



PONTOS
CONTRA

*Doutor em Educação
pela UNISINOS.
Professor do quadro
permanente do
Programa de Pós-
Graduação – Mestrado
em Educação, UCDB.
E-mail: backes@ucdb.br

Correspondência:
Rua das Paineiras, n.
1000, ap. 32. Bairro
Gomes, Campo
Grande – MS. CEP:
79022-110.

NEGOCIAÇÕES CULTURAIS E MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO SUPERIOR PROTAGONIZADAS POR SUJEITOS DA ETNIA/RAÇA AFRO- DESCENDENTE¹

CULTURAL NEGOTIATIONS AND CURRICULAR CHANGES
IN HIGHER EDUCATION PROTAGONIZED BY SUBJECTS
OF AFRO-DESCENDENT ETHNICITY/RACE

José Licínio Backes*

Resumo

O texto analisa alguns processos de negociação cultural que ocorreram em função da presença de afro-descendentes no Ensino Superior. A pesquisa teve como fonte sujeitos afro-descendentes de uma comunidade, a comunidade Negraeva, localizada no Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que acessaram o Ensino Superior por meio do Projeto Negraeva. Pela pesquisa, foi possível concluir que a presença deles em diferentes cursos e em diferentes instituições de Ensino Superior (uma pública e duas particulares) produziu um conjunto de negociações, forjando discussões e práticas que não constavam nos currículos dos cursos dessas instituições.

Abstract

The text analyses some processes of cultural negotiation resulting from the presence of afro-descendents in Higher Education. The source of the research was afro-descendents belonging to the Negraeva community in the municipal district of Campo Grande, in the State of Mato Grosso do Sul, who were able to enter university through the Negraeva Project. From the research it was concluded that their presence in different courses and in different universities (one a government institution and two private universities) produced a set of negotiations, prompting discussions and practices that were not part of the course curriculum of these institutions.

Artigo recebido em
22/08/2008
Aprovado em
30/10/2008



PONTOS
CONTRA

Palavras-chave

Cultura. Negociação. Afro-descendentes.

Key words

Culture. Negotiation. Afro-descendents.

O objetivo deste artigo é analisar alguns processos de negociação cultural que ocorreram em função da presença de sujeitos da etnia/raça² afro-descendente no Ensino Superior via Projeto Negraeva, forjando mudanças curriculares. Seguindo os estudos culturais, entendemos o currículo como “um espaço conflituoso e ativo de produção cultural, em que os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem não tanto no conteúdo que se transmite, mas pelo que fazemos e pelo que nos é feito com o que se transmite” (MEYER, 1999, p. 80).

Ao mencionarmos a negociação cultural das identidades e diferenças, enfatizamos, junto com os estudos culturais, que as identidades e as diferenças não se dão em termos fixos e essenciais, mas em termos políticos, relacionais e discursivos, por meio dos encontros entre diferentes sujeitos e grupos: “Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2001, p. 52).

Freqüentar o espaço da universidade para os sujeitos é muito importante, pois os lugares freqüentados contribuem para a negociação das identidades e diferenças. “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 2001, p. 21).

Segundo os estudos culturais, as identidades e as diferenças sempre são fruto dos contextos nos quais os sujeitos circulam. Nesse sentido, os sujeitos da etnia/raça afro-descendente, ao ocuparem o espaço/tempo do Ensino Superior, vão





PONTOS
CONTRA

desenvolvendo processos de negociação, re-significando as próprias identidades/diferenças bem como as identidades/diferenças dos outros.

Para darmos conta do nosso objetivo, organizamos o texto em três momentos. No primeiro momento, descrevemos algumas marcas históricas que caracterizam a negociação das identidades e diferenças negras no Brasil. No segundo momento trazemos as negociações que ocorreram no contexto do Ensino Superior por meio da presença dos sujeitos afro-descendentes do Projeto Negraeva. Finalizamos, apontando os principais resultados em termos de negociação das identidades e as mudanças curriculares forjadas.

Marcas históricas da negociação das identidades/diferenças da etnia/raça afro-descendente

Segundo Bhabha (2001), Skliar (2003) e Hall (2003), uma das marcas históricas, fruto do processo de colonização, mais presente na relação entre os sujeitos de diferentes culturas foi a “invenção” do outro como alguém inferior, incapaz, degenerado, que precisa ou “deseja” ser governado, civilizado. Segundo Bhabha (2003), o colonizador inventou “[...] o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (p. 111).

Essa lógica colonial européia inventou os povos da América e os negros seqüestrados da África como bárbaros, pagãos, incultos, para assim justificar todo um conjunto de medidas que, combinadas, serviam para os objetivos do sistema econômico. Porém, esta face, embora óbvia e violenta, não é a única. As práticas colonialistas têm todo um conjunto de efeitos simbólicos, produzindo “[...] traumas sobre traumas, violências sobre violências, negação sobre negação do outro” (SKLIAR, 2003, p. 111). Como destaca Munanga (1999) referindo-se ao processo de colonização do Brasil e ao conjunto de discursos “científicos” e religiosos que posicionaram os negros (e indígenas) sempre como o outro que poderia afetar negativamente a identidade branca, se tal processo não foi vitorioso do ponto de vista biológico, em termos culturais teve o efeito de produzir o ideal de branquidade. O autor destaca ainda que





PONTOS
CONTRA

este receio fez com que o Estado, dominado por uma elite branca, baseando-se nas teorias racistas, adotasse políticas de miscigenação com o intuito de “branquear” o Brasil, no sentido de criar uma identidade nacional. O autor lembra ainda que esta estratégia até os dias atuais dificulta a luta do movimento negro, pois desenvolveu o imaginário que a solução é deixar de ser negro para fugir das práticas racistas.

Apesar das divergências entre os diferentes teóricos do final do século XIX e início do século XX, eles tinham algo em comum: eram influenciados pelo determinismo biológico e “[...] acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra e na degenerescência do mestiço” (MUNANGA, 1999, p. 52). Ainda, segundo Munanga (1999), entender este processo histórico da criação da identidade negra contribui para “[...] compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para constituir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora” (p. 51). Souza (2003) também destaca o processo histórico da construção da identidade negra, totalmente vinculado à violência e à desumanização. Segundo o autor:

O período escravagista, que durou no Brasil mais de três séculos, deixou fortes marcas em nossa sociedade. A forma como foram os escravos para aqui trazidos e tratados se traduz por um grau de violência indefinível. Sem quaisquer direitos foram levados para o trabalho forçado. (SOUZA, 2003, p. 173).

Souza (2003), assim como Munanga (1999), lembra que o fim da escravidão não significou o fim do racismo: “O abandono a que foram relegados, sem emprego, sem moradia, os manteve como marginais da sociedade legal” (SOUZA, 2003, p. 173). Lembramos ainda Candau (2005), que escreve: “A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, formas violentas de negação da sua alteridade” (p. 13).

Assim, o que se desenvolveu ao longo do século XIX e XX foi um racismo que negava completamente a possibilidade da diferença. Na expressão de Skliar (2003), tratou-se do domínio absoluto da “espacialidade colonial”, procurando impor uma homogeneização/mesmidade (branca) pelos processos de assimilação/miscigenação. “A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria entre outras conseqüências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio” (MUNANGA, 1999, p. 110).

Apesar dos efeitos simbólicos negativos para a identidade negra, destes discursos e práticas racistas, reconhecidos por diferentes autores, deve-se destacar também a resistência por parte dos negros, principalmente dos diferentes movimentos negros. Da mesma forma devemos sempre reconhecer que a identidade negra não



PONTOS
CONTRA

se constrói simplesmente em oposição à identidade branca. Ela se dá também pela negociação. Segundo Gomes:

É importante lembrar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, **mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnicos raciais**. As identidades e diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade. (2007, p. 98, grifo nosso).

Como lembra Hall (1997), por maiores que sejam as tentativas de homogeneização, por mais violência (física e simbólica) que seja utilizada, é impossível deter a produção da diferença. Os efeitos não são uniformemente distribuídos, muito menos uniformemente recebidos. Entre o espaço da produção e o da recepção, há inúmeros outros espaços em que há negociação cultural (BHABHA, 2001) e nos quais diferentes articulações ocorrem, muitas delas fugindo ao controle e à previsibilidade, seja por parte de quem propõe a “homogeneização”, seja por parte de quem a recebe. Por isso, o resultado não foi o fim da cultura negra (embora essa fosse a intenção), nem a simples substituição da cultura negra pela cultura branca, mas a “criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (HALL, 1997, p. 19). De modo semelhante a Hall (1997), Veiga-Neto (2001) sustenta que:

As tentativas de homogeneizar todas as misturas – isto é, as tentativas de, antes, fixar o mesmo a partir de um jogo entre repetição e diferença, e depois, incluir as diferenças para reduzi-las ao mesmo – são uma impossibilidade em termos lógicos e práticos. (VEIGA-NETO, 2001, p. 233).

Ao reconhecermos a impossibilidade da homogeneização cultural, não estamos deixando de admitir as inúmeras tentativas desenvolvidas e os processos de violência nelas implicados, tampouco deixando de reconhecer os efeitos negativos para os sujeitos cujas identidades são posicionadas como inferiores, marginais, subumanas e vistas como identidades a serem “salvas”, “superadas”, “redimidas” e assimiladas. Estamos, na verdade, reconhecendo a força inesgotável dos seres humanos de resistirem às imposições de uma determinada cultura: “O povo negro segue, por todo o século XX, buscando conquistar espaços sociais. Sua luta chega ao presente na forma de demandas por respeito aos seus valores culturais, afirmação de sua identidade, tratamento digno, acesso a bens sociais e participação política” (QUEIROZ, 2004, p. 138).





PONTOS CONTRA

Neste sentido, ressaltamos que a imposição de uma cultura sempre escapa ao controle homogeneizante, ou seja, mesmo que tenha havido e que continue um processo de globalização/homogeneização cultural, há um espaço entre as culturas, um “[...] terceiro espaço - onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2001, p. 300). Admitir tal espaço não significa supor uma “lei que, sob uma aparência igualitária, universal de pluralização do eu e/ou de albergue da diversidade” (SKLIAR, 2003, p. 105) resolva os conflitos, mas considerar a cultura como campo de disputa de sentidos, como campo de significação, onde as relações de poder são constitutivas.

A cultura é prática de significação, é prática produtiva, é uma relação social, é uma relação política, é produtora de identidades e diferenças. Neste sentido, há uma equivalência cultural. Todas as culturas são legítimas. Porém, seria ingênuo não considerar que: “Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2002, p. 106). Desnecessário dizer quem teve e continua tendo mais condições de impor os seus significados como válidos em se tratando de culturas brancas e negras. Mas, como apontamos anteriormente, essa imposição sempre implica resistência, possibilidade de subversão, transgressão. Como afirmam Apple e Buras: “Mesmo que os movimentos conservadores tenham ganho mais poder, os grupos menos poderosos não se mantiveram passivos. Isso levou a avanços teóricos e empíricos significativos com relação a questões de identidade e cultura” (2008, p. 24).

Portanto, apesar de todo esse processo que pretendeu negar a identidade negra, os negros continuam encontrando formas de afirmar suas identidades, de negociar suas formas de vida. É dentro desse contexto que se situa o Projeto Negraeva.

A negociação das identidades e diferenças dos sujeitos da etnia/raça afro-descendente: 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, MS, para que





PONTOS
CONTRA

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 informação obtida junto à coordenação do projeto. O projeto foi elaborado pela própria comunidade, tendo recebido 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.

Através da pesquisa, observamos que o mito da democracia racial continua sendo utilizado para discutir (ou não discutir) a questão racial. A idéia ainda corrente é que “todos são iguais”, as diferenças são apenas aparentes, pois em última instância todas as identidades fazem parte da identidade humana. Mas, embora a identidade humana seja reivindicada como postulado universal, ela tem “[...] sexo, etnia e projeto político-filosófico” (COSTA, 1999, p. 61), isto é, é fruto de um projeto, “[...] unitário, centrado, masculino, branco e europeu” (COSTA, 1999, p. 61). Como escreve Skliar (2003), a igualdade foi entendida como o retorno ao mesmo (retorno ao colonizador) e, por isso, costumeiramente, é apresentada como oposição à diferença. Entretanto, trata-se de uma armadilha, “de um binarismo não-pertinente entre igualdade e diferença, já que igualdade deveria ser o resultado de uma relação de oposição com a desigualdade – e não com a diferença – e diferença com a mesmidade – não com a igualdade” (SKLIAR, 2003, p. 108).

Assim, apesar de muitas vezes a declaração “todos somos iguais” ser feita com as melhores intenções, ela pode ser também uma forma de manter relações de poder que historicamente têm posicionado os sujeitos negros em condições subalternas. Neste sentido, é significativa a fala da acadêmica Ana, ao narrar o encontro com um dirigente de uma das Instituições do Ensino Superior, em que estes sujeitos estudaram:

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, grifo nosso).

O argumento utilizado pelo dirigente é um dos argumentos mais utilizados quando se discute a diferença, ou melhor, o argumento mais utilizado para não se problematizar a produção da diferença. Se não levarmos em conta o saber/





PONTOS
CONTRA

poder presente neste argumento, somos capturados pela armadilha da igualdade/mesmidade. Apple (2000) lembra que existe um discurso hegemônico que esconde as condições específicas em que cada grupo cultural participou da formação das sociedades, traduzido da seguinte forma: “Nós’ somos uma nação de imigrantes. ‘Nós’ somos todos imigrantes, desde a primeira nação original (indígena), cujo povo atravessou o Estreito de Bering, até os imigrantes mais recentes” (p. 46). Entretanto, como salienta Apple (2000) referindo-se ao contexto dos EUA, “Essa história, contudo, não trata das condições diferenciais que existiram. Alguns imigrantes vieram acorrentados, eram escravos e enfrentaram séculos de repressão e de segregação administrada pelo governo. E nisto há um mundo de diferença” (APPLE, 2000, p. 47). Embora o autor esteja se referindo ao contexto estadunidense, o mesmo argumento circula também no contexto brasileiro, inclusive no contexto das universidades.

Articulado ao contexto histórico de colonização no qual os negros foram vistos como coisas (inclusive como objeto sexual), observa-se que esta representação, muitas vezes, faz com que, ainda hoje, sujeitos não negros estabeleçam uma relação de não respeito em relação aos negros. Seguindo o campo teórico dos estudos culturais, pode-se dizer que no Ensino Superior circulam argumentos que carregam uma “autoridade” maior que posicionam os negros às margens da sociedade, do que os significados que circulam em outros tempos/espços. É ainda o Ensino Superior um espaço “naturalizado” para brancos que, supostamente, ocupam este espaço devido aos seus méritos, quando na verdade, é apenas a materialização da nossa sociedade racista.

Todo esse contexto produz um conjunto de efeitos sobre as identidades raciais. Devemos sempre lembrar que não são os efeitos da lógica moderna e linear, mas são efeitos que carregam, além das marcas do poder que os produziu, também a ambivalência inerente a todas as relações sociais e, ainda, carregam a possibilidade da negociação. Os sujeitos não são receptores passivos. Os sujeitos sempre podem oferecer resistência, podem ignorar os apelos, aderir parcial ou totalmente aos posicionamentos impostos/propostos pela cultura hegemônica. A cultura hegemônica, por um lado, procura reafirmar a referência da branquidade e, por outro lado, subalternizar os sujeitos negros ou mantê-los no lugar de subalternos. Mas sempre há outras possibilidades: possibilidades de subverter, transgredir, rebelar-se e revoltar-se, instituindo outras posições de sujeito. Essas outras possibilidades podem vir de diferentes vozes e lugares. Podem, por exemplo, vir



PONTOS
CONTRA

de professores que militam no Movimento Negro, como muitos sujeitos de nossa pesquisa narraram, referindo-se a posturas de professores notadamente militantes, que traziam uma abordagem diferente àquela tradicionalmente reservada aos grupos negros, questionando os racismos e formas estereotipadas de representar a identidade negra. Podem vir também dos próprios acadêmicos negros que, por viverem uma experiência de grupo e de comunidade proporcionada ou intensificada pelo projeto Negraeva, destacada por todos os sujeitos entrevistados, sentiam-se motivados a subverter e transgredir o currículo oficial. Neste sentido, destacamos um fragmento da entrevista que nos ajuda a entender como a universidade, além de legitimar identidades, pode também, ainda que de forma não intencional e planejada, contribuir para produzir outras identidades:

Uma coisa que eu senti quando eu comecei a fazer o curso. Tinha eu e mais duas negras no meu curso. Então eu senti que no começo tinha uma pressão assim, de ver o lado sexual. Aí entrou um pouco da discriminação, porque você é mulher, você é negra. Não sei se pelo fato de você chamar a atenção ou não, muitas pessoas começaram a ficar em cima, muitos rapazes da minha sala. Eu estava solteira na época. Tinha um filho, mas não estava casada. Aí depois eu casei, mas me afastei um pouco da turma. **Só que aí eu senti uma discriminação, por você ser negra, mulher os homens olham você diferente, eles começam a achar que você é muito fácil, que você está disponível, que pode falar o que quiser.** Aí eu tive uma postura radical, eu quero respeito, eu sou uma mulher casada. Mas não que antes eu tivesse alguma coisa. [...] A mulher, a sexualidade, isso é uma coisa que ainda pega. Se você não souber se impor, não mostrar que você é inteligente, mostrar que você não é brincadeira, que você não está ali servindo de objeto sexual, você tem que saber se impor (Acadêmica Lia).

Este fragmento nos remete a Hall (2003), quando destaca que as formas de discriminação não são as mesmas, dependem dos contextos e, muitas vezes, articulam-se e combinam-se diferentes formas (no caso raça, gênero, idade), posicionando os sujeitos. Para Hall (1997), na construção das identidades e no posicionamento dos sujeitos, há uma articulação entre diferentes dimensões de tal forma que cada uma é constitutiva das outras e vice-versa. Elas são ao mesmo tempo limites e possibilidade tanto para si quanto para as demais. Uma não funciona ou não tem efeitos reais sem as outras. Lembramos novamente que os efeitos aqui referidos não são os da lógica moderna, segundo a qual “se, logo”, mas são efeitos que ocorrem de forma ambivalente e imprevisível. As dimensões “[...] se constituem mutuamente – o que é outra maneira de dizer que se articulam um ao outro” (HALL, 1997, p. 34). Assim, o racismo narrado pela acadêmica Lia é





PONTOS
CONTRA

fruto de uma articulação de diferentes elementos. Ela é negra (elemento racial). Isso se articula ao fato de ser mulher, mãe solteira (elemento de gênero e Santos (1997) nos lembra que o estereótipo da mulher negra é que ela é hipersexualizada), com a questão da idade (ela é jovem) e situa-se num contexto específico (sala de aula, num curso marcadamente masculino). Com isso, não estamos descentrando a questão racial, apenas mostrando que a prática racista emerge em contextos específicos, com efeitos diferentes, dependendo das características dos sujeitos e do seu entorno. Queremos destacar ainda que a fala da acadêmica Lia demonstra que ela foi subvertendo a lógica branca, resistindo a posição de sujeito que esta lhe reservava. Neste sentido, queremos registrar que, tanto ela como os demais sujeitos entrevistados tiveram essa postura e, segundo eles, encontraram no apoio do grupo do projeto, da família e da comunidade Negraeva, a força para transgredirem a lógica da universidade. Mesmo que a discussão racial geralmente estivesse ausente das discussões da universidade e nos cursos, não partindo dos professores, o debate acontecia por iniciativa dos acadêmicos do Projeto Negraeva, forjando mudanças curriculares. Neste sentido, salientamos a fala do acadêmico Roque:

Sem sombra de dúvidas, acho que embora a universidade nem tanto, porque, acho que se a gente for ver essa questão racial, dificilmente é discutida em nosso curso, e nesses cursos de História, de Ciências Sociais, Serviço Social, e outros que você poderia estudar isso de forma mais abrangente, mais, pode se dizer, mais contundente. **A maior parte das vezes passa de forma periférica, a menos que tenha um “chato” militante que diz que não é bem assim, sugere outras leituras.** Se a gente for ver há uma vasta produção científica nesses últimos tempos no Brasil, sobre essa questão, esse tema retorna novamente como algo premente, tanto que se vêem vários estudantes pesquisando sobre isso, tanto estudantes de graduação, nos projetos de iniciação científica, como professores, estudantes de pós-graduação, mestrado e doutorado estudando sobre isso, então quer dizer, tem uma vasta literatura que pretende fazer uma revisão dessa realidade do negro no Brasil que permite a gente desconstruir várias coisas que já estavam escritas. **Mas a maior parte das vezes os professores estão desatualizados, estão ainda com aquela velha literatura que demonstra o negro de uma forma estereotipada, não só negro, mas também o indígena também, e outras populações.** (Grifos nossos).

Como se pode observar, a discussão não só dificilmente ocorria por iniciativa dos educadores, como estes, quando se manifestavam, muitas vezes recorriam às formas estereotipadas presentes no cotidiano. Estas visões estereotipadas, como destacam Bhabha (2001) e Hall (2003), são estratégias de poder que reafirmam as posições subalternas que estes sujeitos ocupam não por causa de uma suposta natureza,



PONTOS CONTRA

mas por causa das relações de poder que foram construídas ao longo do processo histórico brasileiro, que como destacamos anteriormente, pautou-se em visões que inferiorizam os sujeitos negros.

Ressaltamos que os alunos do projeto forjavam as discussões raciais na universidade e diante de práticas discriminatórias que ocorriam eles se manifestavam, negociando suas identidades, apesar do currículo oficial. Neste sentido, destacamos a fala da acadêmica Ana:

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, grifo nosso).

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 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, negociando outras identidades.

Considerações finais

A presença dos sujeitos da etnia/raça afro-descendente via Projeto Negraeva em diferentes cursos e em diferentes instituições de Ensino Superior (uma pública e duas particulares) produziu um conjunto de negociações. As negociações se deram, entre outros, com os colegas, com os professores e com os órgãos administrativos dessas instituições.

Essas negociações contribuíram para questionar, entre outras coisas, o ideal de branquidade, o mito da democracia racial, bem como os próprios currículos, pois



o entendemos na perspectiva dos estudos culturais, segundo a qual o currículo não é uma simples lista de conteúdos, mas envolve um conjunto de práticas marcadas pelas relações de poder, que produzem identidades e diferenças, legitimando algumas, desautorizando outras. Ainda, segundo a perspectiva dos estudos culturais, o currículo sempre pode ser subvertido.

No caso da nossa pesquisa, o currículo foi subvertido pela presença de sujeitos da etnia/raça afro-descendente, que foram forjando discussões e práticas que não constavam nos currículos dos cursos dessas instituições, negociando as suas identidades e diferenças e a dos outros.

Referências

- APPLE, Michael W. E BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 09 - 37.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.
- 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.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- QUEIROZ, Delcele M. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: **Levando raça a sério**: ação afirmativa e universidade. BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela



PONTOS
CONTRA

(Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-84.

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. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 229-240.

Notas

¹Versão revisada do texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/ VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Florianópolis, 2008. A pesquisa que originou o artigo teve financiamento da FUNDECT/MS.

²Reconhecemos que há uma discussão teórica que envolve o uso do termo “raça”. Esse termo foi fortemente acentuado no século XIX, quando era entendido como um conjunto de características naturais e físicas – portanto, biológicas – vistas como qualidades ou déficits de determinados grupos humanos. Ou seja, mesmo que a raça fosse vista como uma essência biológica que diferenciava os grupos, ela logo foi estendida para “[...] os domínios social e político e seus pressupostos regulavam, também, a vida nas colônias na época” (MEYER, 2000, p. 65). Diante dessa ênfase biológica do termo “raça” é que foi introduzido o conceito de etnia para enfatizar as questões culturais e os processos de produção das identidades e diferenças. Porém, os Estudos Culturais pós-estruturalistas enfatizam que a raça não é uma categoria biológica, mas discursiva: “‘Raça’ é uma construção política e social” (HALL, 2003, p. 69). Além disso, não é a simples substituição do termo “raça” por “etnia” que resolve a questão, até porque na construção das identidades e diferenças: “Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente” (HALL, 2003, p. 71). Nesse sentido, conforme Hall (2003) e considerando que, com a “crítica pós-estruturalista ao conceito de ‘raça’, que o vê como sendo ele próprio uma construção discursiva e cultural, as distinções entre os dois termos tendem a desaparecer” (SILVA, 2000, p. 56), utilizamos raça/etnia, mas entendendo que tanto uma quanto a outra são construções culturais, atravessadas por relações de poder. Elas não são essenciais, naturais ou biológicas. Elas são relacionais, construídas social, política e culturalmente.