

Práticas multiculturais no ensino superior? A perspectiva dos acadêmicos afro-descendentes¹

José Licínio Backes
PPGE/UCDB

Resumo: O presente trabalho é fruto da pesquisa docente vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da UCDB, “A afirmação da identidade pelo acesso à universidade: o projeto Negraeva” e tem como objetivo analisar as vozes dos estudantes em relação às posturas de educadores do ensino superior no que diz respeito à forma como estes lidam com a diferença cultural, mais especificamente em relação à diferença negra, e a partir destes resultados destacar a importância da formação dos profissionais da educação numa perspectiva multicultural. A partir da análise dos depoimentos dos alunos deste projeto, foi possível perceber que as posturas dos educadores em relação à diferença cultural, geralmente, não estão pautadas na sua formação acadêmica (inicial ou continuada), mas na formação advinda de outros tempos/espacos. **Palavras-chave:** Cultura, diferença, multiculturalismo.

Multicultural practices in the superior study? The perspective of afro descendants academics

¹ Versão revisada do trabalho apresentado no XIII Simpósio Brasileiro da ANPAE, Porto Alegre, novembro de 2007.

Abstract: This paper is a result of a teacher research connected to the Master Degree in Education Program of the Dom Bosco Catholic University called “Affirmation of identity through access to the university: The Negraeva Project.” The aim was to analyze the students voices related to the superior degree teachers postures concerning to the form they deal with the cultural difference, more specifically related to the black difference, and from these results highlight the importance of the education professional formation in a multicultural perspective. From the analyses of the students statements of this project, was possible to note that educators postures related to the cultural difference, usually, are not based on their academic formation (initial or continued) but on the formation arising from other times/spaces.

Keywords: Culture, difference, multiculturalism.

Este texto, apoiado em Apple (2001), parte do entendimento de que a questão multicultural, com destaque para a questão racial, é imprescindível para a compreensão das políticas educacionais no contexto atual: “Não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como um elemento central dessas análises” (p. 62). Isso não significa desconsiderar a dimensão de classe, as desigualdades e injustiças produzidas pela sociedade capitalista, mas perceber as diferentes formas de dominação que perpassam as relações sociais. Como afirma Apple (2000), as relações hegemônicas geralmente foram analisadas na perspectiva de classe e é fundamental que esta análise continue, porém, “[...] é essencial que reconheçamos sempre a multiplicidade de relações de poder que circundam raça, sexo e ‘habilidade’.” (p. 44). Ou ainda Yúdice (2006), quando, problematizando a cada vez maior presença da dimensão cultural, inclusive nas políticas públicas e nos organismos mundiais, enfatiza que isso “[...] não significa que o assalto do capital aos trabalhadores e a outros que burlam seu ‘império da lei’ seja meramente virtual” (2006, p. 59).

Também com Candau (2002), é possível afirmar que, nos últimos anos, surgiram, em diferentes partes do mundo, políticas públicas com conotações multiculturais, procurando articular a educação com a multiplicidade de culturas presentes na sociedade atual. Tais propostas não são homogêneas, podendo até ser antagônicas, “[...] mas invariavelmente têm surgido como resposta à necessidade de – em meio a uma multiplicidade de expressões culturais, sociais e étnicas – traçar políticas públicas de educação e de trabalhar pedagogicamente a diversidade” (p. 53).

Neste sentido, concordamos com Skliar (2003) quando afirma que houve uma proliferação do termo multiculturalismo e há um “uso” e “abuso” deste conceito (p. 126). Ele é um conceito polissêmico, utilizado para diferentes propósitos, não significando necessariamente o abandono de posturas monológicas, etnocêntricas, coloniais. Para Skliar (2003), continua circulando um conjunto de saberes/poderes que inventam/constroem o outro como maléfico, um sujeito que aterroriza e que serve “[...] para depositar ali as origens e as explicações de todos os conflitos” (p. 118). Trata-se não propriamente do outro (sua diferença radical), mas do outro inventado pela mesmidade, da utilização do outro para a afirmação da identidade/mesmidade, como um “[...] resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade, nossa liberdade, nossa maturidade, nossa civilização, nossa língua, nossa sexualidade” (SKLIAR, 2003, p. 120).

Apesar das boas intenções de muitos educadores, segundo o autor, é essa tendência que tem predominado nos diferentes espaços, ainda que anunciadas como práticas multiculturais, seja na educação de modo mais específico, seja na sociedade de forma geral. Aliás, essa tendência de usar o outro, de “inventá-lo” como alguém inferior, incapaz, degenerado, que precisa ou “deseja” ser governado, civilizado, não é nova (BHABHA, 2001). Trata-se da lógica colonial, que inventou os povos da América como bárbaros, pagãos, incultos, para assim justificar todo um conjunto de medidas

que, combinadas, serviam para os objetivos do capitalismo. 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 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, os diferentes teóricos do final do século XIX e início do século XX 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). De modo semelhante à Munanga (1999), Souza (2003) 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).

Na verdade, o que se desenvolveu ao longo dos séculos XIX e XX foi um racismo que negava completamente a possibilidade da diferença; na expressão de Skliar (2003), trata-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 consequências 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 que produziram estes 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 se constrói simplesmente em oposição à identidade branca. 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).

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 onde há negociação cultural (BHABHA, 2001) e onde 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) entende que:

[a]s 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 os inúmeros processos de violência implicados nas tentativas de homogeneização/mesmidade. 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).

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) resolve os conflitos, mas considerar a cultura como campo de disputa de sentidos, como campo de significação, onde as relações de poder são constitutivas. Não as relações bipolares de poder, mas as microrrelações de poder, dos poderes que circulam, que se movem, que não são fixos. A cultura não é um conjunto de atributos essenciais de um grupo ou de um indivíduo. Não é um conjunto de produtos acabados e finalizados que podem (devem!) ser transmitidos ou recebidos pelos outros. Ao contrário, a cultura é um trabalho de produção, invenção, criação, construção. Esse trabalho ocorre “[...] num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e poder” (SILVA, 2003, p. 17). 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).

É com o intuito de subverter, transgredir a lógica colonialista/branca/homogeneizante/ocidental que, especialmente a partir da década de noventa do século XX, muitos teóricos da educação brasileira vêm problematizando o que vem sendo denominado de educação multicultural/intercultural/transcultural/pluricultural. Tais estudos, aliados às pressões dos movimentos sociais (neste trabalho, com destaque para o Movimento Negro), vêm produzindo um conjunto de efeitos, inclusive nas Políticas de Educação Brasileira. Neste sentido, podemos citar a inclusão do tema transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Lei N. 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto para os públicos como para os privados. Podemos destacar ainda a instituição, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estas diretrizes, ao se referirem às Instituições de Ensino Superior, principalmente às que oferecem programas de formação inicial e continuada de professores (Art. 1º), apontam o seguinte:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e

temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Mas como tudo isso está presente na educação, mais especificamente na educação superior? Como os professores estão lidando com a diferença racial? Ela continua sendo silenciada? É trabalhada numa perspectiva multicultural que reconhece a diferença como legítima? As posturas monoculturais/colonialistas estão sendo desconstruídas?

Para problematizar essas questões e analisar como elas estão sendo trabalhadas nas salas de aula da educação superior segundo a percepção dos estudantes, trazemos as vozes de acadêmicos afrodescendentes que participaram do projeto Negraeva. O projeto Negraeva foi elaborado com o intuito de apoiar estudantes da comunidade São Benedito (mais conhecida como Comunidade Negraeva ou Comunidade Tia Eva), localizada no município de Campo Grande, MS, para que pudessem acessar e manter-se no Ensino Superior. O projeto 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 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 mencionaremos em qual universidade cada sujeito fez o curso e usaremos nomes fictícios.

Segundo Roque, acadêmico do projeto Negraeva, a discussão racial geralmente estava ausente da discussão das aulas. Não partia dos professores, o debate acontecia mais por iniciativa dos acadêmicos:

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 e outras populações.** (Grifos nossos).

Como se pode observar, segundo o entendimento do acadêmico, a discussão não só dificilmente ocorria por iniciativa dos educadores, como estes, quando se manifestavam, recorriam às formas estereotipadas presentes na literatura. Estas visões estereotipadas, como destacam, entre outros, 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, 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.

O acadêmico Sílvio também destacou que a discussão racial era rara no seu curso na universidade. Segundo ele:

Não, só uma vez que eu lembro que começou um debate sobre cotas na universidade, que o professor de Sociologia dedicou a aula em relação a esse debate, onde fiquei sabendo de várias, digamos assim, a sala cheia, de várias opiniões, tinha gente que era contra tinha gente era a favor e tinha gente que não opinava, entendeu e a maioria das pessoas era racista.

A acadêmica Sara, além de apontar a dificuldade de discutir a questão racial durante as aulas, aponta ainda o fato de seu curso não contemplar a História da África. Em relação à discussão em sala de aula, afirma: “Quando nós colocamos essa questão, quando nós colocamos isso em debate aqui, as pessoas não querem debater essa questão racial, e na sala de aula somos poucos negros”. Novamente fica muito evidente que a discussão não partia dos professores. Isso fica mais nítido ainda quando observamos o que ela fala em relação ao seu curso:

O que faltou trabalhar nesse curso de História foi a questão da História da África. **Estamos fazendo História, mas em nenhum momento os professores se preocuparam em discutir essa temática.** Eu já conversei com a coordenadora, a coordenadora falou que a grade já está fechadinha, não tem como incluir isso. (Grifo nosso).

Segundo os estudantes, esta postura dos educadores é diferente quando são educadores que estão ligados ao Movimento Negro. Neste sentido, destacamos a fala da acadêmica Rosimeire, que, ao mencionar a única disciplina em que, segundo ela, ocorria a discussão racial, faz questão de caracterizar a professora: “Ela é do projeto [Projeto Negraeva]. Ela é professora aqui na universidade. Ela é formada em Serviço Social. Ela trabalha muito com essa parte

[racismo]. Ela conhece o trabalho do, ela é militante do Movimento Negro, ela conhece.” De modo semelhante, a acadêmica Ana também cita essa professora como uma referência positiva no seu curso: “A [...] sempre falou nisso [afirmação da identidade negra], a questão do negro ser bonito, que negro é lindo, que negro é capaz, que negro tem inteligência e que pode ir onde ele quiser chegar.” Porém, essa mesma aluna, referindo-se a outros educadores, salienta:

Com os professores é assim. **Nunca teve um professor que me discriminasse inteiramente. Às vezes, eles faziam algumas colocações pejorativas e eu não deixava passar.** Eu cobrava... Pô professor, não é assim! Eu questionava a posição dele e muitas vezes o professor se sentia intimidado pela maneira como eu me colocava na frente da sala, pela colocação que ele fazia sobre alguma reportagem ou por alguma expressão usada que era muito comum. Ah, porque neguinho se acha, porque neguinho acha que porque está fazendo isso... (Grifos nossos).

A acadêmica Lúcia é enfática ao afirmar que, no seu curso (de Licenciatura), não houve (na época da entrevista, ela estava no último semestre) a discussão racial: “O meu curso não fala dessa questão racial. Eu acho que essa discussão deveria estar presente, sem dúvida.”

A referência à militância no Movimento Negro por parte de alguns professores aparece também na fala da acadêmica Lia, que coloca uma professora militante como fundamental na construção de sua identidade negra. Nas palavras dela:

Para mim ela foi um exemplo de luta, porque aquela mulher é muito determinada, ela sabe o que ela quer, às vezes muito radical também. Eu já muitas vezes eu não concordava com algumas coisas que ela falava para

a gente, porque quando você é adolescente, na verdade você quer curtir a vida. Agora, só estudar, estudar, eu falava o que adianta estudar. Só que hoje eu vejo que é certo isso aí.

Assim, pelas falas citadas neste texto e considerando as entrevistas como um todo, é que observamos que a discussão racial, quando ocorria, era por iniciativa dos acadêmicos do projeto e, de modo geral, segundo a ótica dos acadêmicos, os educadores não tinham essa preocupação e/ou manifestavam posturas discriminatórias. A ausência da discussão apontada pelos acadêmicos ou a forma marginal como ela ocorria vem ao encontro do que outras pesquisas vêm apontando em relação à (não) problematização das relações raciais nos espaços educativos, incluindo a educação superior, e vem ao encontro do que Skliar (2003) sustenta, afirmando que, por via de regra, apesar de várias formas de multiculturalismos, a mesmidade/branquidade continua sendo a forma hegemônica de se relacionar com a diferença.

Diante disso, reafirmamos com Silva (2003) a necessidade de continuarmos na luta “[...] pela definição do que significa uma ‘boa’ sociedade, do que significa uma ‘boa’ educação, do significado da própria identidade social que queremos ver construída.” (p. 27). Esta luta passa pela desconstrução do projeto hegemônico, que é “[...] um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos” (SILVA, 2003, p. 28), nos quais os elementos fundamentais são a competitividade, a globalização, o consumo, a meritocracia, entre outros. O autor nos lembra que devemos reafirmar nosso ideal de uma outra sociedade, aquela que “[...] considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas” (SILVA, 2003, p. 28). Também Arroyo (2007) insiste em uma educação para além do individualismo e da meritocracia: “O sistema escolar se rege por essa lógica do direito

individual à educação, cada aluno é um aluno em seus percursos individuais, com ou sem problemas individuais de aprendizagem, aprovado ou reprovado e retido.” (p. 122). A desconstrução desta lógica individualista é imprescindível para que uma educação multicultural, portanto antirracista, antissexista, anti-individualista, anticolonialista (o multiculturalismo que não apenas tolera o outro, mas percebe o outro na sua radical diferença), possa fazer parte do cotidiano da educação básica e superior. Junto com Gomes (2007), salientamos que a educação “[...] desde a educação básica até o ensino superior é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais” (p. 102).

Finalizando, reiteramos, com base nas discussões teóricas efetuadas e na análise das vozes dos acadêmicos do projeto Negraeva em relação às posturas dos educadores, que entendemos que urge dar mais ênfase à formação multicultural dos professores. Não entendemos os professores como sujeitos responsáveis pelas suas posturas, como se fossem sujeitos centrados e autodeterminados que, a partir do seu eu interior, produzem suas ideias e posturas monoculturais/etnocêntricas. Os professores são um efeito da cultura (monocultural) que, como vimos, construiu-se pela eliminação da diferença. Para que o sujeito (professor) tenha condições de mudar, é urgente mudar o contexto, incluindo o contexto de sua formação (inicial e continuada). Para mudar esse contexto, ouvir e considerar as vozes dos sujeitos que sofrem os efeitos de uma educação monocultural/etnocêntrica é fundamental.

Referências:

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais*: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. 296p.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000. 216p.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 61-67, jan./fev./mar./abr. 2001.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. 395p.

BRASIL, CNE – Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2003.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANAU, Vera Maria (org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-101.

CANAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANAU, Vera Maria (org.) *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 09 - 37.

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. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 434p.

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.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999. 140p.

QUEIROZ, Delce M. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (orgs.).

Levando raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-84.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 154p.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 117 p.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224p.

SOUZA, Sérgio da Rocha. O pré-vestibular para negros como instrumentos 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: Papirus, 2001. p. 229-240.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global.* Belo Horizonte: UFMG, 2006. 615p.

José Licínio Backes é doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), é membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Publicou *Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afro-descendente*, (Revista Educação e Sociedade, 2006). Publicou *O lugar da cultura no GT da educação popular da ANPED: uma análise pautada nos estudos culturais*, (Revista Série-Estudos, 2009). Desenvolveu a pesquisa *A afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade: o projeto Negraeva*. Atualmente, desenvolve a pesquisa *Os conceitos de cultura, identidade e diferença em trabalhos apresentados na ANPED (2005-2009) e suas implicações para o campo epistemológico da educação*.

E-mail: backes@ucdb.br

Recebido em janeiro de 2009

Aceito em agosto de 2010