

# Multiculturalismo, prática docente e a Lei 10.639/03

Ahyas Siss<sup>1</sup>

## Resumo

Após meia década da promulgação da Lei 10.639/03, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino e após quase quatro anos da instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a prática docente exercida no âmbito da nossa sociedade, que é certamente multicultural, começa a ser ressignificada. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS) enquanto atores sócio-históricos têm desempenhado um papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei e na transformação da qualidade do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Educação Multicultural, Formação de Professores, Educação Brasileira.

## Abstract

After half decade of the promulgation of Law 10.639/03, becoming obligator the inclusion of thematic “History and Culture Afro-Brazilian” in the official curriculum of the System of Education and after almost four years of the institution of the “National Curricular Lines of direction for the Education of the Ethnic-Racial Relations and for Teaching of History and Culture Afro-Brazilian and African”, the practical professor exerted in the scope of our multicultural society, starts to be ressignificance. The Nuclei of Studies Afro-Brazilians (NEABS) while social and historical actors have played a significant and basic role in the implementation of this Law and the transformation of the quality of the teaching work.

**Keywords:** Multicultural education, Teacher’s Formation, Brazilian Education.

---

1 Professor do PPGE Mestrado em Educação da UFMT e Coordenador do LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – NEAB da UFRRJ.

A educação escolarizada, enquanto importante mecanismo formador de sujeitos sociais, e o papel que os professores desempenham nesse processo têm se constituído como uma das principais preocupações dos Afro-brasileiros ao longo dos anos. Contemporaneamente, os diversos congressos, seminários, debates, encontros e conferências sobre educação, multiculturalidade e formação de professores, realizados diretamente por Afro-brasileiros ou por eles influenciados, atestam a importância crescente que esses estudos adquiriram, tanto na academia, quanto fora dela.

Não obstante essa importância crescente conferida a essa área de estudos, o significado e a importância do multiculturalismo, seja ele percebido de forma reducionista, enquanto abordagem curricular, seja ele compreendido na sua forma mais ampla, enquanto movimento político capaz de promover ou de obstaculizar os processos de construção da cidadania dos grupos culturais, não devem ser percebidos de forma unívoca, posto que eles podem ser concebidos de formas múltiplas. Essas diversas concepções encerram também diferentes dimensões multiculturais, ou seja, a sua maior ou menor abrangência da estratificação social. Por não ser monolítico, o multiculturalismo permite leituras diversificadas de seus significados e estruturação, dependendo do tipo de sociedade no qual ele se apresenta e do contexto sociohistórico, do momento em que ele emerge. Isto permite apreendê-lo, seja como uma proposta política ingênua, alienante, portadora de uma “falsa consciência” dos “verdadeiros problemas culturais”, seja como uma proposta de fragmentação ou atomização social, seja ainda sob a forma de uma “estratégia política de integração social” centrada em valores nacionais comuns como os da diversidade.

Sacristán (1995) nos alerta que, sob a perspectiva do multiculturalismo, podem se abrigar diferentes correntes teóricas, que muitas vezes conflitam entre si. Algumas dessas correntes reduzem a idéia da diversidade ao consenso social, através da homogeneização cultural; outras correntes apropriam-se do multiculturalismo para mascarar as relações sócio-raciais sob a ótica do relativismo, ao postular que qualquer perspectiva cultural é válida; outras ainda o utilizam apenas para apresentar visões plurais de sociedades, sem entrar nas conseqüências dessa realidade para os grupos culturalmente dominados. Por último, há aquelas que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), se valem do multiculturalismo em suas análises para perpetuar uma relação de tutela do Estado sobre grupos étnicos politicamente minoritários. Munanga (2000) nos lembra que o multiculturalismo pode operar como “uma faca de dois gumes”. Lembra-nos esse autor que, em nome do respeito às diversidades cultural ou étnica, foram promovidas, em países europeus, novas formas de discriminação e de subalternização racial, étnica e cultural. Afirma esse pesquisador que:

Em nome dessas diferenças, inclusive é por isso que eu acho que o multiculturalismo é uma faca de dois gumes, porque em função do multiculturalismo, a partir do multiculturalismo, o apartheid se reforçou, porque segregacionismo já existia na África do Sul durante a colonização inglesa, mas a partir de 48 se inova aqui para preservar os interesses dos boers, e simplesmente a ques-

tão cultural de cada um vai se desenvolver, separar, cultivando seu Deus e sua identidade. [...] porque é em função disso que os europeus dizem: bom, se os outros, árabes e negros querem preservar sua identidade, temos o direito de preservar a nossa também, nós não somos obrigados a viver junto com eles (Munanga, 2000, p. 28).

Peter McLaren (1997), teórico do multiculturalismo identifica, no contexto da sociedade norte-americana contemporânea, pelo menos quatro vertentes possíveis do multiculturalismo: a conservadora, a humanista liberal, a liberal de esquerda, e a crítica e de resistência. Esse autor postula que os teóricos filiados à primeira dessas vertentes<sup>2</sup>, ao adotarem os princípios do darwinismo social, privilegiam a assimilação cultural enquanto mecanismo de integração social. Por acreditarem nas inferioridades cognitiva, cultural e racial dos diversos grupos raciais, quando comparados ao grupo racial branco, eles defendem a idéia de que tanto a unidade nacional quanto uma cidadania harmoniosa só serão possíveis quando esses diferentes grupos assimilarem as práticas culturais do grupo racial dominante. Para tanto se torna necessário que esses grupos dispam-se de suas culturas de origem. Esse tipo de multiculturalismo busca homogeneizar a diversidade cultural, perpetua os estereótipos raciais, justifica a assimetria de direitos e mantém inalteradas as desigualdades sociais.

Os teóricos que se integram à segunda vertente - a do multiculturalismo humanista liberal - partem, de acordo com McLaren, de uma posição ontológica de igualdade entre os seres humanos. Eles acreditam que as desigualdades existentes na sociedade norte-americana configuram-se como o resultado da diferenciação das oportunidades de realizações educacional e social oferecidas aos indivíduos. Aqui, as desigualdades raciais e culturais não são consideradas como resultado de um atraso cultural dos grupos raciais politicamente dominados, mas são tomados como epifenômeno das diferentes posições de classe. Uma igualdade “relativa” entre os diferentes grupos raciais poderia ser alcançada através da aplicação de medidas de caráter universalista de redistribuição de recursos sociais e econômicos.

A terceira vertente do multiculturalismo identificada por McLaren - a do multiculturalismo liberal de esquerda - é constituída por teóricos que entendem que as principais correntes do multiculturalismo, ao conceder relevância à igualdade racial, promovem o ocultamento das características e diferenças raciais, de classe, de gênero e de sexualidade. Tal escolha metodológica traz como consequência o ocultamento da diversidade cultural, considerada por esses teóricos como a responsável “por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes” (p. 122).

McLaren classifica os teóricos dessa corrente como essencialistas, por tratarem o tema da diversidade de forma ahistórica, independente do contexto cultural e político no qual ela se insere. A diversidade é entendida aqui como algo evidente por si

2 Na perspectiva de McLaren, os principais teóricos do multiculturalismo conservador nos Estados Unidos são Arthur Schlesinger Jr., Chester Finn, Diane Ravitch, e Lynne V. B. Cheney.

mesma e não como construída historicamente e politicamente, mecanismo potente, portanto, para criar significados. Ela existiria, pois, “independentemente de história, cultura e poder”.

O multiculturalismo crítico e de resistência, quarta tipificação do multiculturalismo operada por McLaren, é colocado por esse autor na órbita ou “contexto mais amplo da teoria social pós-moderna”. Essa vertente multicultural entende que as representações de raça, classe e gênero se constituem como o resultado de lutas sociais ampliadas “sobre signos e representações”. É exatamente por esse motivo que essa vertente se propõe a exercer influência significativa nos processos de transformação das “relações sociais, culturais e institucionais”, aqui considerados como geradores de significados.

Concordamos com a concepção de que o multiculturalismo crítico constitua-se como um movimento surgido no interior de sociedades multiculturais, lutando contra as desigualdades e pelo respeito à diversidade. Ele pode ser compreendido na forma de um movimento político, um movimento que luta pela garantia dos direitos do cidadão, consagrados pela Constituição. Não se trata aqui de um movimento que surgiu defendendo apenas o reconhecimento da diversidade cultural de dada sociedade e postulando a idéia de uma convivência harmoniosa entre esses grupos. Muito pelo contrário. Esse movimento, segundo nos lembra Glazer (1975), vai aparecer em sociedades culturalmente diversificadas nas quais os grupos culturalmente dominados não manifestam o desejo de se integrarem ao modelo culturalmente dominante. Gonçalves (1997) nos recorda que, na sua gênese, ele foi um movimento radical, assumindo muitas vezes, formas dramáticas:

[...] esses movimentos foram movimentos sangrentos em alguns lugares, por exemplo na França, esse Movimento do Multiculturalismo vai aparecer nas periferias de forma violenta. Eles são, por exemplo, os muçulmanos que já estão ali dentro há muito tempo, que não se assimilam e que de repente eles decidem dizer: nós queremos morar aqui mas não queremos ser franceses, nós queremos ter a nossa mesquita, ler árabe, educar as nossas crianças dessa forma. A partir daí nós começamos a ter determinados conflitos que viram terrorismo, conflitos que aparecem bombas em muitos lugares, você percebe? A mesma coisa ocorre com esses movimentos nos Estado Unidos, na Alemanha, enfim o multiculturalismo não aparece como “cool”, legal, bacana, mas ele aparece como movimento em alguns lugares e principalmente nesses países do primeiro mundo como movimentos muito violentos. Verdadeiras guerras internas guerras civis (Gonçalves, 1997, p. 7-8).

O Multiculturalismo, como todo e qualquer Movimento Social ou Cultural, não é monolítico, podendo estruturar-se pelo menos de duas formas diferentes: na primeira delas ele assume uma forma afirmativa da diversidade cultural, racial ou de gênero, afirmando uma subjetividade que luta contra a discriminação racial enquanto formas de dominação e de exclusão. Apresenta projetos alternativos de organização social e por isso mesmo não se isola, não se fecha em si mesmo. Na segunda forma, ele

possui uma “face guerreira” que muitas das vezes pode levar a movimentos separatistas, ao fundamentalismo ou ainda, como postula Wiewiorka (1991), a organizações sociais micrototalitárias.

A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos, uma das formas pela quais o multiculturalismo se apresenta no Brasil pode ser caracterizada pelo “*processo de ascensão social de grupos culturalmente dominados*” (GONÇALVES & SILVA, 1998) e das lutas dos membros desse grupo contra todas as formas de exclusão, cuja face mais visível é a da discriminação racial em um país que, por mais de trezentos e cinquenta anos, foi escravista e que há mais de um século nega ser racista.

Acreditamos ser ingênuo, por parte dos Afro-brasileiros, esperar que um país assim constituído tenha receitas prontas de combate ao racismo (Munanga, 1996), projetos de construção de cidadania, do respeito à diferença ou, ainda, que tome como tarefa prioritária sua a defesa dos direitos consagrados pela Constituição e que são historicamente negados aos Afro-brasileiros. O Multiculturalismo que defendemos toma a si essas tarefas, na busca da construção de uma sociedade igualitária e verdadeiramente democrática em todos os seus sentidos. É nesse sentido que entendemos o multiculturalismo e é nessa perspectiva teórica que trabalhamos utilizando-nos de suas contribuições na análise das múltiplas relações que se estabelecem entre políticas públicas, educação (educação entendida em todos os seus sentidos) e as relações étnico/raciais brasileiras.

No campo da educação, o multiculturalismo se configura como um novo olhar analítico lançado sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial enquanto forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividades, e o papel que a educação desempenha nesses processos. Esse olhar analítico é, na sua maior parte, um olhar afro-brasileiro, posto que muito poucas são as pesquisas nessa área, feitas por pesquisadores descendentes de europeus.

Entendemos que, para além da discriminação e exploração de classes existem, em nossa sociedade, discriminações de gênero e raciais/étnicas. Se não ignoramos que a escola é uma instituição social, como duvidarmos que ela esteja marcada por esses fatores que são produzidos nas relações raciais? É por razões como essas que

Aos poucos, vem sendo formado um movimento, dentro da pesquisa educacional, no sentido de se reconhecer o esgotamento a que chegaram as macroabordagens da relação escola/sociedade. Esse mesmo movimento enfatiza quanto à inclusão de novas temáticas, como, por exemplo, o diálogo entre Educação e Cultura, a diversidade étnico-cultural e as relações de gênero, possibilitarão o enriquecimento da produção teórica educacional. Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos socioculturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural (GOMES, 1996, p. 85).

É principalmente, mas não só, por essa razão que, quando os teóricos do multiculturalismo pensam a diversidade étnica e cultural brasileira, pensam também a escola enquanto uma das mais importantes instâncias formadoras de sujeitos sociais. Esse papel que a escola desempenha é de fácil verificação. Basta que observemos a enorme quantidade de crianças e jovens que essa instituição social recebe todos os anos, com o objetivo precípuo de formá-los para a vida, em uma sociedade, que, quase sempre, foi representada como étnico/racial e culturalmente homogênea; uma sociedade que ensina

[...] diariamente, através das relações de trabalho e dos meios de comunicação de massa, a valorizar os padrões de comportamento, a ética e a estética da civilização ocidental, burguesa, branca e patriarcal. Confirmar estes padrões significa manter as relações de dominação. E as crianças brasileiras da escola pública, mestiças portanto, são permanentemente comparadas ao modelo ocidental, branco, masculino, sem qualquer espaço para a construção de sua identidade afro-brasileira, que é o que deveriam ser ensinadas a ser (GARCIA, 1995, p. 133).

Os afro-brasileiros sempre valorizaram e demandaram essa escola, enquanto formadora de sujeitos sociais. A importância do papel que ela desempenha nunca foi ignorado por eles. Assim é que, nos anos trinta do século passado, os afro-brasileiros eram alertados para a necessidade, não só de os pais colocarem seus filhos nas escolas, mas, também, de que os próprios pais a frequentassem, inclusive à noite, se o trabalho diário não lhes permitisse frequentá-la no turno diurno, ressaltando que

A cultura da nossa inteligência é a instrução intelectualmente falada. O mestre e seu apregoeiro, por excelência, incumbe-se de ensinar as crianças. Mas nem sempre principalmente em nossos dias!  
Também o adulto vai à escola - A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos nossos irmãos.  
Somos seus fiéis discípulos e os mestres sacerdotes amáveis que nos dão a luz do saber. Para eles devemos a nossa educação em geral. Esta é a perfeição da educação. A perfeição da educação é a instrução combatida com polidez, é o bem viver é a ciência unida à virtude.  
Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual - “a escola” não os deixeis analfabetos como dantes!  
Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil. (Editorial. “Rumo à escola”. A VÓZ DA RAÇA, ano I, no 13, junho, de 1933, p. 03).

Entretanto, essa escola, demandada fortemente pelos afro-brasileiros, os inclui de forma precarizada, ou subalternizada. Será por isso, portanto, que nessa mesma época, nos jornais da chamada “imprensa negra alternativa” (IAN), serão veiculados artigos refletindo sobre a particularidade da cultura negra, de se ser negro no

contexto de uma sociedade ex-escravagista. Parece-nos que o pensamento negro se dobra; volta-se para si mesmo e “começa a expressar os seus problemas, e as suas inquietações a partir de uma perspectiva própria (Pinto, 1993, p. 29)”. Isso fica evidenciado pelo aparecimento, nos jornais da IAN, de críticas aos conteúdos escolares e da tentativa de se eliminar do currículo escolar os estereótipos negativos em relação aos negros. Tentava-se assim, descolonizar o imaginário de professores que ainda concebiam o negro como herdeiro de um passado bárbaro e primitivo.

Eles elaboravam, ainda, críticas ao currículo escolar pela ausência, neles, da contribuição positiva dos africanos e de seus descendentes na construção do Brasil e por não focar a história da África. Há críticas à forma pela qual se processavam as relações raciais no âmbito da Instituição escola; analisam-se as causas da evasão escolar de alunos do grupo racial negro, ao mesmo tempo em que há uma busca da afirmação da identidade e da cultura negra:

O sentimentalismo envenenado das nossas escolas, com suas referências mais ou menos tolas ao ‘pretinho Benedito’ com os seus elogios da raposas ao heroísmo de Henrique Dias, tem dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso tem de ser sempre uns vencidos. É preciso porém que o negro tenha coragem de afirmar-se pois não ha motivos para temores, tudo o que existe no Brasil é obra do negro. Sem o negro não haveria o Brasil, logo, o negro tem que ser respeitado aqui dentro e quando não o quiserem respeitar ele deve reagir (José Bueno Feliciano. “, A VÓZ DA RAÇA, ano I, no 14, julho de 1933, p. 4)

Aos Afro-brasileiros é negado, aqui, o direito a um saber com sabor (Linhares, 1995), com a educação não sendo capaz de formatar sujeitos sociais compatíveis com a dignidade humana. Dois anos depois, em 1934, a crítica ao tratamento discriminatório dispensado aos Afro-brasileiros pela instituição escola continua a ser denunciada através da Imprensa Alternativa Negra. A atitude preconceituosa e discriminatória dos professores frente aos Afro-brasileiros aparece aqui como causa da evasão escolar da criança negra e é denunciada nos seguintes termos

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (SILVA, “O que foi a raça negra”, A VÓZ DA RAÇA, ano I no 32, fevereiro de 1934, p. 2).

Não é difícil perceber-se que as relações que o multiculturalismo estabelece com a educação e com a prática docente no âmbito de sociedades multiculturais constituem-se como uma das mais pungentes questões da contemporaneidade. Educar-se



para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais, para o respeito à diversidade é muito difícil. Isso implica em uma mudança de atitudes e de valores. Apenas reconhecer o caráter multicultural da nossa sociedade é muito pouco, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. Isso já é sobejamente conhecido. A simples presença física de seus alunos evidencia isso. Se esse reconhecimento não se fizer acompanhar por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles, dificilmente essa escola será capaz de desempenhar seu papel, de forma democrática. Aqui, os processos de formação de professores para uma prática pedagógica eficiente - do ponto de vista dos afro-brasileiros – ganha dimensão de desafio político-pedagógico. Linhares (1997) postula que isso equivale a redefinir o papel que escola e professores vem desempenhando, pois

Se entendemos a escola como uma instituição social densa de relações educativas onde o ensinar e o aprender pode-se abrir em caminhos para distinguir opressões, comunicar-se com outras culturas, ressignificar conhecimentos por situá-lo dentro de uma lógica marcada por perspectivas do que constitui problemas para nós, [...] vamos ter que apostar que a fabricação de novos lugares para a escola não poderá dispensar professores e alunos [...]. São estes que [...] irão traduzir os saberes populares em cultura escolar, acolhendo os desejos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, de saberes que os fortaleçam (LINHARES, 1997, p. 146).

Uma das tentativas mais significativas de se redefinir o papel que a escola historicamente desempenha entre nós é aquela que vem sendo operada pela Lei 10.639, de 09/01/2003, que alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino. Por outro lado, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, instituídas em junho de 2004, rezam que:

Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

O primeiro parágrafo desse artigo, por sua vez, observa que:

§ 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 afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Acreditamos que, tanto a Lei 10639/03 quanto essas Diretrizes, constituem-se como uma resposta do Estado, ainda que tardia, a demandas antigas do segmento racial/étnico afro-brasileiro, na esfera educacional. Os NEABs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros têm desempenhado um papel significativo e fundamental na implementação dessa Lei. Entendendo que a formação de professores, em perspectiva multicultural não se constitui como interesse de todos os grupos sociais, mas, apenas, daqueles que se reconhecem como alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa situação os NEABs, enquanto atores sócio-históricos, vão demandar fortemente e de dentro das universidades o cumprimento da Lei 10639/03, junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas à referida lei intervindo, dessa forma, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância.

Os resultados dos papéis desempenhados pelos NEABs, nesse sentido, tem sido positivos. O Nepre (NEAB UFMT), o Penesb (NEAB UFF) e o Leafro (NEAB UFRRJ), enquanto integrantes da rede nacional de NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) são exemplos dessa nossa afirmativa. O LEAFRO, por exemplo, possui como objetivos, produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa por acaso já desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, favorecendo o ensino da cultura afro-Brasileira e africana, atuando nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, divulgando e apoiando a produção e a difusão de conhecimentos localizados na confluência das áreas das desigualdades e diversidades étnico/raciais e da educação, em consonância com o que é preconizado pela Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os pesquisadores do LEAFRO entendem que um dos maiores, senão o maior, e mais importante desafio colocado para a educação brasileira é o que diz respeito à formação de professores para uma prática pedagógica eficiente, no âmbito de uma sociedade tão diversificada culturalmente, como o é a nossa. Concordamos que, devidamente instrumentalizados, os professores formados por nossa universidade estarão aptos a perceber as ideologias e os estereótipos racistas veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e a desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos. Nesse sentido, conscientes do papel da universidade enquanto “lócus” e ator privilegiado da produção de conhecimentos, ousamos avançar, tornando a disciplina Cultura Afro-Brasileira e Africana obrigatória para todos os cursos de Licenciatura Plena do Instituto.

Buscando intervir na formação continuada dos professores que atuam nos municípios da Baixada Fluminense, o LEAFRO implementou um Curso de Extensão, intitulado “AFRO-BRASILEIROS, DESIGUALDADES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, voltado preferencialmente para esses profissionais do ensino. Esse curso já está na sua segunda versão, com baixíssimo índice de desistência, que gira em torno de 5%. Há efetiva demanda para que se transforme esse curso de extensão em um curso de especialização, o que está sendo estudado com meticulosidade. Acreditamos que, com essa iniciativa, estaremos concorrendo para instituir a formação de professores na UFRJ em bases mais democráticas, ao mesmo tempo em que introduzimos mais um diferencial de qualidade na formação dos nossos futuros professores.

## Referenciais

- EDITORIAL. Rumo à Escola. **A voz da raça**, n. 13, 1933, p. 3.
- FELICIANO, José Bueno. O negro na Formação do Brasil. **A voz da raça**, n. 14, 1933, p.4.
- GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1995.
- GOMES, Nilma L. Escola e Diversidade Étnico Cultural: um diálogo possível. In: Juarez Dayrell (Org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de O. Diversidade e Multiculturalismo. **Palestra**. Universidade Federal Fluminense, 1997. Mimeo.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha P. B. G. **O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LINHARES, Célia F.S. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOTTA, Ubirajara. D. da. **Jornegro: um projeto de comunicação afro-brasileira**. 1986. Dissertação (Mestrado) Instituto Metodista de Ensino Superior. São Bernardo do Campo, 1986.
- MUNANGA, Kabengele. O Racismo no mundo contemporâneo. In: Oliveira, Iolanda (Org). **Relações Raciais: discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, 2000.
- PINTO, Regina P. **Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- PINTO, Regina P. Multiculturalidades e educação de negros. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 32, 1993, p. 35-48.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: Territórios contestados. (s./d). Tomaz, Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (Orgs). **O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Olimpio Moreira da. O que foi a raça negra. **A voz da raça**, n. 32, 1934, p. 2.

SILVA, P.B.G. Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros. ANPEd. Caxambu, 1995, mimeo.

SILVA, TOMAZ T. da. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa Paisagem pós-moderna. In: Silva, Tomaz Tadeu da; Antonio Fávio Moreira (Org.). **O currículo e esses novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: Gonçalves, M.A. R. (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

WIEVIORKA, M. **L'espace du racisme**. Paris: Seuil, 1991.

|                 |            |
|-----------------|------------|
| Recebimento em: | 12/02/2008 |
|-----------------|------------|

|            |            |
|------------|------------|
| Aceite em: | 14/05/2008 |
|------------|------------|