

# **A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial<sup>1</sup>**

Maria do Livramento Gomes de Carvalho\*  
Ana Canen\*\*

*Language as cultural affirmation of black identity: lessons and challenges from a post-colonial education context*

---

\* Ministério de Educação e Ensino Superior, Cabo Verde.

\*\* Professora da UFRJ, pesquisadora do CNPq.

**RESUMO:** O presente trabalho versa sobre o caso da linguagem crioula como marca da identidade negra caboverdiana, além de possibilidades/desafios que cercam seu uso no contexto escolar. Parte de uma visão multicultural e antirracista, discutindo as categorias de identidade negra, multiculturalismo e linguagem, bem como sua articulação na construção identitária. Do ponto de vista metodológico, trata-se do estudo de caso comparativo, a partir de análise documental e de entrevistas com professores do Ensino Básico, evidenciando discursos circulantes que trazem tanto a força da internalização do preconceito como possibilidades de sua superação. A relevância do estudo dá-se na medida em que: a) evidencia que o complexo sistema que coloniza e subordina identidades raciais tem, na linguagem, forte componente marginalizador e/ou emancipador; e b) traz uma perspectiva comparativa, – ainda tímida entre nós – apresentando um contexto africano contemporâneo, com os desafios para a superação da exclusão escolar – esta que é a temática central para as discussões educacionais no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidade negra; multiculturalismo; língua crioula; contexto pós-colonial.

**ABSTRACT:** *The present work deals with the case of the Creole language as a trait of the Cape Verdean black identity, as well as the possibilities/challenges related to its use in school context. It comes from a multicultural and anti-racist vision, discussing the categories of black identity, multiculturalism and language, as well as its role in identity construction. Methodologically, this work is a comparative case study, based on the analysis of documents and interviews with elementary school teachers, presenting circulating discourses that demonstrate both the strength of the internalization of prejudice and the possibilities of overcoming it. This study is relevant, since it: a) demonstrates that the complex system that colonizes and subjects racial identities has, in language, a strong marginalizing and/or emancipatory component; and b) brings a comparative perspective – still inexpressive among us – and presents a contemporary African context, with the challenges for overcoming school exclusion, which is the central theme in discussions on Education in Brazil.*

**KEYWORDS:** *black identity; multiculturalism; Creole language; post-colonial context.*

## 1. INTRODUÇÃO

A afirmação da identidade negra na produção acadêmica tem sido estudada cada vez com mais intensidade nos últimos anos. Autores como Gomes e Gonçalves & Silva (2002), Siss (2003), Oliveira (2006), Muller (2008) e Lima (2008), dentre outros, têm sido fundamentais nessa produção, analisando formas como se processa o racismo no contexto educacional, bem como apontando desafios e perspectivas que se apresentam em políticas, histórias de vida e práticas curriculares para sua superação.

Da mesma forma, trabalhos como os de Hall (2003), Assis e Canen (2004), Canen e Canen (2005), Banks (2006) e Canen (2006; 2008), a partir de uma perspectiva multicultural, têm enfatizado a relevância de se compreender possibilidades de trabalho antirracista que reconheça, entre outros fatores, a interconexão de marcadores de raça, etnia, cultura e linguagem na constituição das identidades. Tal perspectiva é importante para que se superem tanto visões que reduzem a identidade negra a questões fenotípicas – relacionadas à cor da pele –, como aquelas que tendem a folclorizar o trabalho curricular, reduzindo-o ao conhecimento de festas e ritos culturais de matriz africana, em detrimento do desafio a preconceitos historicamente construídos.

Diante do exposto, em uma perspectiva multicultural, o presente trabalho versa sobre o caso da linguagem crioula como marca da identidade negra caboverdiana e os embates/possibilidades/desafios que cercam sua possível inclusão no currículo escolar, no período pós-colonial. Do ponto de vista metodológico, trata-se do estudo de caso comparativo que, segundo Klees (2008), permite, como nenhum outro caminho metodológico, uma visão sobre os dilemas de nossos tempos, analisando temáticas tais como: globalização, gênero, raça, etnicidade, multiculturalismo, diversidade, identidade, educação e desenvolvimento, em termos de como influenciam e são influenciados por contextos ao mesmo tempo locais e globais.

Nesse sentido, estruturamos o trabalho do seguinte modo: inicialmente, discutimos as categorias que balizam a pesquisa para, em seguida, procedermos à análise do estudo de caso em pauta, a partir de análise do contexto caboverdeano pós-colonial, bem como de entrevistas com doze professores do Ensino Básico das escolas de Achada Lém, situada no Conselho de Santa Catarina, Ilha de Santiago, Cabo Verde – importantes estabelecimentos de

ensino locais. As entrevistas foram formuladas a partir de janeiro de 2003, evidenciando discursos circulantes que trazem tanto a força da internalização do preconceito, como sinalizam possibilidades de sua superação.

A relevância do estudo para o contexto brasileiro dá-se na medida em que: a) evidencia que o complexo sistema que subjuga, coloniza e subordina identidades raciais tem, na linguagem, forte componente marginalizador e/ou emancipador; e b) traz uma perspectiva comparativa, – ainda tímida entre nós – apresentando um contexto africano contemporâneo, com os desafios para a superação da exclusão escolar – esta que é a temática central para as discussões educacionais no Brasil.

## **2. IDENTIDADE NEGRA E LINGUAGEM: UM OLHAR MULTICULTURAL**

Autores tais Gomes e Gonçalves & Silva (2002), Siss (2003), Oliveira (2006), Muller (2008) e Lima (2008), dentre outros, têm se destacado na denúncia do racismo e na apresentação de trajetórias e representações de professores negros e não negros sobre a questão. Os autores discutem ações afirmativas e políticas que têm sido propostas e implementadas com foco na população negra, bem como propõem estratégias transformadoras para a superação das práticas discriminatórias na escola e na formação docente.

Ao mesmo tempo, pesquisas e estudos realizados por Assis e Canen (2004), Munanga (2004), King (2004), Bauman (2005), Hall (2005) e Banks (2006), dentre outros, têm focalizado a questão da identidade negra em termos da complexidade de sua construção e reconstrução, para além do marcador fenotípico relativo à cor da pele. Nesse sentido, os referidos autores alertam para a necessidade de compreensão das diferentes marcas que marginalizam e excluem identidades étnico-raciais – como a identidade negra – argumentando que a interconexão de fatores como classe social, situação diaspórica, culturas locais, gênero, linguagem e outras marcas identitárias, configuram identidades híbridas, contingentes, plurais.

Como demonstram Hall (2003) e Munanga (2004), há diferenças em relação ao que é ser negro em determinados contextos diaspóricos, como Brasil e Jamaica, e ser negro nos países africanos. Tal assertiva leva à importância de fatores como etnia, cultura e linguagem, para a compreensão da relação entre

essas variáveis na constituição da identidade negra. Esta parece ser a compreensão de políticas educacionais que propõem a inclusão de estudos sobre a África no currículo escolar, no Brasil, na medida em que enfocam a matriz africana como caminho de natureza étnico-cultural para o reconhecimento da identidade negra.

No entanto, nessa perspectiva, é importante salientar que, ainda que o conceito de raça tenha sido superado do ponto de vista biológico, seu caráter de construção social que hierarquiza e marginaliza identidades negras ainda é operante. Dessa forma, Assis e Canen (2004) e Canen (2006; 2008), a partir de uma visão multicultural crítica e pós-colonial, alertam que as estratégias educacionais voltadas à identidade negra devem superar uma visão meramente folclórica, que se limita à comemoração de datas relativas à consciência negra ou a ritos e festas africanas (embora não se negue sua importância para o conhecimento da memória e da matriz africanas), de modo a incorporar estratégias de denúncia da exclusão racial com aquelas que buscam sua superação.

Para isso, trabalhar com a articulação dos marcadores plurais que configuram as identidades, incluindo raça, etnia, cultura e linguagem, por exemplo, parece ser um caminho promissor, uma vez que tal articulação permite que se superem reduções da construção identitária a um ou outro fator (como cor de pele ou cultura de origem, por exemplo). Além disso, é essencial que trabalhem com a dialética a partir da qual esses marcadores identitários se unem, de formas diferenciadas, em contextos plurais, para a construção das identidades. Tais contextos plurais incluem, necessariamente, a identidade institucional ou organizacional onde as identidades culturais operam. Banks (2006) refere-se à “viabilização da estrutura social e cultural da escola”, apontando-a como uma das dimensões da educação multicultural, ao mesmo tempo em que Canen e Canen (2005) referem-se às organizações multiculturais como espaços institucionais que valorizam a pluralidade cultural, apresentam respostas com relação à mesma e possuem políticas de desafio a quaisquer manifestações preconceituosas em seu interior.

É interessante notar que, dentre os marcadores plurais constitutivos das identidades, a língua tem sido apontada como marca cultural central. Segundo Soares (1995, p.16), as relações entre linguagem e cultura constituem a questão nuclear tanto na ideologia da “deficiência cultural” – que considera

padrões linguísticos diferentes do oficial como inferiores –, como naquela das “diferenças culturais” – que admite que a linguagem seja, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão, não podendo ocorrer preconceitos contra padrões linguísticos diferenciados.

Estudiosos de línguas de diferentes culturas afirmam que as línguas são adequadas às características culturais e comunitárias, sendo mito considerar que algumas são funcionalmente mais desenvolvidas do que outras. Tais ideias têm fortes implicações na alfabetização e no sucesso (ou fracasso) escolar.

Na linha de confrontos culturais, infelizmente, a diversidade linguística dos alunos de diferentes camadas populares provoca preconceitos linguísticos que, por sua vez, reflete-se de forma negativa no processo de aprendizagem de alunos que não dominam a variante-padrão. Esse fato torna-se mais contundente no caso de alunos negros e pobres, compondo um quadro de discriminação e preconceito que atinge marcadores identitários raciais, por intermédio de outros referentes à cultura e à linguagem. É justo afirmar que a associação entre padrões linguísticos, raciais e relativos à classe social pode suscitar percepções e estratégias intraescolares que acabam por criar formas de marginalização, resultando no fracasso escolar. Nessa perspectiva, o estudo de caso internacional pode oferecer importantes lições.

### **3. O CASO DA IDENTIDADE NEGRA E A LINGUAGEM CRIOLA: O CONTEXTO CULTURAL**

Cabo Verde é um país africano, conquistado pelos portugueses em meados do século XV. Nessa época, até os finais do século XIX, não havia preocupação com a Educação, ficando as instituições missionárias incumbidas de ensinar elementos básicos da língua portuguesa, doutrinação e batismos, com vistas a uma perspectiva assimilatória dos negros caboverdianos à perspectiva cristã. A partir do século XIX, foi criado um sistema dual, caracterizado como uma educação privilegiada, com características do sistema educacional metropolitano para a classe da elite e do ensino rudimentar para os negros pobres africanos. Tal situação ainda ficou pior com o Decreto-Lei 77 de 1921, que proibia a utilização da língua africana – *o crioulo* – nas escolas das “colônias ultramarinas” de Portugal na África.

É importante destacar que o *crioulo* de Cabo Verde nasceu de um longo

processo, em contexto de dominador/dominado, inicialmente em um sistema escravocrata e, depois, de colonização. Sua gênese teria iniciado, para alguns, como um dialeto de base portuguesa que, por sua vez, originou-se de outro dialeto do Mediterrâneo Oriental. Para outros, teria tido grande influência das Antilhas (Ilhas de São Domingos) e rios da Guiné (Serra Leoa). Batizado inicialmente como “língua de reconhecimento”, teria se modificado em um “código adquirido”, que se difundiu através da África já a partir do século XVI, por intermédio dos que faziam comércio e portos africanos sem licença régia. Devido à necessidade de comunicação econômica entre escravos, os padrões não estabeleceram um dogmatismo normativo, optando por uma forma mais simples e um código mínimo de reconhecimento que, pouco a pouco, foi se diversificando e se complexificando, estruturando-se com base na estrutura interna das línguas dominadas.

O *crioulo* passou a ser objeto de ataque constante no século XIX, culminando com o Decreto acima referido, que proibia seu uso. Como resultado, a grande porcentagem de analfabetismo, evasão escolar, repetência e perda de direito de estudar – que atingiram os alunos caboverdeanos, negros e pobres –, comprovaram o impacto negativo dessa educação colonizadora. O paralelo com a situação dos negros no Brasil após a abolição é relevante, do ponto de vista comparativo.

A partir da independência, em 1975, a Educação passou a ser entendida como um instrumento de transformação das estruturas e relações sociais, favorecendo o desenvolvimento e a coesão do país. O documento “O Novo Ensino em Cabo Verde”, do II Congresso do PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde), citado pelo Ministério da Educação daquele país (1987, p.7), defendia a universalidade e a funcionalidade da educação e da identidade cultural, coincidindo, dessa forma, em nível de intenções, com a perspectiva de valorização da cultura e da linguagem nativas dos negros caboverdianos.

Nessa época, o *crioulo* – língua nativa – passou a ser visto como alvo principal da identidade caboverdiana, ascendendo ao estatuto de língua nacional e materna. Autores começaram a fazer comparações entre o *português* e o *crioulo*, em termos sintáticos, morfológicos, fonéticos e lexicográficos e de significado, em uma perspectiva bilíngue, de viés multicultural, conforme en-

tendido no presente estudo. Nesse sentido, em 1979, iniciou-se uma nova fase de instrumentalização da língua crioula. O primeiro passo foi a realização de um colóquio sobre a Problemática do Estudo e da Valorização do Crioulo. Na sequência, fundou-se, em 1989, uma comissão nacional para a língua caboverdeana, órgão consultivo do governo, na implementação de políticas visando a defesa e a valorização da língua caboverdeana. Nesse mesmo ano, foi realizado um fórum de alfabetização bilíngue, com trabalhos que apresentavam, inclusive, um esboço da gramática do *crioulo* de Cabo Verde. Em 1993, uma Comissão Nacional para a padronização do alfabeto entregou ao governo uma proposta oficial de alfabeto para a escrita do *crioulo* – o ALUPEC.

Entretanto, apesar de ter sido instrumento central da contestação que acabou por derrubar a colonização, a língua crioula não foi oficializada, o que significa que a abertura política não resultou em maior empenho nesse sentido. Pelo contrário, houve o fortalecimento da posição do *português* como língua oficial no currículo caboverdeano, bem como a consolidação das estratégias de inserção num campo lusófono e de intensificação das importações de modelos da velha e também periférica metrópole.

De acordo com o foco do presente estudo, entendendo que políticas curriculares sofrem a mediação de atores intraescolares, interessou-nos indagar: que processos discursivos circulam, na escola, em relação ao *crioulo*, marca identitária caboverdeana? Em que medida esses processos contribuem para a perpetuação do fracasso escolar dos alunos negros e pobres? Que implicações possuem, em termos de educação antirracista e multicultural, seja em Cabo Verde, seja no Brasil ou alhures? É o que será discutido, a seguir.

#### **4. EXCLUSÃO RACIAL VIA EXCLUSÃO LINGUÍSTICA: DISCURSOS DOCENTES E DESAFIOS MULTICULTURAIS**

A importância e o peso da identidade cultural caboverdeana residem, precisamente, no fato de ter conseguido sobrepor-se à situação colonial, resistir à cultura dominante e ter tornado o *crioulo* como o “leite materno”, em uma perspectiva semelhante à defendida por autores como King (2004). A identidade negra caboverdeana está, pois, ligada à sua língua, o *crioulo*. Porém, para além da documentação analisada, que mostra sua ausência no currículo oficial (onde se encontra apenas o *português* como língua obrigatória), observou-se, por



intermédio das entrevistas com os professores, que duas linhas argumentativas convivem para justificar essa ausência, pouco problematizada por eles. De um lado, as representações docentes associam o *crioulo* a uma língua inferior, devendo, ao seu entender, ser extirpada do contexto escolar.

Alguns depoimentos, mantidos no anonimato devido à ética da pesquisa, ilustram essa perspectiva:

O *crioulo* é a nossa língua materna, mas como a língua da aprendizagem é o português, a tarefa do professor é estimular os alunos a falarem o português como forma de melhorar a aprendizagem da língua oficial, que só têm oportunidade de falar na escola.

A melhor maneira é tentar eliminar esse “vício” [fala do *crioulo*] gradativamente, e eu, como professor, devo repetir, de forma correta, o que eles falam, em português.

Os alunos de Cabo Verde têm como primeira língua, o *crioulo*... Eles fracassam devido à falta de recursos dos pais e à dificuldade de acesso às fontes de informação; o meio onde eles vivem não favorece os contatos com fontes literárias...

É importante notar que, ao responderem o porquê de os alunos fracassarem na escola, as respostas acima citadas tenderam a evidenciar a associação que os professores faziam entre a língua e o meio social e econômico na qual era predominante, mostrando uma estreita associação entre desprestígio linguístico com o poder aquisitivo e o componente racial dos que utilizam aquela língua. Também evidenciam uma culpabilização de fatores extraescolares para o fracasso, quando, na verdade, um currículo monocultural que ignora e despreza a identidade étnica, racial e cultural dos alunos, via desqualificação de sua língua, tem peso central na produção desse fracasso.

Outra linha discursiva evidenciada nas entrevistas e na documentação analisada refere-se ao papel do *português* como língua da “globalização”, portanto, de maior status e prestígio, como ilustram os depoimentos a seguir:

Com a globalização, o *crioulo* não é ideal para a comunicação com o exterior...

Uma língua para servir a apenas quatrocentos e cinquenta mil habitantes, num mundo globalizado? Um país dependente economicamente pode se servir do crioulo para sua comunicação com o exterior?

É importante notar, a partir das falas acima, que, revestidos de novos argumentos – como o da globalização – os mecanismos intraescolares que legitimam o fracasso escolar acabam por se reconfigurarem. Observa-se, através dos depoimentos e da análise documental efetuada, que a exclusão linguística do *crioulo* representa, na verdade, a exclusão de alunos negros, pobres, portadores de identidade cultural e linguística singulares, a língua sendo marcador identitário marginalizado, o que acaba por mascarar preconceitos ligados à raça, etnia e posição sócio-econômica dos indivíduos (CANEN, 2002). Soares (1995, p.43) afirma que as dificuldades de aprendizagem nas escolas das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral. Canen (2006; 2008) refere-se ao fato de que a percepção de alguma linguagem como inferior ou incorreta significa desprestigiar identidades culturais que a utilizam, reforçando o preconceito e o monoculturalismo. Nossa pesquisa parece confirmar a premissa acima.

O estudo pareceu demonstrar, também, que as percepções culturais que informam os sujeitos são componentes importantes que acabam por impedir, muitas vezes, a assunção de língua e outros padrões de identidade cultural, percebidos como inferiores. O trabalho multicultural (BANKS, 2006; HALL, 2003; CANEN, 2006; 2008) e a perspectiva de valorização do negro na educação (ASSIS; CANEN, 2004; OLIVEIRA, 2006; SISS, 2003), não estão necessariamente concluídos com a tomada de poder por identidades marginalizadas. No estudo em questão, ainda que em contexto pós-colonial e independente, o preconceito colonial impregna e perpetua – via escola – o fracasso escolar de negros caboverdeanos, por intermédio da exclusão de sua cultura e de sua língua e pela continuada imposição da língua do colonizador português, branco, como única de valor.

Entretanto, em uma nota mais positiva, é importante salientar que não é sem contradições que tais argumentos se desenvolvem. De fato, alguns professores, particularmente os mais jovens, parecem reconhecer que os alunos precisam falar *crioulo* na aula, por ser sua língua materna. Eles afirmam que a escola deve valorizar os pré-requisitos dos alunos, ainda que não tenham aventado a possibilidade de criar uma disciplina obrigatória no currículo caboverdeano de língua crioula. Os professores veem a proposta da língua crioula em sala de aula de forma positiva, como ilustrado no depoimento a seguir:

Se a língua crioula for oficializada, os livros didáticos vão ser escritos em crioulo, sendo assim os alunos não terão dificuldades de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, observa-se que já existe um reconhecimento, também por parte de professores mais jovens de língua portuguesa, do caráter culturalmente diversificado de Cabo Verde, como se percebe no seguinte depoimento:

A diversidade cultural decorre das assimetrias culturais existentes entre os diversos pontos do país. Somos uma nação da diversidade, daí é natural encontrar variáveis culturais a dominar os diversos estabelecimentos de ensino.

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação de Cabo Verde estabeleceu, na política da reforma educativa, alguns princípios que, no que se refere ao *crioulo*, ao menos ao nível de intenções, parece confirmar o bilinguismo e o multiculturalismo:

A população escolar tem predominantemente como língua materna, o *crioulo*, pelo que, considerado o papel do português como língua oficial, se impõe adotar uma metodologia de ensino de língua segunda. Por esse fato, pela forte tradição da oralidade e pela importância relativamente ao enquadramento dos alunos e das aprendizagens nas aulas das outras disciplinas, a comunicação oral assume importância decisiva no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, fato que se reflete claramente no desenvolvimento de todo o programa (Documento Divulgativo da Reforma Educativa, Ministério da Educação de Cabo Verde, 2002, II v., p.18).

Pelo extrato acima, já se nota a sensibilidade para o fato de que o *português* é a segunda língua, bem como o reconhecimento do *crioulo* como língua materna, em um projeto que se assemelha ao que se propõe em uma visão bilíngue, multicultural, valorizadora da diversidade e desafiadora do preconceito.

No entanto, os discursos circulantes, tanto a nível documental como das representações e percepções docentes, demonstram a força de preconceitos arraigados e de racionalizações revestidas de novas roupagens que acabam por excluir alunos negros e pobres da escola, resultando em fracasso escolar. Ao mesmo tempo, sinalizam de forma mais positiva, possibilidades de superação do preconceito, como evidenciado em trechos de depoimentos e do documento curricular. Apesar disso, em Cabo Verde ou no Brasil, para que isso se consubstancie, urge a sensibilização multicultural na formação inicial e continuada

de professores, de modo que as representações sobre inferioridade linguística ou de outros marcadores identitários, que mascaram o preconceito contra alunos negros e pobres, possam ser confrontadas em prol de uma educação verdadeiramente multicultural, democrática e antirracista.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo partiu do argumento de que o reconhecimento da articulação dos marcadores plurais que configuram as identidades, incluindo raça, etnia, cultura e linguagem, permite que se superem reduções da construção identitária e trabalhem com a dialética a partir da qual esses marcadores identitários se configuram, de modo a desafiar preconceitos em prol de uma educação multicultural e antirracista. Considerando que a linguagem é parte central da identidade e que esta linguagem, quando reforça exclusivamente a vertente-padrão, resulta em ensino que busca a assimilação cultural e não a valorização da diversidade cultural, o resultado é um ensino homogêneo que desfavorece o negro, principalmente aquele portador de marca linguística singular, diferenciada.

O estudo da realidade de um país pós-colonial como Cabo Verde, permitiu uma visão comparativa, indicando que, apesar dos argumentos de superioridade ou inferioridade linguística tenham sido desafiados pela literatura, reconfigurações novas do preconceito aparecem, rearticulando discursos que, revestidos de novas roupagens, acabam por rearticular o fracasso escolar de alunos portadores de identidades raciais, étnicas e linguísticas singulares. Ainda que não se possam generalizar os resultados, devido ao caráter qualitativo da metodologia de pesquisa percorrida, é importante indicar que o estudo ilustra as formas pelas quais esses argumentos acabam por penetrar na escola e dar cientificidade e legitimidade a exclusões que marginalizam negros e pobres, como no contexto caboverdeano, pós-colonial.

Mesmo em países com predomínio de uma língua, como o Brasil, os diferentes sotaques, dialetos e pronúncias, ao invés de valorizados na sua riqueza e diversidade, são muitas vezes rechaçados e, assim, comprometem a autoestima do aluno e o excluem do sistema educacional. Estudar essa face da África, no Brasil, conforme realizado na presente pesquisa, pode ajudar a entender outras realidades educacionais, com seus mecanismos intraescolares, particularmente

representados pelas percepções docentes como forte elemento nele presente. Além disso, mostra que essas faces podem e devem ser estudadas quando se fala de África, para não se cair em perspectivas meramente passadistas ou folclóricas ao se referir a este continente.

Partir de uma perspectiva multicultural pós-colonial que compreende o caráter híbrido da formação identitária, não significa, portanto, a diluição da identidade racial. Pelo contrário, significa trazer, para a pesquisa e para as políticas e estratégias educacionais e de formação docente, as nuances da formação da identidade racial e do próprio preconceito contra a mesma, de modo que se proceda a uma educação multicultural e antirracista. Tal perspectiva também é defendida por autores como King (2004), que apresenta a resistência à hegemonia, à dominação e à expropriação cultural como poderosos componentes para uma educação local e global transformadora, na qual os negros podem dar grande contribuição. O estudo de caso, analisado no presente estudo, pretende contribuir para esse necessário debate.

#### NOTA

1. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), quatro a sete de outubro de 2009.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, M.D.P.; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.709-724, 2004.

BANKS, J.A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (Orgs.). **Cadernos PENESB**, v.7, p.15-43. Niterói: Ed. UFF, 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CANEN, A. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: Barros, J. F. P. de; Oliveira, L. F. de. (Orgs.). **Todas as Cores na Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, p.59-80, 2008.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para

repensar a cultura escolar. In: Oliveira, I. de. (Org.). **Cadernos PENESB**, v.6, p.3-48, 2006.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais** - Logística na corporação globalizada. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 2005.

GOMES, N. L.; GONÇALVES & SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N.; GONÇALVES & SILVA, P. B. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p.13-33, 2002.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

KING, J. E. Como a pesquisa na educação do negro pode se tornar uma forma de luta pela liberdade humana? **Cadernos PENESB**, v.5, p.87-118. Niterói: Ed. UFF, 2004.

KLEES, S. J. Reflections on theory, method, and practice in comparative and international education. **Comparative Education Review**, v.52, n.3, p.301-328, 2008.

MULLER, M. L. R. **A cor da escola**. Cuiabá: Ed. Entrelinhas/ UFMT, 2008.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Brandão, A. A. P. (Org.). **Cadernos PENESB**, v.5, p.15-34, 2004.

OLIVEIRA, I. de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: Oliveira, I. (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2006. p.93-150.

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

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1995.