

CURRÍCULO E GOVERNAMENTO: A LEI 10.639/03 E A NARRATIVA HISTÓRICA¹

GT 4 - Identidade e diferença

Mozart Linhares da Silva
Carolina Assmann
Roberta Specht

Este trabalho apresenta-se como um recorte das atividades desenvolvidas nos últimos anos sobre educação e etnicidade, coordenadas pelo Professor Dr. Mozart Linhares da Silva. Desse modo, a comunicação tem por objetivo apresentar a análise da Lei 10.639/03, que obriga o ensino da História e cultura afro-brasileira na educação básica e, das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Para tanto, lançamos mão da caixa de ferramentas foucaultiana para a análise dos dispositivos legais, visando problematizar a construção de estratégias de governo que implicam numa nova construção da narrativa Histórica. Destacamos na análise, como a legislação ao propor uma nova abordagem histórica na educação básica, problematiza a construção de novas narrativas identitárias de cunho étnico no país, o que significa que ao reformar o currículo está se propondo uma releitura da própria “identidade nacional”. Essa releitura é proposta a partir de um novo eixo reflexivo sobre as relações raciais influenciadas pelo transnacionalismo do debate antirracista, que marcou o movimento negro brasileiro a partir do início da década de 2000. Portanto, a alteração curricular promovida pela alteração acima citada possibilita a circulação de novos regimes de verdade sobre a “identidade nacional” e, mais especificamente, sobre a participação do negro na História brasileira.

Palavras Chave: Educação, História, Etnicidade, Narrativas identitárias.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar as proposições da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira na Educação Básica, bem como os seus desdobramentos no que se refere à produção de novas narrativas identitárias étnico/raciais no Brasil. Assim, nos propomos a problematizar como se constituem essas novas narrativas acerca da etnicidade negra, e suas implicações na construção do que podemos chamar de uma nova narrativa histórica acerca da trajetória das populações negras no país. Nesse sentido, buscamos analisar como o dispositivo legal, nomeadamente a Lei 10.639/03, ao afetar o currículo, se constitui como uma estratégia de governo, implicando na releitura da “identidade nacional”, sobretudo no que diz respeito à incorporação das populações negras nessa narrativa da nação. Para tanto, dividimos o texto em três partes: na primeira, apresentamos uma breve trajetória histórica da

¹Esta pesquisa conta com o apoio financeiro do CNPq – Edital Ciências Humanas, da FAPERGS e da UNISC.

implementação da obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro-brasileira na educação básica no país (Lei 10.639/03). Na segunda parte, analisamos as implicações desta lei no que se refere à construção de uma nova narrativa histórica da nação. Na terceira e última parte, problematizamos a “reforma curricular” enquanto um importante dispositivo estratégico de saber-poder e governo na educação básica do país.

2. BREVE HISTÓRIA DA LEI 10.639/03

A Lei 10.639/03 é o resultado de uma série de articulações relacionadas aos movimentos sociais antirracismo e a reorientação política do Estado brasileiro acerca das relações “raciais” a partir dos anos 1990, mais especificamente, no governo Fernando Henrique Cardoso em diante. Na realidade, desde a organização do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, toma corpo uma crítica mais ampla ao racismo no Brasil, até então um “tabu identitário”, considerando a “soberania” da chamada “ideologia da democracia racial”, construída nos anos 1930 e legitimada ainda no período da ditadura militar.

Com a ascensão do Governo Vargas ao poder, a democracia racial se notabilizou como modelo explicativo das relações raciais no Brasil, ou seja, segundo essa “ideologia” a construção social brasileira contornou os conflitos raciais, instituindo-se de forma harmônica e, mesmo, pacífica. Esse argumento se “sustentava” numa visão idílica da mestiçagem, considerada a “prova” da inexistência do racismo entre nós. Nesse sentido, de acordo com o ideário da democracia racial, a “raça” não se constituiria como marcador social determinante de inferioridade dos negros, mas pelo contrário, conforme aponta Guimarães,

negros e mulatos agiriam, no Brasil, de tal maneira que sua cor não seria um fator relevante da organização de sua conduta e do entendimento desta. Não que essas pessoas não percebessem qualquer discriminação social, mas esta, quando existente, não seria atribuída à raça e, caso fosse, seria vista como episódica e marginal. Um negro poderia, assim, comportar-se normalmente e seguir, também normalmente, uma determinada trajetória social, sem que sua cor fosse responsabilizada por essa trajetória (2001, p. 129).

Assim, a construção da identidade nacional calcada no mito da democracia racial se adequava à estratégia do governo em forjar uma identidade homogênea frente a uma população cuja característica mais marcante é a pluralidade étnica. Destarte, através da exaltação de uma sociedade que se supunha livre de preconceitos e conflitos de caráter raciais, o mito da democracia racial instaurava a premissa de uma sociedade igualitária. Esse discurso, mesmo colocado sob suspeita pela academia desde os anos 1950, seguiu triunfante até o final dos anos 1970, quando a ditadura militar já mostrava suas fragilidades frente aos movimentos sociais. Somente com o arrefecimento do regime militar, portanto, que os movimentos negros

retornam ao cenário político nacional e, desde então, o debate sobre o racismo se impõem à nação.

Nesse contexto, é importante ressaltar, que uma nova abordagem sobre o racismo fora construída. Trata-se das pesquisas baseadas em dados estatísticos, possibilitada pela disponibilização dos dados do IBGE, até então inacessíveis pelos pesquisadores. Destacam-se aqui, as pesquisas do sociólogo Carlos Hasenbalg, que a partir da sistematização de dados domiciliares, traçou um quadro das desigualdades socioeconômicas no país que apontava o racismo como uma causa efetiva. Assim, a partir dessas pesquisas realizadas nos anos 1970 e 1980, Hasenbalg identifica uma relação entre exclusão social e cor da pele, apontando as disparidades entre brancos e não brancos no que diz respeito a questões relativas à renda, moradia, educação. Conforme é possível observar na entrevista de Hasenbalg a Sérgio Guimarães:

Estudos demográficos demonstraram as disparidades raciais quanto às probabilidades de superar o primeiro ano de vida e à esperança de vida ao nascer. As pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças de mesma origem social ou renda familiar per capita. As disparidades no acesso, permanência e finalização dos ensinos médio e superior são ainda mais acentuadas. A desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional (2006, p. 261).

Desta forma, o reconhecimento oficial do preconceito de cor no Brasil significou a quebra do tabu, implicou na crítica à democracia racial e colocou o Brasil frente a um debate até então inviabilizado. Fernando Henrique Cardoso, no discurso de abertura do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos”, realizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, em 1996, apontava que:

o Brasil é uma nação multirracial e disso se orgulha, porque considera que essa diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo. Houve época, no Brasil, em que muitos se contentavam em dizer que, por haver essa diversidade, o país não abrigava preconceitos. Isso, contudo, não é verdade. (...) fomos descobrindo que não temos tanta propensão à tolerância como pensávamos ter. Ao contrário, existem muitos aspectos de intolerância, quase sempre um pouco edulcoradas, adocicadas, porque raramente manifestamos nossas distâncias e nossas reservas de forma áspera (CARDOSO, 1996, p. 46).

Segundo Guimarães

O país, que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado das suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, um histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo (2003, p.252).

Ao trazer para perto o debate sobre as reivindicações dos movimentos sociais antirracismo, o governo de Fernando Henrique Cardoso de certa forma possibilitava ao Estado participar como agente político de tais movimentos, ou seja, ao se institucionalizar esses movimentos também se constituíam estratégias de governo. Não é sem sentido que as conquistas políticas dos mesmos, ocorrerão a partir de órgãos governamentais, como veremos abaixo.

É preciso atentar que as discussões referentes à implementação de medidas de ação afirmativas iniciadas no Governo FHC, só foram colocadas efetivamente em voga a partir do convite da ONU, em 1997, para participação do Brasil na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata* realizada em Agosto de 2001, em Durban, na África do Sul. A Conferência contribuiu para ressignificar o debate sobre as questões raciais no país, pois, se notabilizou como um marco da luta pelo reconhecimento e atendimento das reivindicações dos movimentos antirracistas. Como refere Costa,

A tematização das desigualdades de oportunidades para negros e brancos no Brasil no período dos preparativos e durante a Conferência de Durban pavimenta, enfim, o caminho para a aceitação e implementação das políticas de ação afirmativa, que até a conferência haviam sido recebidas com reserva (2006, p. 147).

Já, em 2003, quando Lula assume a presidência, observa-se a consolidação de medidas afirmativas, como é o caso da Lei 10.639/03. Esta é detalhada através dos pareceres presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004 (DCN/04). Desta forma, a criação da Lei 10.639/03, bem como das DCN/04, se configuram como importantes dispositivos no que se refere à produção de novas narrativas acerca da etnicidade negra no Brasil, bem como se constituem como novas estratégias de governo das diferenças étnico-raciais.

3. POR UMA NOVA NARRATIVA HISTÓRICA

Os pareceres à lei 10.639/03 que constam nas Diretrizes Curriculares de 2004 nos permitem analisar como a História é percebida como um dispositivo importante não apenas no combate ao racismo, mas, sobretudo, na construção de novas narrativas identitárias da nação. Trata-se, vale dizer, da construção de narrativas que instituem novos regimes de verdade sobre as relações raciais, amparando, assim, a insurgência de novas estratégias políticas do diferencialismo identitário.

Nesse sentido, é importante analisar o papel redentor atribuído à História nas DCN/04, ao propor o ensino do que podemos chamar de uma História do povo negro no Brasil.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. **Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.** A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (DCN, 2004, p. 17 grifo nosso).

Ou seja, o que se coloca é a afirmação da possibilidade de uma História do Brasil que “resgate” um passado “verdadeiro” em que a população negra seja apresentada como agente histórico. Propunha-se que a “verdadeira” História seja ensinada, em contraposição a uma História - deturpada - até então instituída nos currículos. É válido destacar o aspecto essencialista dessa nova narrativa histórica proposta pelas DCN/04, pois, uma vez que ela parte da ideia da obrigatoriedade do ensino de uma História e cultura afro-brasileira, ela está afirmando que há uma História negra calcada numa identidade étnica a ser ensinada, assumida e valorizada.

É importante ressaltar, desta forma, como é concebida a própria ideia de História no texto das DCN/04, uma vez que é proposto o ensino de uma História “verdadeira”, dotada de uma narrativa redentora e reparacionista acerca da trajetória de lutas e conquistas das populações negras no Brasil, reforçando, assim, uma perspectiva naturalizada e essencializada da História. Entretanto, vale dizer, que a História, desde o movimento da Escola dos Annales, se caracteriza muito mais como uma História-problema (BURKE, 1991) do que uma narrativa linear dos acontecimentos passados. Ou seja, parte-se muito mais da ideia que relaciona a História com os conceitos de construção e problematização, podendo ser sempre relativizada a partir do espaço e tempo em que esta foi construída. A verdade na narrativa histórica é, nesse sentido, colocada sob suspeita, pois não se pode contornar nem as subjetividades autorais e nem mesmo as limitações dos critérios de veracidade. Ao problematizar o passado deve-se assumir que este passado é, de certa forma, produzido na própria problematização, o que, evidentemente, impede que se entenda esse passado de forma naturalizada.

Assim, podemos inferir que a proposição do ensino de uma nova História, vale dizer, marcada por uma narrativa “reparacionista”, vai de encontro do a chamada História oficial do Brasil. É possível identificar aqui, a existência de uma “contra-História nacional” que

coloca em “xeque” a narrativa tradicional/oficial calcada na valorização de um passado colonial português. É nesse sentido que Risério afirma que:

Quando alguém se refere à “história oficial” do Brasil, o que costuma vir à mente das pessoas, de modo praticamente invariável, é o discurso celebratório da colonização portuguesa. Mas esse discurso – uma visão lusocêntrica do processo histórico-social brasileiro – já está arquivado algum tempo. É a velha história oficial do Brasil. O fato é que existe, hoje, uma nova história oficial do país. Uma espécie de “contra-história” brasileira, tecida basicamente a partir da década de 1970, converteu-se no discurso historiográfico-ideológico hegemônico entre nós (2007, p. 389).

É válido salientar ainda, como essa “Nova História” está intrinsecamente ligada ao atendimento das demandas dos movimentos negros brasileiros, sobretudo de sua reestruturação teórico-política, quando se inseriu nos debates transnacionais, como os ocorridos na importante Conferência de Durban, na África do Sul. Nesse contexto transnacional dos debates, tornou-se evidente a influência do “movimento negro” norte-americano, sobretudo no que diz respeito à universalização e uma concepção binária de organização social, ou seja, conceber a sociedade como cindida entre brancos e negros. É nessa direção que os critérios de classificação baseados na chamada *one drop rule* tenderam a orientar os próprios movimentos negros brasileiros. Assim, ao se propor uma polarização racial, seguindo os modelos da sociedade norte-americana, os movimentos negros visavam à construção de uma narrativa identitária em que se pudesse afirmar uma identidade negra. Como refere Fry:

Embora não haja dúvida de que o ativismo negro brasileiro tenha se inspirado em movimentos dos Estados Unidos e da África do Sul (como poderia ser diferente? Eu chegaria a arriscar a ideia de que o *status* heroico de Martin Luther King e Nelson Mandela no Brasil é maior que o do brasileiro Zumbi), sua própria existência indica que os brasileiros não deveriam ser considerados um *continuum* de “cores” mas sim “negros” e “brancos”. Embora essa dicotomia seja claramente vocativa do “modelo americano”, na verdade sempre esteve latente no Brasil e se exprime com maior clareza na expressão “pessoa de cor” e no adágio popular “quem passa de branco preto é”. Portanto, talvez se possa entender a construção social e histórica da raça no Brasil como baseada numa tensão entre as duas taxonomias (2005, p. 223-224).

Nessa direção, a mestiçagem enquanto “característica peculiar” da sociedade brasileira se constitui como um entrave à afirmação de uma identidade essencialmente negra, ao passo que o “mestiço” representaria o afastamento dessa matriz identitária que acabaria aniquilando as “possibilidades de construção de solidariedade social entre os negros, tal como ocorrera nos Estados Unidos” (SILVA e TRAPP, 2012, p. 40). De acordo com intelectuais ativistas dos movimentos negros, o mestiço, como intermediário entre o “branco” e o “negro”, implicaria numa ascensão gradual à condição de branco, na medida em que representaria uma “perda” de sua identidade negra. Como refere Munanga:

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais

diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural. A mestiçagem tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (2004, p. 121).

Portanto, a miscigenação se converte aqui em estratégia de “dominação” calcada na destruição identitária do negro, pois, ao conduzir inevitavelmente a uma ideia de branqueamento, ela se tornou o enclave à emancipação racial no Brasil. Em voga no final do século XIX e início do século XX, defendida por intelectuais como Oliveira Vianna, um dos principais representantes do pensamento elitista da década de 1920, a miscigenação se tornou a base da teoria do branqueamento que, vale lembrar, visava à busca de um ideal de “pureza”, ou melhor, de homogeneização racial. Ou seja, defendia-se o branqueamento gradual da população negra através do contato com a população branca. Destarte, o indivíduo mestiço representaria o rompimento em relação à matriz identitária negra. Assim, ao propor a adoção do modelo de classificação binária norte-americano, os movimentos negros pretendem a reafirmação da existência de uma identidade efetivamente negra, uma vez que ao polarizar a sociedade entre negros e brancos a população negra deixaria de ser percebida como uma “minoridade” racial, no sentido quantitativo, evidentemente.

Podemos entender que ao se propor o ensino de uma História negra na educação básica, está se buscando, de fato, a construção, ou melhor, a legitimação de uma História-verdade que contorne a plasticidade que a miscigenação impõe. O cuidado que se deve ter, nesse sentido, é não se instituir uma nova História próxima da matriz positivista. Esse risco é percebido quando se observa nas DCN/04, por exemplo, a proposição de uma narrativa não só redentora, mas essencialista da História. Segundo o texto da DCN/ 04

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; (2004, p.19).

Faz-se importante perceber a forma como os dispositivos legais, nomeadamente a lei 10.639/03 e as DCN/04, implicam na proposição de uma perspectiva de ensino da História das populações negras no Brasil, produzindo e legitimando novos regimes de verdade acerca das relações étnico-raciais no país.

4. O CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

Entendemos o currículo como um dispositivo de saber-poder que agencia regimes de verdade e, dessa forma, possibilita a construção de subjetividades que visam “regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 1994, p. 187). Não se trata, portanto, de uma relação

de conhecimentos desinteressados, mas sim de uma seleção que “implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (POPKEWITZ, 1994, p. 192). Nesse sentido, o currículo, enquanto importante dispositivo pedagógico, pode ser compreendido na sua dimensão política, ao passo que, ao priorizar determinados conteúdos em detrimento de outros, produz modelos discursivos que inferem nos processos de subjetivação dos sujeitos.

É nos *blocos disciplinares* que o poder/saber é desenvolvido e “exercido” de acordo com o saber que é, ele próprio, o produto do exercício do poder. Isto é, as relações de poder vêm a existir por causa desse saber; sua própria existência. Por sua vez, tem o saber como um de seus efeitos. Trata-se de um tipo particular de poder e de saber, no qual versões humanistas do Homem (sic) e das Ciências Humanas são profundamente envolvidas, e isso tem implicações educacionais importantíssimas (MARSHALL, 1995, p. 24).

O currículo, portanto, está implicado nas relações de saber-poder, é regulador, normalizador e atua, direta ou indiretamente, nos processos de subjetivação. Dessa forma, segundo Silva, “as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares, sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais” (1995, p. 195). Assim, quando tomamos a lei 10.639/03 e, sobretudo, as DCN/04, como corpus discursivos, entendemos esses documento/monumentos como dispositivos reguladores, que atuam na construção do discurso educacional e na construção dos próprios sujeitos. Para Popkewitz,

os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, nos relatórios de reformas e nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são ‘meramente’ linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas (1994, p. 208).

É nesse mesmo sentido que Silva afirma que

as modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torna-la governável (1995, p. 191).

Em se tratando dos efeitos dos movimentos sociais antirracismo na legislação e no currículo, temos que ter alguns cuidados. Esses efeitos podem ser lidos como resistência, como forma de construção de contra-narrativas frente a um discurso já cristalizado sobre a “identidade nacional”, e, nomeadamente, sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Isso implica em considerarmos que a proposição do “uso” (e abuso) da História como recurso de reparação das narrativas históricas coloca o problema do poder e da verdade. É evidente que há legitimidade nos movimentos antirracismo e na inserção política desses movimentos no campo educacional, até porque a educação não é uma ilha em meio às relações de poder. O que se problematiza nesse processo é como as estratégias constituídas como contra-narrativas no currículo escolar atuam também como forma de governo das narrativas identitárias.

Ao “ressignificar” o papel do negro na formação histórico-social brasileira se lança mão da “verdade” como recurso discursivo, opondo uma nova História verdade a uma História oficial, tendenciosa. Se pudemos considerar a História como um campo de disputas, é preciso considerar também que a ideia de verdade aqui deve estar sob suspeita, em suspensão. Como afirma Foucault,

só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade (2005, p. 27).

Assim sendo, ressalta-se o caráter formativo do currículo no que tange a forma como ele agencia e articula as narrativas sobre o sujeito negro no Brasil. Ou seja, o currículo, ao tentar estabelecer certo domínio da “verdade”, se constitui como dispositivo normalizador que não apenas regula o indivíduo, mas os fenômenos concernentes a população em que ele está inserido e, assim, se constitui como um elemento estratégico da governamentalidade, no caso, desdobrada no governo biopolítico. O conceito de governamentalidade foi desenvolvido por Michel Foucault durante os cursos proferidos no *Collège de France (1978)*, sobretudo na 4ª lição do curso *Segurança, Território e População*. De acordo com o autor:

Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não se cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros; soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 143).

A governamentalidade pode ser entendida assim, como um conjunto de estratégias a partir das quais o Estado exerce o poder sobre a população. É, doravante, um desdobramento, ou extensão do que Foucault nomeou “poder disciplinar”. Portanto, as práticas ligadas à governamentalidade buscam dar conta da normalização do “corpo-espécie da população” uma vez que se dirigem à “multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida” (FOUCAULT, 1999, p. 289). Nessa direção, o currículo pode ser considerado um dispositivo que ao “constituir” os sujeitos opera nas narrativas identitárias que situam esses sujeitos dentro de um campo antropológico, no caso étnico/racial. O sentimento de pertencimento identitário, doravante, é formado a partir da produção de regimes de verdade que perpassam o currículo.

Dessa forma, precisamos considerar a maneira como os dispositivos legais, nomeadamente a Lei 10.639/03 e as DCN/04, influem no currículo escolar, implicando na

produção de novas narrativas identitárias étnico-raciais no país. É válido salientar, ainda, a forma como essas novas narrativas acerca da etnicidade negra acabam por inferir nos processos de subjetivação, ao passo que provocam nos sujeitos um olhar sobre si, um conjunto de condutas que significam verdades sobre o “ser negro”. Ressalta-se aqui, conforme Tomaz Tadeu da Silva, que “o currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (SILVA, 1995, p. 194).

É justamente nos efeitos do currículo que se aposta, pois, como fica claro nas DCN/04, por exemplo, uma nova História da participação do negro na formação social brasileira, possibilitaria, também, que se trabalhasse a valorização e a autoestima dos sujeitos/negros. São nos processos de subjetivação que os discursos atuam para construir os sujeitos e, nesse caso, reposicionar o negro na constituição antropológica brasileira. Uma nova ordem discursiva é proposta. Como afirma Foucault o que é um sistema de ensino “senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (2001, p. 44-45).

O fato de problematizarmos a forma como os dispositivos legais, no caso a Lei 10.639/03 e as DCN/04, inferem no currículo, propondo uma reformulação das narrativas identitárias acerca da etnicidade negra no ambiente escolar, não implica em uma desvalorização das conquistas oriundas dos movimentos antirracismo nem mesmo de tais documentos. Embora seja evidente o avanço das discussões no campo das relações étnico/raciais no país, sobretudo no que tange a legislação e às ações afirmativas, é preciso problematizar essas conquistas, evitar que as identidades étnicas sejam essencializadas e, ainda, que se produza uma nova História de caráter “oficial”, uma nova “História Verdade”.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: UNESP, 1991.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso na abertura do seminário internacional - "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos"*. Palácio do Planalto, Brasília. DF. 2 de julho de 1996.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: Teoria Social, Anti-racismo, Cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: Curso do Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Segurança, território e população:** Curso do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRY, Peter. **A Persistência da Raça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>. Acesso em: 25/05/2013. Acesso em: 25 de maio de 2013.

_____. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, n.13, p. 121-142, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a07.pdf>.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.p. 21-34.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros.** São Paulo: Editora 34, 2007.

SILVA, Mozart Linhares da e TRAPP, Rafael Petry. Para Além do Atlântico negro: Problematizações sobre antiracismo e transnacionalismo no Brasil (1978 – 2010). **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 5, n.1, p. 35-54, jan./jun de 2012.

SILVA, Tadeu Tomaz da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.p. 190-207.