos anteriormente, desde o surgimento das escolas, além de reforçar os valores brancos e colocá-los como os únicos valores legítimos reforçou (e continua reforçando) processos de discriminação e racismo. Junto com Gomes (2001), entendemos que o povo negro assim como outros povos, ao longo de séculos, construiu “[...] uma identidade étnica, ou seja, um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias. Esse desafio não pode ignorar que o processo de construção da identidade étnica sofre a violência racista exercida pela nossa sociedade”(p. 88). Se o currículo não atentar para essas diferentes histórias, não contribuirá para construir uma sociedade democrática e justa. Pelo contrário, estará reforçando a já abismal desigualdade entre brancos e negros no Brasil. Cavalleiro (2000) ao analisar os estudos sobre o currículo e a construção da identidade negra, destaca:

Os estudos apresentados [...] evidenciam o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar. Esses estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos. Eles podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos” (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

Mas apesar desse movimento histórico de homogeneização da sociedade, o currículo tem sido também um lugar de contestação, resistência e aos poucos vem adquirindo uma perspectiva mais plural e multicultural, pois os diferentes grupos (raciais, sexuais, religiosos...) sabem que a “[...] igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 2004, p. 90). É dentro deste contexto que analisamos a luta de um desses grupos, um grupo formado por sujeitos negros que acessaram o Ensino Superior, por meio da organização coletiva e contestaram os currículos dos cursos que freqüentaram.

#### **4. Currículo e sujeitos negros: histórias que ainda marcam**

Nesta parte do texto, analisaremos como as narrativas apresentadas anteriormente ainda estão presentes no currículo no Brasil, mas também como elas vêm sendo questionadas pela presença de sujeitos negros. Recorremos a alguns fragmentos, extraídos dos depoimentos orais, obtidos junto aos alunos negros que ingressaram no Ensino Superior tendo como apoio fundamental o projeto Negraeva. O projeto Negraeva foi elaborado com o propósito de apoiar estudantes da comunidade São Benedito, (mais conhecida como Comunidade Negraeva ou, Comunidade Tia Eva), localizada na cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, para que pudessem acessar e manter-se no Ensino Superior. O projeto Negraeva foi submetido à Fundação Ford em 2002 e foi aprovado, tendo apoiado 17 estudantes segundo a informação obtida com a coordenação do projeto. O projeto foi elaborado pela própria comunidade tendo recebido a ajuda de um professor (identificado com a luta do movimento negro) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Estes sujeitos estudaram em diferentes universidades de Campo Grande (Pública e Privadas) e para não serem identificados não faremos menção em qual universidade cada sujeito fez o curso e usaremos nomes fictícios.

A narrativa da mestiçagem, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial apareceu em vários momentos das entrevistadas. Não que os sujeitos negros fossem capturados por estes discursos. Estas narrativas aparecem quando os estudantes negros do projeto Negraeva fazem referência a como eram vistos pelos seus colegas, professores e pela instituição ou quando descrevem algumas discussões feitas em sala de aula. Neste sentido destacamos a fala de um dos Pró-reitores, narrada por uma das estudantes, que demonstra claramente a presença do mito da democracia racial:

Aqui a gente procurou na universidade, a gente tentou falar com o Reitor, não consegui. Fomos atendidos pelo Pró-Reitor, que agora não recordo o nome. Mas ele disse que a universidade não tinha interesse de fazer parte de um projeto como o Negraeva e que **a situação do negro era igual a do indígena e do japonês, que não havia diferença na história dessas três etnias.** (Acadêmica Ana, grifos nossos).

Como já destacamos anteriormente, este discurso não contribui para discutir o racismo no Brasil: “Na verdade, esta afirmação busca encerrar o debate e a luta. Ora, se vivemos numa democracia racial não há o que discutir, nem contestar” (SOUZA, 2003, p.174). Outro momento que destacamos onde a idéia de que há democracia racial no Brasil é reafirmada é quando ocorre uma discussão sobre cotas raciais. Neste sentido destacamos a seguinte fala, onde novamente o aluno negro demonstra que não segue o mito da democracia racial, mas muitos de seus colegas (não negros) recorriam a ele para argumentar:

Num debate sobre as cotas, havia várias opiniões, tinha gente que era contra, tinha gente que era a favor, tinha gente que não opinava, a maioria era racista. As pessoas não entendem que negros e índios tem histórias diferentes, foram escravizados e ainda hoje são discriminados, não têm acesso a uma educação de qualidade. **Eles não entendem isso, falam assim que, da mesma forma que o branco pode prestar vestibular e passar porque o negro não pode,** mas não querem ver a história do negro, é diferente. (Acadêmico Sílvio, grifos nossos).

Como podemos observar os colegas usam como argumento o mito da democracia racial, como se efetivamente brancos e negros tivessem as mesmas condições de acesso. Lembramos com Cavalleiro que essa “[...] ideologia, [democracia racial] apropriada pelos cidadãos, produz um certo ‘alívio’, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros” (2000, p. 29). Além do mito da democracia racial, circulam ainda os discursos que “branqueiam” os sujeitos negros e novamente se observa a resistência do sujeito negro, que não se dobra a ele:

Quando eu cheguei aqui [na universidade] no primeiro semestre, a gente era uma turma de sessenta alunos, então quando a gente começava a discutir a questão do



negro, eu comecei a falar que eu sou negra, sempre tinha aquelas pessoas que diziam, não você não é negra, você é morena. Negra é a fulana. Eu tinha que me impor. Eu sou negra. Gosto de ser negra. Não vejo problema em ser negra. (Acadêmica Sara).

Como vimos, no Brasil as teorias racistas desenvolvidas com mais intensidade depois da abolição, sustentavam que os negros desapareceriam ao se misturaram com os brancos. Isto faz com que a sociedade ainda hoje tenha dificuldade de identificar os sujeitos negros, pois a referência para a identificação passou a ser a cor e não a ascendência. Segundo Brandão: “Trata-se aqui da ‘violência simbólica’ que acompanha o racismo ‘assimilacionista’ brasileiro” (2003, p. 21). Assim a sociedade branca acaba não reconhecendo o racismo, pois existe a possibilidade de o “negro deixar de ser negro”, desde que ele assuma a cultura branca e tenha acesso a alguns bens característicos da sociedade branca. Porém, como já destacamos trata-se de uma estratégia que serve para manter a supremacia branca e o movimento negro a muito tempo vem denunciando esta estratégia.

Por fim destacamos a presença da teoria da mestiçagem, segundo a qual todos os brasileiros são mestiços, e portanto não existe racismo. Destacamos a fala da acadêmica Ana, que narra que os colegas às vezes diziam que não era preciso discutir a questão racial e que ela estava vendo racismo onde não tinha:

Eu sempre procurava falar da questão racial na sala de aula. [...] Eu sei quando uma pessoa está me tratando de ‘neguinha’ carinhosamente ou quando ela está me colocando lá embaixo. [...] Diante disso, muitos colegas calavam outros falavam assim: lá vem ela de novo com esse discurso. **Porque não tem nada disso. É invenção da sua cabeça. Não existe. Aqui no Brasil não existe isso. Somos todos misturados. Vivemos sem guerra.** (Acadêmica Ana, grifos nossos).

Responsabilizar o próprio negro pela sua situação é uma das conseqüências das narrativas construídas nos séculos XIX e XX. Fazer de conta que o racismo só existe na “cabeça” do negro, como já apontamos, traz uma sensação de alívio para a sociedade branca. Segundo Cavalleiro (2000), os negros são “tragicamente, [...] em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária” (p. 30). Mas, novamente podemos observar que apesar do currículo ser marcadamente branco, a acadêmica negra foi criando formas de resistência, subvertendo a lógica oficial.

Pela análise efetuada, destacamos que apesar de o currículo atualmente ainda se pautar nas teorias da mestiçagem e no seu conseqüente ideal de branqueamento, construídas no século XIX, bem como no mito da democracia racial, difundido no início do século XX, produzindo identidades segundo a lógica ocidental, branca, masculina, heterossexual, a

presença dos sujeitos negros nos diferentes cursos de Ensino Superior, contribuiu para questionar estas idéias, bem como, para que outras identidades fossem produzidas nesse tempo/espaço, re-significando as identidades de sujeitos negros e não-negros.

## **5. Considerações Finais**

O texto foi escrito, considerando o que Veiga-Neto (2003), aponta sobre a importância de considerar a dimensão histórica na compreensão de uma determinada realidade. Segundo o autor, desnaturalizar as coisas, as identidades, as diferenças, enfim, desnaturalizar os fenômenos sociais, (portanto, políticos), entendendo-os não como algo dado, seja pela natureza, por deuses ou por algum princípio transcendental, mas como algo construído historicamente pelas disputas de poder, é o primeiro e necessário passo para desconstruir aquilo que nos desagradam. Nas palavras do autor: “Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Neste sentido, pensamos que ao termos analisado o processo de mestiçagem e o mito da democracia racial contribuimos para a sua desconstrução e das práticas racistas e discriminatórias que ainda são veiculados pelos currículos e pautam grande parte das relações sociais no Brasil, posicionando, por via de regra, os sujeitos negros em posições subalternas na sociedade. Contribuímos para desnaturalizar essas posições, mostrando que elas são fruto de um processo histórico de violência física e simbólica.

Procuramos analisar “[...] a história dos processos de produção dos significados, que não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder, onde diferentes discursos se entrelaçam para constituir verdades sobre os corpos” (SANTOS, 1997, p. 101), com o intuito de buscar a construção de outras histórias: histórias onde a diferença (racial) não seja uma forma de desqualificar, inferiorizar, estereotipar, mas uma forma de afirmação da pluralidade como constituinte da humanidade. Concluímos com Silva (1995) que as “representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas” (p. 201) e assim o currículo poderá narrar “[...] histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder” (SILVA, 1995, p. 201).

**Referências:**

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2003.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.19-73).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA Filho de, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.97-109.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p.85 a 91.

LANGER, Protásio Paulo. **A aldeia Nossa Senhora dos Anjos**: a resistência do guarani-missionário ao processo de dominação do sistema luso. Porto Alegre: EST, 1997.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.73-106.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-60.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez.1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (Orgs). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.39-69.

SOUZA, Sérgio da Rocha. O pré-vestibular para negros como instrumento de política compensatória – o caso do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 173-191.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.