



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA D'ARC MARTINS DE AZEVEDO

**INTERFACES ENTRE IDENTIDADE NEGRA E  
PROJETO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE ANANINDEUA (PA)**

Belém  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA D'ARC MARTINS DE AZEVEDO

**INTERFACES ENTRE IDENTIDADE NEGRA E PROJETO  
PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
ANANINDEUA (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém  
2007

Dados Internacionais de catalogação na publicação  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

---

A994 Azevedo, Ana D`Arc Martins de  
Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico  
em uma escola pública de Ananindeua/ Ana D`Arc Martins de  
Azevedo; orientação de Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Belém, 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do  
Estado do Pará, Belém, 2007.

1. Escolas públicas 2. Projeto pedagógico 3. Identidade negra I. Título.

CDD: 21 ed. 372.10421

---

**INTERFACES ENTRE IDENTIDADE NEGRA E PROJETO  
PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANANINDEUA (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Data de aprovação: 20/08/2007

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Orientadora

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Teixeira

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Insistimos em trilhar pelo caminho dos erros em busca de uma identidade, em busca de um conceito de negro, muito mais consistente que o pardo, o sem cor. Aqui a desobediência tem cor, e ela é negra

Silva (1987, p.151).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu orientador espiritual e condutor de minhas ações;

Ao meu pai (*in memoriam*) que me ofereceu uma formação sólida como filha e profissional;

À minha mãe, grande heroína, em sua trajetória como companheira e amiga. E às minhas irmãs (Ana de Nazaré, Ana Kely, Ana do Socorro e Ana Paula);

Ao meu esposo (Gilberto) e aos meus filhos (Hugo e Higor), pela compreensão e apoio demonstrado durante a pesquisa;

À Prof<sup>a</sup> Dra. Ivanilde Apoluceno Oliveira, pelas orientações indispensáveis para efetivação deste trabalho;

Ao corpo docente do Mestrado da UEPA, à Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabeth Teixeira e a Prof. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho, pelas orientações e conhecimentos proporcionados, sempre claros e decisivos para a conclusão desta pesquisa;

À Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), pela bolsa-mestrado recebida para a realização deste estudo;

À Escola que me proporcionou o estudo de caso na pesquisa realizada.

## RESUMO

Azevedo, Ana D'Arc Martins de. Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola de Ananindeua (PA). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

Este estudo apresenta o seguinte problema: Como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico da escola, que se desdobra em projetos e ações educativas, e se expressa entre atores sociais face à concepção de diversidade cultural presente no multiculturalismo crítico? Objetiva: Identificar que configuração teórica sobre identidade negra fundamenta o projeto pedagógico da escola, que se configura em projetos e ações educativas cotidianas; Identificar se e de que forma os projetos e as ações educativas vinculadas ao projeto pedagógico voltadas para 5ª a 8ª série do ensino fundamental estão relacionados com a diversidade cultural, a educação multicultural e a identidade negra; Identificar a concepção de educação tratada no projeto pedagógico e que norteia a prática pedagógica cotidiana da escola pesquisada. Trata-se de um estudo de caso, tendo como procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico e documental, a realização de entrevista semi-estruturada com a diretora, a vice-diretora e uma professora da 5ª a 8ª série da escola, que expresse desenvolver em suas práticas educativas uma educação multicultural e de identidade negra. De acordo com os resultados e discussões do estudo, o projeto pedagógico vem se manifestando por meio de projetos e ações educativas pautadas em uma educação libertadora e aspectos da identidade negra. Há indícios, também, de que o projeto pedagógico é um instrumento efetivo de guia da prática pedagógica cotidiana da escola e de parâmetro para uma educação mais afirmativa e menos excludente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade negra. Diversidade cultural. Projeto pedagógico. Educação Multicultural Crítica.



## **ABSTRACT**

Azevedo, Ana D'Arc Martins de. Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola de Ananindeua (PA). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

This study presents the following problem: How black identity is dealt with in pedagogical project of a Public School in Ananindeua (Pará), that is carried out by projects and educative actions, and it is revealed among social actors in view of cultural diversity in the critical multiculturalism? It intends: to identify what theoretical configuration on black identity bases the pedagogical project of the school, which is configured in projects and daily educative actions; to identify if and of what form the projects and the educative actions tied with the pedagogical project directed toward 5<sup>a</sup> to 8<sup>a</sup> grades of elementary education are related to cultural diversity, multicultural education and black identity; and to identify education conception dealt with in pedagogical project that guides daily pedagogical practice at the researched school. It is about a case study that uses, as methodological procedures, bibliographical and documentary survey, accomplishment of a half-structured interview with the school principal, vice-school principal and a teacher of 5<sup>a</sup> to 8<sup>a</sup> grades of elementary education, that expresses to develop in her educational practice a multicultural education and of black identity. According to results and quarrels of the study, the pedagogical project reveals by means of projects and educative actions based on a liberating education, aspects of black identity. There are also indications that the pedagogical project is an effective instrument as a daily pedagogical practical guide pertaining to school and parameter to a more affirmative and less excluding education.

**KEY-WORDS:** Black identity. Cultural diversity. Pedagogical project. Critical Multicultural education.

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 1 – Projetos e Ações Educativas**

**23**

## SUMÁRIO

### **Introdução**

- O tema de estudo 9
- Metodologia 21
- Organização do estudo 25

### **CAPÍTULO 1 - IDENTIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL CRÍTICA.**

- 1.1. O Conceito de Identidade 26
- 1.2. A construção da identidade negra no contexto educacional brasileiro. 31

### **CAPÍTULO 2 - PROJETO PEDAGÓGICO: ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL/IDENTIDADE NEGRA 53**

### **CAPÍTULO 3 - INTERFACES ENTRE IDENTIDADE NEGRA E PROJETO PEDAGÓGICO/ PROJETOS E AÇÕES EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANANINDEUA (PA) 70**

- 3.1 A compreensão de identidade negra evidenciada no projeto pedagógico (princípios, metas, objetivos, missão, marco referencial). 72
- 3.2 A compreensão de identidade negra evidenciada nos projetos e ações educativas, currículo, estratégias, diretrizes, convênios, parcerias. 78

### **Considerações Finais 87**

### **Referências 95**

### **Apêndices 103**

### **Anexos 107**

## INTRODUÇÃO

### ○ O tema de estudo

Esta dissertação versa sobre como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico da escola, que inclui projetos e ações educativas, e se expressa entre atores sociais face à concepção de diversidade cultural presente no multiculturalismo crítico.

O interesse pelo tema identidade negra no projeto pedagógico é oriundo de minha trajetória de vida e acadêmica marcada por passagens em vários municípios do Estado do Pará, determinada pela opção profissional escolhida, a qual experienciei desde cedo o magistério, assim como a estimulação familiar, por parte de minha mãe, para o exercício de tal função.

Ao concluir o magistério, ingressei na docência de 1.ª a 4.ª séries, no Curso de Pedagogia da União Ensino Superior do Pará (UNESPA) no ano de 1986, enfrentei desafios e práticas pedagógicas que se fizeram presentes em minha carreira profissional voltados para o comprometimento sócio-político. A democratização do saber no espaço institucional escolar, sob a minha perspectiva, comporta intrinsecamente as contradições e lutas que se evidenciam no interior da escola.

Minha relação mais efetiva e atuante no processo ensino-aprendizagem se deu a partir de 1990, como professora e diretora do Instituto de Educação do Pará – IEP, onde, por meio de teorias, concepções e ações, procurei proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos na perspectiva de dimensões humanas, técnicas e políticas.

No espaço profissional, como gestora desse Instituto de Educação, busquei construir no processo administrativo, uma gestão democrática, a partir da participação coletiva e integrada aos problemas vivenciados pela comunidade escolar por meio do projeto pedagógico<sup>1</sup>.

Iniciei em 1999, estudos sobre o tema projeto pedagógico, quando realizei a pesquisa *“Projeto Político-Pedagógico como instrumento de participação da comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação de sua missão*

---

<sup>1</sup> O projeto pedagógico do IEP, no ano de 1994, foi construído democraticamente com a participação da comunidade educativa.

*institucional e de concretização efetiva da autonomia pedagógica da escola*”, concluída em 2002<sup>2</sup>.

Essa pesquisa se caracterizou como um estudo de caso e visou investigar a participação da comunidade escolar (os professores, os alunos, os funcionários, os pais, os técnicos e a direção da escola) na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico. O estudo foi efetivado em uma escola municipal de Belém, considerada referência de experiências pedagógicas significativas e inovadoras, e *locus* privilegiado para a experimentação das propostas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Destaco que o projeto pedagógico da escola pesquisada está se tornando uma experiência piloto no processo de implantação dessa idéia inovadora no cenário educacional no município de Belém, e poderá se tornar fonte de inspiração e instrumento de aprendizagem aos educadores que pretendem avançar na consolidação dessa nova prática educacional em suas escolas.

O projeto pedagógico nas escolas, na literatura educacional brasileira, é relativamente recente e foi incorporado à atual legislação educacional do país a partir de 1996, com a aprovação da LDB 9394/96. Apareceu inicialmente em países da América do Norte e da Europa, em decorrência do movimento de descentralização e de progressiva autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas públicas, a partir da década de 70 do século passado, quando se constatou um crescente fracasso dos sistemas de ensino público.

A discussão de seus elementos conceituais e operacionais se deu com mais densidade especialmente no Canadá, na França, na Espanha, na Itália e em Portugal.

Projeto pedagógico de uma escola é um conceito, como observa Fonseca (2000), denso de significados e que neste estudo se identifica como:

[...] sentido de futuro, antecipação, de algo a realizar, a conquistar, de instituir, de sonho, abertura para o novo, possibilidade, esperança, desenho, maquete, esboço, inovação, impulso, ideal, utopia, meta, finalidade, desejo, compromisso, busca, bússola, norte (p. 57).

Entendo que o projeto pedagógico diferencia-se dos planejamentos tradicionais, os quais, muitas vezes, são fragmentados e realizados por poucos

---

<sup>2</sup> Pesquisa apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Adventista de São Paulo (UNASP).

atores, visto que requer exercício exíguo de planejamento, de gestão democrática e participativa expressa no cotidiano de uma práxis viva e dinâmica nas ações educativas da instituição.

Na medida em que planejamento se limita aos aspectos meramente organizacionais, administrativos e legais, ele fica engavetado em uma mesa na sala da direção geral, cumprindo somente uma exigência formal-legalista perante a entidade mantenedora e os Conselhos de Educação.

A elaboração do projeto pedagógico implica relações democráticas, com funções políticas e educativas, construídas por sujeitos concretos e históricos. Portanto, pressupõe a conquista progressiva da autonomia pedagógica e o exercício de uma gestão democrática, a fim de permitir sua adequada execução.

Dessa forma, a complexidade com que as escolas se deparam ao elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico reflete, na maioria das vezes, na necessidade de sensibilizar a comunidade educativa para o surgimento de um processo identitário e valorativo, por meio da efetiva avaliação, a fim de assegurar sua interação com o meio social.

A filosofia de mundo, do ser humano e de valores é importante no processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico, como função e referência efetiva e democrática dos anseios e das necessidades daqueles envolvidos na prática escolar.

Nesse contexto, o diretor assume a postura de articulador e todos os segmentos da escola são considerados seres pensantes e projetistas, capazes de planejar, agir e avaliar as metas propostas, numa perspectiva de transformação da realidade presente no ideal desejado.

Um projeto pedagógico não é uma simples carta de intenções, nem mero acervo de indicações práticas; mas, conforme Demo (2000, p. 247) “se tomado a sério, obriga o grupo a trabalhar junto e a desdobrar obra coletiva concatenada”.

Assim, o projeto concretiza-se, nesse sentido, a partir de uma atitude dialógica estabelecida entre instâncias e entidades do movimento social, político e cultural. Tal prática necessita ser embasada em uma cultura de cooperação e de partilha de trabalho, aliada ao debate coletivo de novas idéias pedagógicas, bem como a métodos mais adequados de gestão de recursos humanos na escola, em

prol de práticas educativas mais inclusivas em um contexto social de valorização, entre outras identidades historicamente negadas, a identidade negra.

Percebo que o trabalho pedagógico das escolas precisa, cada vez mais, ser planejado e democratizado, a fim de apresentar qualidade e operacionalização significativas, por meio de um projeto pedagógico mais afirmativo em prol de ações, as quais incluam questões sobre a diversidade cultural e valorize saberes poucos difundidos, como os de sujeitos de diversas culturas e etnias historicamente excluídas, como a cultura negra.

Nesse sentido, com o propósito básico de configurar sua identidade diferenciada, o projeto pedagógico no âmbito multicultural crítico de valorização da identidade negra, implica a convocação de todos os membros da comunidade escolar no envolvimento, não só na fase inicial de sua concepção, mas também no comprometimento em todas as etapas subseqüentes de sua execução e avaliação.

Ao assumir essas tarefas e responsabilidades, a comunidade escolar amplia e consolida sua autonomia pedagógica necessária à superação da histórica centralização e burocratização do sistema público de ensino, o qual, muitas vezes, está voltado para movimentos excludentes da identidade aqui destacada.

Assim, por meio de estudos sobre projetos pedagógicos, defrontei-me com a problemática da exclusão social e da diversidade cultural, também vivenciada no trabalho docente o qual estou desenvolvendo na Universidade do Estado do Pará e na Secretaria de Educação do Estado do Pará, como professora itinerante de educação especial<sup>3</sup>. Uma das questões que passou a me preocupar foi: como as escolas estão tratando a diversidade cultural em seus projetos pedagógicos?

A *diversidade cultural*, enquanto categoria de análise neste estudo admite trabalhar com as diferenças, uma vez que requer por parte da escola aceitar o outro, por meio de uma visão justa e ética. Segóvia (2005) considera que esse termo,

[...] é bastante novo, tem origem na terminologia ambientalista, como paralelismo à diversidade biológica. Diversidade cultural, portanto, quer dizer que a cultura e suas diversas manifestações são um recurso imprescindível e precioso, não renovável, que permite a sobrevivência de um "ecossistema"; cada vez que desaparece uma cultura ou um traço cultural, limita-se a capacidade de intercâmbio seminal, de inovação genética, de capacidade criativa e, pouco a pouco, poderíamos nos encontrar em um mundo sem diferenças, unipolar, em que todos pensariam e agiriam da mesma maneira, em que ninguém tentaria expressar algo, em

---

<sup>3</sup> Denominação atribuída a professores da SEDUC que realizam assessoramento pedagógico de educação especial às escolas da rede estadual.

que o acinzentado e a homogeneidade reduziriam a humanidade à intranscendência (p. 84-5).

Logo, a diversidade cultural que realmente atende por esse nome é plural, espontânea e múltipla; é aquela que flui sem fronteiras, assim como a realidade, a cultura é uma, mas as manifestações que emergem da sociedade são múltiplas, considerando que é por meio da diversidade que ocorre a união no planeta e se unem os povos. A cultura

[...] é uma como a chuva que cai sobre todos os campos do planeta; e floresce amarela e branca na margarida, rosa na rosa, e azul na flor do araçá, como já teria afirmado Basílio de Cesaréia, bispo de Capadócia, ainda no século IV, ali pelo ano de 377 (SILVEIRA PX, 2005, p. 15).

A diversidade cultural prima por desenvolver uma agenda comum entre os povos do mundo a fim de que as relações entre culturas sejam asseguradas, bem como o direito ao uso de cada língua e de cada manifestação cultural seja mantido independentemente de origem ou credo.

Entendo que a diversidade cultural ao integrar-se em projetos de âmbito político, bem como no campo educativo, como o projeto pedagógico, constitui-se num discurso coerente e plausível com as demandas previstas nos diversos grupos culturais, como o da identidade negra.

Contudo, a diversidade cultural não pode ser considerada estática, rígida, pois se apresenta dinâmica num processo contínuo, que advoga uma atividade de produção viva, voluntária e diversificada na origem de muitos conflitos humanos (BERNARD, 2005).

A identidade negra, nessa perspectiva, é importante que se torne conhecida, visando à formação de valores, de hábitos e de atitudes que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Essa identidade fundamenta-se num movimento a partir das primeiras relações construídas no grupo social, no qual se estabelecem limitações e afetividades, e nesse se firmam os primeiros passos de visões de mundo. Porém,

[...] numa sociedade absolutamente contraditória como a nossa, que nega a existência do negro e que diz que para o negro existir tem que ser branco, já que o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco. Na verdade para se firmar como pessoa, o negro precisa se negar, mas como tem que ser ele mesmo entra em contradição total (LOPES, 1987, p. 38).

Nesse sentido, ainda é contraditória a discussão sobre a identidade negra no Brasil, pois o que ocorre no mundo ocidental cristão, segundo Lopes (1987), é uma tentativa de homogeneização para se estabelecer uma identidade única para todos.



Logo, a afirmação do sujeito é um fenômeno sociocultural ao interagir na família, na rua, no bairro, na escola, com os livros didáticos e com os meios de comunicação. Assim, as diferenças raciais, étnicas, fenotípicas e regionais não podem, ou não devem impedir a realização dessa afirmação, que no dizer Gomes (2003) consiste em uma

[...] construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (p. 171).

Significa, também, a construção que cada um faz de si mesmo como pessoa e que está ligada à situação deles como forma de se buscar nos valores negros uma nova idéia de pessoa, pois lidar com as diferenças é difícil e lidar com identidade,

[...] é ter noção de que somos diferentes, e de que dentro dessa diferença temos objetivos comuns e que só faz sentido lutar se se tem um projeto de vida que leve uma construção comum. Então, a identidade se constrói nessa relação individual e social. Se nosso projeto social é comum, nosso individual não tem que, obrigatoriamente, ser o mesmo (LOPES, 1987, p. 40).

Neste sentido, a escola precisa desenvolver atitudes educativas com fins de viabilizar aos educandos negros que sejam sujeitos e não objetos. Para isso, ela precisa eliminar os fantasmas dos complexos e de inferioridades que alienam esses alunos, que os colocam fora do contexto de que fazem parte e não lhes possibilitam a construção de sua identidade cultural (LOPES, 1987).

Como a democracia é ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (MOURA, 2005, p. 76).

A contribuição da escola na construção da identidade negra passa pelo projeto pedagógico e por ações inclusivas que possibilitem a esses alunos serem protagonistas de sua própria história e de seu desempenho social, por meio de conteúdos e práticas pedagógicas de valorização de suas identidades.

Compreendo que analisar como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico de uma escola pública, que se desdobra em projetos e ações educativas, e se expressa entre atores sociais face à concepção de diversidade cultural presente no multiculturalismo crítico, pressupõe ancorar, ainda, no *multiculturalismo crítico* advogado por McLaren (1997).

McLaren (1997) apresenta os pressupostos do *multiculturalismo crítico*, tecendo comentários ao *multiculturalismo conservador*, *multiculturalismo humanista liberal* e ao *multiculturalismo liberal de esquerda*, que, segundo o autor servem apenas como recurso “heurístico”, isto é, “formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pelas quais as diferenças são tanto construídas, quanto engajadas” (McLAREN, 1997, p. 110).

O *multiculturalismo conservador* pode ser encontrado, a princípio, em posicionamentos coloniais, os quais subjogavam os povos afro-americanos que eram representados como escravos e escravas e aqueles que divertiam os outros, posicionamentos esses que estiveram fundamentados em atitudes imperialistas dos europeus e norte-americanos. “Tal postura retrata a África como um continente selvagem e bárbaro ocupado pelas mais inferiores das criaturas que eram privadas das graças salvadoras da civilização ocidental” (McLAREN, 1997, p. 111). Ele explica que:

[...] muitos multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximos do legado colonialista da supremacia branca. Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias, malsucedidas, de terem “bagagens culturais inferiores” e “carência de fortes valores de orientação familiar” (1997, p. 113).

McLaren (1997) aponta, ainda, algumas questões sobre as quais se devem rejeitar o multiculturalismo conservador. Eis alguns motivos: recusa-se tratar a branquidade como uma forma de etnicidade; adota-se a idéia de que o inglês deveria ser a única língua oficial; definição de padrões de desempenhos preconizados no capital cultural adjacente da classe média anglo-americana para toda a juventude; não questionamento do conhecimento que evidencia práticas sociais pautadas em convicções racistas, classistas, sexistas e hemóforas.

Assim, o *multiculturalismo humanista liberal* argumenta que “existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais” (McLAREN, 1997, p. 119). Entretanto, segundo o autor, a “igualdade” intelectual entre as raças, visando uniformizar todos para o mercado capitalista, mascara a competição.

#### O *multiculturalismo liberal de esquerda*

[...] enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importante entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. [...] Diferença como uma construção histórica

e social que é constitutiva do poder de representar significados (McLAREN, 1997, p. 120).

Finalmente, o *multiculturalismo crítico, defendido por McLaren*, compreende que:

[...] a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLAREN, 1997, p. 123).

Entendo que o multiculturalismo crítico centra o seu debate no âmbito educacional em torno da exclusão social, aguçada por uma globalização econômica, cultural e por uma diversidade e pluralidade de identidades culturais, entre as quais a identidade negra.

Logo, o multiculturalismo crítico, pressupõe uma educação que contemple a diversidade cultural, e que se contrapõe ao projeto de globalização da economia que homogeneíza e estabelece parâmetros uniformes aos diferentes contextos sociais, a partir de um critério ideológico (ALVES, 1998).

O multiculturalismo crítico contempla a equidade como grande meta a ser alcançada, por meio de um projeto de transformação social que agrega diretrizes políticas e pedagógicas, bem como assegura o acesso e permanência a todos os alunos, independentemente de qualquer origem étnica, social, sexual, política e cultural, e prepara esses alunos para melhor viver numa sociedade que respeite e vivencie a diversidade.

Assim, a educação multicultural advoga práticas educativas de valorização da identidade negra, por exemplo, entre negros, entre negros e brancos, buscando manter a relação local e regional, peculiar de uma minoria étnico-racial, bem como a relação entre a identidade e a trajetória educativa proveniente das camadas populares que historicamente se formam numa relação dialética de cunho intercultural.

Ademais, o multiculturalismo crítico se volta para atitudes em prol da equidade de oportunidades educacionais, como por exemplo, a construção de um projeto pedagógico, que admita potencialidades cognitivas diversas, bem como oportunidades variadas de familiarização cultural, além da apropriação por parte dos alunos do acervo cultural que compõe a sociedade, porém, de forma histórico-crítica.

Santos (2006, p. 316), considera que: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Em função destas considerações teóricas sobre projeto pedagógico, diversidade cultural, identidade negra e multiculturalismo crítico, é que neste estudo, levanto o seguinte *problema* de investigação: Como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico da escola, que se desdobra em projetos e ações educativas, e se expressa entre atores sociais face à concepção de diversidade cultural presente no multiculturalismo crítico?

Por que uma escola sediada no município de Ananindeua (PA) como *locus* de investigação?

A escolha da escola ocorreu quando participei de um seminário<sup>4</sup>, no qual uma representante dessa escola participou de uma mesa redonda e informou que os docentes trabalhavam com questões étnico-raciais.<sup>5</sup> No seu discurso, percebi que esse espaço educativo poderia ser propício para realização da minha pesquisa.

Outro fato veio corroborar minha escolha pela escola. Durante minha visita ao Núcleo de Educação Inclusiva/Relações Raciais da SEDUC, visando identificar quais escolas da rede estadual realizam trabalho pedagógico sobre identidade negra, a técnica Ana<sup>6</sup> desse Núcleo apontou algumas escolas<sup>7</sup>, entre as quais a que foi escolhida como *locus* deste estudo<sup>8</sup>.

A opção se deu após a técnica ter informado que em seu projeto pedagógico as diretrizes apontam para o desenvolvimento de projetos consolidados e com visibilidades afirmativas no campo da diversidade cultural e da identidade negra, no cenário educacional local.

Trata-se de uma escola mantida pela Congregação das Irmãs de Caridade e funciona em regime de convênio com a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC). Ela está alicerçada nos ideais de cidadania e de inclusão social, e os concretiza, nas suas interações permanentes com os pais, por meio da integração da família à

---

<sup>4</sup> I Seminário sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais no período de 23 a 25 de agosto de 2006, realizado na Universidade da Amazônia.

<sup>5</sup> Educação e Diversidade Cultural: Desafios Contemporâneos na Educação.

<sup>6</sup> Nome fictício

<sup>7</sup> “Mário Barbosa”, “Artur Porto”, “Maria Luiza da Costa Rego” e “Rômulo Maiorana”.

<sup>8</sup> Escola que neste estudo não será identificada.

escola, e de reuniões e encontros para tratar do rendimento escolar, de avanços e dificuldades dos alunos e da escola (IBP<sup>9</sup>, 2004).

Ao realizar a primeira visita à escola, em setembro de 2006, foi perceptível a pertinência da indicação da técnica do Núcleo, pois estava na entrada da mesma, um cartaz alusivo à Semana da Pátria que apresentava o tema identidade negra como foco central de discussão no âmbito pedagógico.

Percepção que foi comprovada durante a conversa com a vice-diretora, em sua sala. Estava no lugar propício para a realização da pesquisa, pois o espaço físico dessa sala (ANEXO I) apresentava um ambiente figurativo constituído por imagens que se projetavam em cartazes, *folders*, fotografias e reportagens alusivas aos negros.

Ao conhecer a vice-diretora (a diretora não se encontrava naquele momento), percebi uma receptividade favorável à pesquisa, visto que constatei a franqueza e a disponibilidade em oferecer informações, bem como acessibilidade aos documentos necessários para a realização desta pesquisa.

Destaco, também, que a vice-diretora, ao ser entrevistada declara veemente que é negra, e membro do movimento negro denominado “Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA)”, entidade sem vínculos político-partidários, que tem como compromisso contribuir para a eliminação de todos os mecanismos que produzem discriminação racial, no intuito de fomentar a conscientização, e promover políticas públicas para a população afro-brasileira no Pará<sup>10</sup>.

Ao realizar a segunda visita à escola, em conversa com a diretora, percebi que ela também se apresentou receptiva e atenciosa. Nesta conversa, descobri que a diretora, a vice-diretora e a supervisora da escola foram alunas do Curso de

---

<sup>9</sup> Código atribuído neste estudo para denominar o projeto pedagógico da escola pesquisada.

<sup>10</sup> O CEDENPA atua balizado por três eixos que se interligam: participar das mais variadas articulações que se liguem à luta em favor da eliminação das hierarquias sociais; estimular o aumento da auto-estima coletiva do segmento negro; incentivar o segmento negro a lutar por uma cidadania plena. Atua, ainda, em: a) projetos na área da educação, por meio de parcerias; b) em trabalhos voltados ao estímulo à geração de renda de grupos de mulheres no meio urbano e quilombolas; c) em atividades ligadas à valorização da afro-cultura; em atendimentos a alunos, por meio de uma biblioteca especializada em assuntos sobre a questão negra; d) em palestras e cursos sobre essa questão; em aprovação de Leis no Poder Judiciário, Ministério Público e Executivo no sentido de corrigir as desigualdades raciais e históricas existentes na sociedade; e) em Fóruns e Conselhos ligados à questão do Negro (SEDUC, 2006).

Especialização em Gestão Escolar – PROGESTÃO, no qual fui uma das coordenadoras pedagógicas<sup>11</sup>.

Além disso, a diretora relatou que, em 2003, houve a construção de um projeto que antecedeu à elaboração do projeto pedagógico da escola, denominado *Raça e Etnicidade: resistência e desafios dos negros na sociedade de ontem e de hoje*. A construção se deu por meio de uma ação pedagógica viabilizada pela escola, chamada *Educação, Dignidade e Cidadania*, considerada marco inicial de discussões na escola sobre as questões étnico-raciais que norteiam a identidade negra (IBP, 2004).

Segundo a diretora, esse projeto propôs desenvolver perante a comunidade escolar, relações interpessoais mais humanas, conhecimento e reconhecimento da contribuição do negro na construção da sociedade brasileira, tornando assim mais visível sua atuação na sociedade contemporânea, por meio de vários recursos impressos e audiovisuais, tendo como âncora, o vídeo “Candomblé do Brasil”<sup>12</sup> (IBP, 2004).

Porém, informou a diretora, que em 2004, esse projeto foi redimensionado para o termo *Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios*, por tratar questões dos povos indígenas e sua relação com a terra, com a água e com a vida, expressando suas trajetórias históricas e suas resistências, justificando, assim, que além dos negros, os povos indígenas e outros grupos sociais, também, são vítimas de preconceitos (IBP, 2004).

Destaco ainda, ter sido informada pela diretora, que a escola foi finalista no 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), ocorrido em 2004, o qual selecionou 314 experiências de todos os estados da federação, representando as cinco regiões do país.

Na terceira visita à escola, autorizada pela diretora, recebi cópias de alguns documentos para estudo, entre os quais, o Projeto Raça e Etnicidade Afro-Indígena:

---

<sup>11</sup> O PROGESTÃO foi um Projeto do Governo Federal voltado para os gestores estaduais, os professores e os técnicos da Rede Estadual em parceria com as Instituições Superiores Educacionais, tais como: a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade da Amazônia (UNAMA) e o Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), fato esse que, também, supostamente validou o parecer favorável à viabilidade do estudo na Escola, haja vista, a diretora apresentar confiança e conhecimento no âmbito profissional sobre mim.

<sup>12</sup> Este vídeo trata de alguns assuntos étnico-raciais.

resistências e desafios; o Projeto Intercâmbio Cultural Pará-Brasil/ Luanda-Angola: um caminho a ser descoberto; o Projeto Concurso de Bonecos (as) Negro (as); Ação Educativa II Encontro de Literatura Afro-Brasileira.

Mas, um fato me chamou atenção, no mês de outubro, comemora-se em Belém, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, evento religioso católico que “arrasta” em procissão, aproximadamente dois milhões de pessoas, sendo esta festa religiosa considerada “O Natal dos Paraenses”. No período do Círio realizam-se onze (11) romarias em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré. Dentre essas romarias, existe uma, na qual a imagem é levada pelos católicos em uma berlinda para o município de Ananindeua (município no qual a escola está sediada) fica no local por um dia. Os comércios, as lojas e os bancos localizados na BR 316, enfeitam seus prédios nas cores brancas e amarelas para assistirem a passagem da imagem por esse município.

Nesse dia, a escola estava envolvida em prestar homenagens a Nossa Senhora de Nazaré, porém, de uma maneira “diferente”, ou seja, construíram na frente da escola um altar com três (3) imagens: Nossa Senhora Aparecida (negra), Nossa Senhora do Guadalupe (mestiça) e Nossa Senhora das Graças (branca), ladeadas por faixas com frases que sinalizavam mensagens de valorização da identidade negra. Percebi nessa junção de imagens, a valorização e o respeito as três raças brasileiras: branca, negra e índia.

Assim, as primeiras visitas me indicaram que a escola desenvolve ações de valorização da identidade negra, e que o projeto desenvolvido por essa Instituição de Ensino pode ser referência para as outras escolas da rede.

Esta dissertação tem como *objetivo geral* analisar como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico da escola pública de Ananindeua (PA), que se desdobra em projetos e ações educativas, e se expressa entre atores sociais face à concepção de diversidade cultural presente no multiculturalismo crítico.

E, como *objetivos específicos*:

- a) Identificar que configuração teórica sobre identidade negra fundamenta o projeto pedagógico da escola, que se configura em projetos e ações educativas cotidianas;

- b) Identificar se e de que forma os projetos e as ações educativas vinculadas ao projeto pedagógico voltadas para 5ª a 8ª série do ensino fundamental estão relacionados com a diversidade cultural, a educação multicultural e a identidade negra;
- c) Identificar a concepção de educação tratada no projeto pedagógico e que norteia a prática pedagógica cotidiana da escola pesquisada.

- o Metodologia

Inicialmente pensei realizar uma pesquisa do tipo documental, mas no desenvolvimento da pesquisa, percebi a necessidade de realizar entrevistas semi-estruturadas com a diretora, a vice-diretora e uma professora de 5ª a 8ª série da escola, que expressasse em suas práticas educativas uma educação multicultural e de identidade negra<sup>13</sup>, visando esclarecer determinadas questões identificadas na análise documental.

Assim, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de complementar e esclarecer as informações contidas nos documentos pesquisados. Com isso, realizei um *estudo de caso*, orientado pelos pressupostos da abordagem qualitativa em pesquisa educacional (FLICK, 2004).

O estudo de caso consiste em delimitar minuciosamente um *caso* de maneira detalhada e explicativa, sempre procurar novas respostas e levantar novas indagações durante o processo investigativo da pesquisa.

Segundo Lüdke (1986) os estudos de caso, se caracterizam por meio de sucessivas descobertas, as quais podem surgir no processo do estudo, uma vez que o conhecimento não é algo acabado, mas construção permanente, permeada de acertos e erros por meio da relação contextual em que está situado o objeto de estudo, como: a história da escola, a estrutura, os recursos materiais e humanos, dentre outros aspectos.

Os estudos de caso também buscam abordar a realidade pesquisada de forma global e profunda, assim como buscam obter informações relevantes e significativas, a fim de confrontar, corroborar, refutar, negar suposições ou fazer novas descobertas.

---

<sup>13</sup> Falas como complemento das análises documentais.



A análise documental como método de construção de dados consistiu em analisar o projeto pedagógico, à luz da política multicultural crítica, que se relaciona com a “política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas” (TORRES, 2001, p. 196).

A análise documental consiste em estudo de documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, por meio das quais se extraem toda a análise, organizando-as e interpretando-as segundo os objetivos da investigação proposta, de maneira detalhada e explicativa, com o propósito de encontrar novas respostas e levantar novas indagações durante o processo investigativo da pesquisa (LÜDKE, 1986). Trata-se de procedimento de “garimpagem” que depende de documentos, a fim de obter informações advindas de publicações, de anais de congressos, de revistas, de discursos, de dados estatísticos, de arquivos escolares, de vídeos, de manuais, de atas de reuniões, de publicações resultantes de seminários, de palestras realizadas, etc. (LÜDKE, 1986).

Esse tipo de análise se caracteriza, inclusive, por meio de sucessivas descobertas, as quais podem surgir no processo do estudo, uma vez que o conhecimento não é algo acabado, porém construção permanente permeada de acertos e erros, por meio de uma relação contextual em que está situado o objeto de estudo.

Constitui-se, portanto, de estudo de caso tendo como procedimentos metodológicos o levantamento de documentos, a análise do projeto pedagógico e de seus projetos e ações educativas.

No primeiro momento da coleta dos dados, foi realizado o levantamento bibliográfico de autores que debatem identidade negra, diversidade cultural e educação na perspectiva multicultural crítica, bem como a respeito de projeto pedagógico. Com esses dados foram construídos os pressupostos teóricos a respeito do estudo em tela.

No segundo momento, foi realizada a análise de documentos, entre os quais o projeto pedagógico da escola, o qual procura explicitar como a identidade negra é tratada face ao multiculturalismo crítico, bem como os projetos e as ações

educativas <sup>14</sup> voltados para 5ª a 8ª série do ensino fundamental, relacionados com diversidade cultural, educação multicultural e identidade negra. A saber:

**QUADRO 1**  
**PROJETOS E AÇÕES EDUCATIVAS VINCULADOS AO PROJETO**  
**PEDAGÓGICO DA ESCOLA**

No terceiro momento, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicada com a direção, a vice-direção e uma professora da 5ª série a 8ª série da escola<sup>15</sup> que expressasse em suas práticas educativas uma educação multicultural e

PROJETOS	AÇÕES EDUCATIVAS
1) Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios; 2) Intercâmbio Cultural Pará-Brasil/Luanda-Angola: um caminho a ser descoberto; 3) Concurso de Bonecos (as) Negros (as)	1) II Encontro de Literatura Afro-Brasileira; 2) Semana da Consciência Negra.

de identidade negra, objetivando obter informações que subsidiassem a análise documental. O critério de escolha dessa professora foi intencional, sendo considerada a atuação que a mesma vem realizando sobre a temática deste estudo. A escolha dos sujeitos da direção também teve caráter intencional, tendo como referência os seguintes critérios: tempo de trabalho na escola, envolvimento com movimentos sociais e trabalho com questões étnico-raciais.

Os sujeitos são do sexo feminino, sendo duas negras (as mesmas se autodenominam nas entrevistas) e uma parda. A formação das diretoras é em pedagogia. A professora entrevistada é religiosa e possui formação em filosofia. O tempo de trabalho das entrevistadas é na média de 23 anos e a faixa etária (predomina) entre 35 a 50 anos.

A entrevista semi-estruturada constou de questões referentes à análise da identidade negra no projeto pedagógico; das estratégias metodológicas e

<sup>14</sup> Projetos e ações educativas definidas a partir das categorias e do nível de ensino delimitado neste estudo.

<sup>15</sup> Sujeitos da pesquisa, que nesta dissertação serão codificados da seguinte maneira: Diretora (D); Vice-diretora (VD) e Professora (P).

curriculares, dos projetos e ações educativas voltadas para 5ª a 8ª série do ensino fundamental relacionadas com a diversidade cultural, a educação multicultural e a identidade negra desenvolvidos pela escola (APÊNDICES I, II, III e IV).

Os dados foram sistematizados em quadros por eixos temáticos e a análise teve como base as categorias selecionadas em torno da identidade negra contida no projeto pedagógico da escola pública de Ananindeua (PA), face à diversidade cultural presente no multiculturalismo crítico.

As categorias de análise selecionadas foram: *identidade negra*, *projeto pedagógico*, *diversidade cultural* e *multiculturalismo crítico*, explicitadas no desenvolvimento da dissertação.<sup>16</sup>

Essas categorias foram organizadas na fase exploratória do estudo e redefinidas a partir da fundamentação teórica, na coleta dos dados e dos objetivos da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada a partir de (3) *três indicadores*:

- 1) A configuração teórica de *identidade negra* contida no projeto pedagógico;
- 2) *Os projetos e as ações educativas* voltadas para 5ª a 8ª série do ensino fundamental relacionadas à diversidade cultural, à educação multicultural e à identidade negra;
- 3) Concepção de educação tratada no projeto pedagógico e que norteia a prática pedagógica cotidiana escolar.

Assim, este estudo teve como suporte metodológico a análise documental dos projetos e as ações educativas desenvolvidas pela escola pesquisada, sendo complementados os dados pelas falas dos sujeitos, que explicitaram como a identidade negra e os pressupostos do multiculturalismo crítico estão sendo efetivados no cotidiano escolar.

- o Organização do estudo

**Esta dissertação está organizada em 03 (três) capítulos:**

No primeiro, abordo os pressupostos teóricos da educação multicultural crítica, da diversidade cultural e da identidade negra, considerando que esses pressupostos têm relação direta com a identidade, no sentido de que seus

---

<sup>16</sup> Páginas 33, 554, 12, 40, respectivamente.

processos também se constituem em dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas.

No segundo, debato sobre o projeto pedagógico à luz do multiculturalismo crítico, considerando que a escola pode adotar esse documento como modelo educativo não seletivo e excludente, enquanto estratégia de construção de identidade cultural/ identidade negra.

No terceiro, analiso em uma escola pública de Ananindeua (PA), indicada pelo Núcleo de Educação Inclusiva/Relações Raciais da SEDUC como referência de escola em que o projeto pedagógico e ações educativas potencializam projetos afirmativos face ao multiculturalismo no campo da diversidade cultural e da identidade negra no contexto local.

Encerro o estudo com as considerações finais contendo algumas recomendações pautadas nos resultados da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **IDENTIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL CRÍTICA**

Neste capítulo apresento um debate teórico sobre identidade cultural negra e educação na perspectiva multicultural crítica, abordo algumas reflexões em nível

teórico sobre a identidade, e que procuro, também, definir conceitos como *identidade negra*, *diversidade cultural* e *educação multicultural crítica*, entre outros.

### 1.1. O Conceito de Identidade

Considero que a identidade se constitui em um processo que se organiza na relação que se estabelece com o outro com o qual o indivíduo está em contato; é uma manifestação relacional entre os grupos sociais e que envolve relação de poder. Segundo Cuche (2002):

[...] nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos têm o poder de nomear e de se nomear. Bourdieu explica no clássico artigo “A identidade e a representação” [1980] que somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmo e dos outros. O conjunto das definições de identidade funciona como um sistema de classificação que fixa as respectivas posições de cada grupo (p.186).

Neste cenário, o sujeito assume identidades distintas em diferentes momentos, as quais se deslocam e tornam-se provisórias, variáveis e problemáticas em um processo contínuo de construção e de reconstrução nas interações sociais dos indivíduos e dos grupos sociais em seus espaços físicos. Essas identidades estão sempre em construção pelas relações exteriores estabelecidas no cotidiano por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos representados para classificar o mundo e as relações construídas por cada sujeito (HALL, 2005).

Assim,

[...] precisamos entender que a idéia de identidade não é só algo que me identifica, ou que se aproxima do que seja “eu mesmo”, mas sim é uma construção, uma produção de “mim mesmo” diferindo-se: aquilo que eu sou é construído diferindo-me daquilo que sou: portanto, a identidade não é uma clausura de essência e de homogeneidade, mas um processo intenso de forças a se diferirem (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 54).

A identidade pode ser considerada elo de articulação entre os discursos e as práticas ocorrentes no cotidiano de sujeitos por meio de interpelações e de falas que produzem a subjetividade desses sujeitos, enquanto “processo sempre negociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder” (MUNANGA, 1999, p. 108). O que pressupõe,

[...] uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim, pois é na relação com o outro que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças, é a urgência da constituição de subjetividades outras, livres da clausura causada pelo modelo dito ideal (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 59).

Contudo, a permanência identitária se fixa no sujeito, a partir da posição que ele ocupa no espaço social, por meio de atitudes emergentes em contextos distintos, no sentido de que a comunicação é destaque essencial nesse processo, pois as identidades surgem no e pelo discurso, em ambientes históricos e institucionais, e em formações teórico-práticas advindas desses espaços.

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 228).

Para Bauman (2005) as identidades não têm a solidez de uma rocha e nem são garantidas para toda a vida, visto que são negociáveis e mutáveis, já que as opções tomadas pelos sujeitos, os caminhos que percorrem, e as atitudes tomadas implicam na determinação dessas identidades para se manterem firmes ou não.

A identidade é o sentimento pessoal e a consciência da posse de um “eu”, de uma realidade individual, que a cada um de nós nos torna, diante de outros “eus”, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade (BRANDÃO, 1986).

Uma identidade, que é de cada pessoa, é, também, a do grupo, uma vez que as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro; e mais do que isso, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o próprio reconhecimento social da diferença.

A identidade se define ainda, como criação social e cultural, por meio de atos de linguagem; é uma relação social sujeita às relações de poder, a fim de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, que no dizer de Coelho (2006)

[...] reflete um discurso múltiplo e é reeditada e (re)definida pelo grupo social ao qual se vincula e aos *campos sociais* nos quais circula transversalmente por disposições produzidas e, não raras vezes, confirmadas pelos *agentes sociais* (p. 53).

Logo, a afirmação da identidade implica em operações de inclusão e exclusão; demarcações de fronteiras; fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora; forte separação entre “nós” e “eles”.

[...] Entretanto, as “fronteiras” não são imutáveis, para Barth, todas as fronteiras são concebidas como uma demarcação social suscetível de ser

constantemente renovadas pelas trocas. Qualquer mudança na situação social, econômica, ou política pode provocar deslocamento de fronteiras. O estudo destes deslocamentos é necessário se quisermos explicar as variações de identidade. A análise da identidade não pode então se contentar com uma abordagem sincrônica e dever ser feita também em um plano diacrônico (CUCHE, 2002, p. 201-2).

A afirmação da identidade também se legitima no contexto da cultura do consumo, que globaliza a idéia do livre arbítrio com estilos de vida, fomenta a diferença de uma ordem social pautada na lógica do mercado. Em nome da identidade, busca-se encontrar na origem comum ou num destino manifesto a orientação que contradiga as tendências desestabilizadoras e a incerteza do presente.

A globalização, por sua vez, produz diferentes resultados e manifestações em termos de identidades, no sentido em que a homogeneidade cultural decorrente desse processo global, supostamente pode acarretar ao distanciamento da identidade local, concretizada, por exemplo, pela migração dos trabalhadores motivados muitas vezes pelos mercados de trabalhos.

A classificação, nesse contexto, conseqüentemente, é sempre feita de maneira hierárquica. Do ponto de vista da identidade, significa atribuir diferentes valores aos grupos classificados, em torno de duas classes polarizadas, como por exemplo, branco/negro.

No momento que ocorre a classificação hierárquica, emerge o que Woodhart (2000) denomina de *normalização*, o que significa atribuir uma identidade específica como parâmetro diante de outras identidades que serão avaliadas e hierarquizadas. A supremacia branca, por exemplo, não considera “ser branco” uma identidade, tampouco identidade étnica ou racial, mas denomina-se “*a identidade*”.

Para Woodhart (2000, p. 88):

[...] diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contato diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processo de hibridização, sincretismo e criouliização cultural, que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais.

Assim, as identidades geralmente envolvem:

[...] articulações pré-discursivas (material) e discursivas (semióticas) e estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação social mais ampla. Identidades são conseqüentemente vista pelos/as criticalistas como uma forma de trabalho produtivo no qual elas são criadas, contextualizadas, recontextualizadas a partir de co-padrões intertextuais específicos de relações de significados e seus usos (McLAREN, 1997, p. 46).

É relevante reconhecer, então, que a identidade predispõe estabelecer vínculos determinantes de construção cultural no âmbito das representações, e que ela produz efeitos sociais reais. Pode-se aprender que assim como acontece com tudo sobre o que o ser humano pensa, pela relação com a sua vida, a pessoa é também uma idéia, uma categoria ideológica e uma representação social.

A definição de representação social advogada por Moscovici, por exemplo, tem possibilitado progressos expressivos nos estudos sobre identidade, que segundo Andrade (1998, p. 142) “[...] é a representação do ator social, o “eu”, é o objeto de conhecimento”.

Entendo que a representação social, portanto, fomenta um debate “sobre as dimensões coletivas e individuais do conhecimento social e do processo de construção da realidade social” (SANTOS, 1998, p. 151) no sentido de que não mais se concebe um rompimento entre o ser humano e as relações sociais em que está inserido o ser humano.

Assim, é interessante abordar aqui, que a identidade se constitui também pela representação pessoal, o que consiste:

[...] na concepção de Tap (1979) como um conjunto de representações, sentimentos e opiniões que o sujeito tem sobre si mesmo. Para esse autor (TAP, 1985), o sujeito constrói seu lugar e assume suas posições na sociedade através da apropriação da cultura e das instituições sociais mediadas pelo outro. A identidade, portanto, se forma no jogo das relações sociais na medida em que o sujeito se apropria das regras, valores, normas e formas de pensar de sua cultura (SANTOS, 1998, p. 153).

Logo, nessa perspectiva, a representação pessoal se destaca de maneira determinante no processo de formação teórica das discussões contemporâneas e dos movimentos sociais ligadas às identidades. É por meio da representação pessoal que a identidade se liga ao sistema de poder, pois quem tem o poder de representar tem o poder de definir e manter a identidade. O que significa admitir, que:

Os agentes sociais que se encontram em situação de poder acabam por estender a sua forma de ver e ler o mundo para os demais agentes, fazendo com que estes percebam como sendo seus os instrumentos de apropriação e tradução da realidade dos grupos dominantes. Sua reflexão sobre o que chama de cultura dominante é elucidativa, nesse sentido (COELHO, 2006, p. 53).

A identidade, nesse sentido, é definida como forma altamente reflexiva, formada por processos inconscientes, pelo imaginário; está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”, porquanto se continua buscando a identidade e



construindo biografias, se entende nesse contexto, é que os seres humanos fazem à história, mas sobre as condições que lhes são dadas.

Diante das múltiplas e variadas identidades, *o sujeito constitui sua própria identidade social*, na medida em que ele interage em situações, instituições ou agrupamentos sociais, o que ocasiona um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Identidade, enquanto conceito polissêmico pode representar o que o sujeito tem de mais peculiar e, ao mesmo tempo, pode apontar também, o pertencimento ao mesmo grupo. Contudo, identidade e cultura têm um sentido, ainda delimitado, uma vez que a cultura se constitui a partir de elementos inconscientes, e a identidade adjetiva preceitos normativos conscientes, pautados por uma concepção relacional e situacional (CANDAUI, 2002).

Porém, as identidades não se concretizam em um estado de “pertencimento” como destino, um caminho a seguir, mas em um ambiente “deslocado” numa sucessão de episódios fragilmente conectados, a partir de um monte de problemas compartilhados, juntamente com muitas pessoas (BAUMAN, 2005). As identidades se constituem e se formam em uma comunidade simbólica, são compostas de representações culturais e dotadas de um sentimento de lealdade, bem como de aspectos que podem surgir de “pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2005, p. 08).

Logo,

Não se pode pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (CUCHE, 2002, p. 176).

Nesse sentido, para Brandão (1986), a construção cultural amplia o sentido de liberdade-individualidade-universalidade, os quais variam de sociedade para sociedade, de época para época, na história de uma mesma sociedade. E em qualquer uma delas, a cultura nasce e cresce no solo fértil das representações empíricas do ser humano inserido no grupo. Isso significa que a visão de mundo é percebida e transformada em representações que passam a reger a dinâmica social e a estrutura cognitiva de um povo: o ser humano não pode existir sem que seu

próprio existir se configure em um depoimento sobre seus desejos, valores e rejeições.

Neste processo de construção cultural a questão da diferença vem à tona quando se constata a dificuldade que os membros de uma dada cultura, imersos em sua peculiar visão de mundo e em todas as práticas que dessa visão derivam, demonstram em enxergar os componentes de uma outra formação cultural, com cosmovisão e com atitudes diferenciadas da sua.

A politização da diferença é o meio pelo qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade e, ao mesmo tempo, é o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade (SILVÉRIO, 2006, p. 08).

Assim, o debate sobre a identidade negra tem relação direta com a identidade, no sentido que seu processo também se constitui em dimensões pessoais e sociais os quais não podem ser separadas, pois são no âmbito da cultura e da história construída socialmente que essa identidade se forma. Considero neste contexto, que a escola

[...] tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 53).

## **1.2. A construção da identidade negra no contexto educacional brasileiro.**

Morais (1989) afirma, que, a complexa organização etnocultural do Brasil resultou de relações diversas entre o Velho e o Novo Mundo, entre o “novo” mundo indígena e as antigas culturas africanas que adentraram ao Brasil, mais intensamente do final do século XIX até hoje. Segundo Ferreira (2004, p.38), “o Brasil em relação às outras nações americanas foi o país a escravizar o maior número de africanos e o último país do mundo cristão a abolir a escravidão, em 1888” .

O negro surge no Brasil, então, como afirmação de um novo elemento que compõe a sociedade neste país junto com o branco e o índio, uma situação na qual o discurso se volta para o contexto racial inferior ao branco.

Os negros levados ao país influíram na cultura dos portugueses dominantes, eles próprios também emigrantes e do mesmo modo sujeitos à influência dos índios (HERSKOVITS *apud*, MORAIS, 1989, p. 20).

Algumas iniciativas oficiais, como por exemplo, a Lei do Ventre Livre de 1871, exigia que os senhores de escravos tomassem a seu encargo crianças livres até a idade de oito anos; no caso de abandono, essas crianças poderiam ser encaminhadas a instituições estatais criadas para esse fim.

Em 1879, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, sendo eliminada a proibição de escravos freqüentarem as escolas públicas, denominada Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho. Mas, essas iniciativas não foram universais com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional, como se evidenciou, por exemplo, na Província do Rio Grande do Sul que não admitia a hipótese de matricular escravos livres e libertos como também se negava a aceitá-los (GONÇALVES, 2000).

Ainda segundo Gonçalves, (2000) era exígua a presença dos negros em cursos liderados por abolicionistas, republicanos e ferrenhos críticos da igreja católica. A ausência do negro nas aulas era justificada por meio de um perfil inadequado e preconceituoso de que os negros não possuíam preceitos de moralidade e civilidade. Assim, é pertinente considerar que a educação do negro no Brasil não expandiu, mesmo após a República.

No século XIX, a educação do negro no Brasil não foi voltada para o acesso à escolarização por meio da aquisição da escrita, mas uma educação voltada para lutas contra preconceitos e discriminações, exigindo-se direitos sociais, bem como oportunidades de educação e de trabalho. Educação voltada para o social capaz de influenciar comportamentos (GONÇALVES, 2000).

A educação do negro para a cidadania, segundo Gonçalves (2000), foi uma luta dos quilombos, que surgiram da iniciativa dos próprios negros, com o objetivo de promover e melhorar a auto-imagem da população negra.

As Irmandades dos negros católicos, conforme este autor, tiveram influência na educação dos negros no Brasil. Elas foram criadas verticalmente pelos portugueses, tendo o Estado como único agente que podia autorizar a construção. Eram de cunho não apenas educacional, mas assistencialista, cívico e recreativo, destinadas às crianças e aos jovens negros. Elas procuraram instituir escolas de alfabetização para seus associados, logo após a abolição e refletiam sobre divisões

e conflitos de classe e de raça. Mas, não avançaram em relação à escolarização do negro, contribuíram apenas para a preservação das tradições africanas.

Para Ortiz (1994) o caráter da identidade negra no Brasil

[...] não possui como a cultura portuguesa as qualidades que possibilitam orientar o progresso no sentido da evolução da sociedade; entretanto, tal afirmação se dá sem que se faça apelo às teorias raciais vigentes (p. 26).

Diante do exposto, considero, como Morais (1989), que a construção da identidade negra no Brasil foi evidente pela forte separação entre “nós” (brancos) e “eles” (negros), pela interferência do etnocentrismo como supremacia em favor do ajustamento individual e da integração social, enquanto negação da alteridade.

Estudar identidade negra no âmbito educacional é voltar-se para o conceito de uma “identidade (dinâmica, processual, histórica e cultural), que supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas” (OLIVEIRA, 2004, p. 119).

Além disso, acredito que a identidade negra no espaço educativo

[...] é esquecida, é tornada invisível, e substituída por uma concepção monocultural que reveste tudo o que nela acontece: a seleção curricular, o trabalho pedagógico cotidiano, a imposição de normas e valores, o processo de avaliação, etc. (FERREIRA, 2002, p. 100).

A comunidade negra vem sendo excluída e impedida de receber no espaço escolar as informações e conhecimentos mínimos para prosseguir e disputar nos espaços sociais em igualdade de condições com outros grupos mais acordes aos valores culturais pregados na mesma (FERREIRA, 2002).

**Olivera (2002, p. 148) considera que os textos escolares:**

[...] ao mesmo tempo – que esconde e desfigura a realidade – contribui para degradar a auto-imagem que meninos e meninas negros ou indígenas têm de si mesmos, reforçando o sentimento de inferioridade que, desde a escravidão, os opressores introjetaram neles. Mas, ainda mais, o preconceito racial e a negação da conformação tri-híbrida de nossa população não apenas dificultam a construção da identidade cultural de meninas e meninos negra por falta de um referencial positivo, de um conhecimento verdadeiro de seus ancestrais e da autêntica apreciação dos valores de sua cultura, mas também impedem que meninos e meninas brancos, descendentes de imigrantes ou de indígenas construam sua identidade.

Cunha Jr. (1998) considera que essa contradição evidencia-se de maneira forte na escola,

[...] onde os textos escolares descrevem as raças humanas como três: amarela, negra e branca. Normalmente, ninguém contesta tais dominações: entretanto, quando as pessoas são interrogadas sobre a sua raça ou cor, se dizem morenas, raça não-incluída entre as três

denominações consensualmente aceitas, e procuram fazer de conta que não percebem essa contradição. O que está errado então? (p.22).

Os Movimentos Negros têm sido relevantes, desde o século XX, no processo de valorização e de construção da identidade negra, uma vez que, de forma organizada, lutam pelos seus espaços no campo político, social, cultural e educacional, travando debates sobre temas de afirmação da identidade negra e realizando ações efetivas no cenário social e escolar.

Os Movimentos Negros vêm contribuindo na construção da identidade negra no campo da educação, pela articulação das propostas educacionais, tendo como pano de fundo a diversidade cultural e o respeito à diferença, como por exemplo, a Pedagogia do Oprimido, Freire (1987), que não somente problematiza a relação de poder inerente ao processo educacional, ao afirmar que toda educação é política, como traz para o debate ético, o respeito às diferenças de classes e culturas.

Na luta pela democratização do país, esses Movimentos compunham, em suas agendas de reivindicações questões sobre a cultura negra, a educação, o trabalho, a mulher negra, a cor da pele, o racismo, as religiões afro-brasileiras, o cotidiano dos bairros negros e a política internacional, entre outras (HANSENBALG, 1987 *apud* SANTOS, 2005).

As reivindicações desses Movimentos ganharam novos contornos, na medida em que o embate e a negociação política sobre relações raciais no Brasil se expandiram para além dos próprios movimentos, visto que o país começa a dar seus primeiros passos nesse âmbito (LOPES, 2006).

Um exemplo disso, é a Constituição Federal, que em seu Art. 205, preconiza caber ao Estado assegurar, por meio da educação, direitos iguais para o desenvolvimento integral de todos, e de cada um na condição de pessoa, cidadão ou profissional como possibilidade de valorização da identidade negra (BRASIL, 1988).

A Lei Federal 10639/03, também pode ser considerada como fruto da luta anti-racista realizada por movimentos negros, porque historicamente não se pode negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que ainda dividem o Brasil sobre a história do negro (SANTOS, 2005).

Essa Lei aprovada pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, dá:

[...] prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003 (SANTOS, 2005, p. 32).

A Lei passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2005).

Diante do exposto, é possível afirmar que a Lei 10639/03 fomenta o conhecimento no âmbito educacional, o qual se encontra ainda mergulhado por representações estereotipadas de imagens negativas atribuídas ao negro, por meio de um pensamento muitas vezes comprometido com o anti-racismo, combatente da idéia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprovadas em 10/03/04, também exemplificam medidas afirmativas de cunho educacional, as quais preconizam em um dos seus fundamentos que:

O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (BRASIL, 2005, p. 08).

Essas Diretrizes permitem oferecer referências e critérios para que se implantem medidas e ações de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, contribuindo para o rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico-raciais, pois sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial.

[...] É a compreensão, a divulgação e o trabalho coletivo que destacam a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática (GOMES, 2003, p. 77).

Nesse sentido, os cursos de formação de professores podem tornar-se campos exeqüíveis de discussões afirmativas, os quais possibilitem reconhecer e

valorizar tanto as semelhanças quanto às diferenças aos grupos negros, visto que estes são

[...] sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (GOMES; SILVA, 2002, p. 22).

Reverter, portanto, os perversos efeitos de preconceitos e de discriminações que se configuraram/configuram no Brasil, são aspectos desafiadores no campo educacional, os quais pressupõem mudanças de posturas no trato com os negros

[...] que foram *dispersas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vive, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular) (HALL, 2005, p. 88-9).

Entendo, portanto, que o respeito às diferenças de classes e culturas dar-se-á por meio do diálogo, que no dizer do Freire (1987, p. 78), se constitui nuclear nesse contexto, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Nesse aspecto, Oliveira (2003, p. 74), aborda que, a educação enquanto processo de transformação

parte, conseqüentemente, da crítica a uma realidade sócio-educacional, caracterizada pela divisão de classes sociais, pela injustiça social, pelo individualismo e pela unilateralidade nas ações produtivas, políticas, visando à construção de novas relações sociais e educacionais fundamentadas no coletivo, na participação, na amorosidade e na dialogicidade.

Assim, o diálogo deve se fazer inerente no trato com as questões étnico-raciais no ambiente educativo, por que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* de mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 87).

Por isso é preciso ter consciência de que a cultura negra vem sendo invadida nas escolas. E esta invasão cultural se dá por meio de ações didático-pedagógicas que impõem e privilegiam uma visão de mundo predominantemente da cultura

branca com fins em promover a desculturação dos negros e o seu branqueamento (FREIRE, 1987).

Silva (1987) aborda que desculturar consiste na desagregação cultural, com fins de exploração econômica, política e social, e que se faz inerente a toda forma de exploração colonial ou neocolonial; enquanto que o branqueamento continua Silva (1987, p. 96):

[...] É admitir a superioridade da raça branca. É impor seu padrão, seus valores, sua história, sua cultura, como os únicos corretos e verdadeiros e, através de um processo de inferiorização dos padrões, valores, cultura e história dos grupos dominados, os levam a assumir os valores brancos como meio de afirmação e aceitação social. Mas o branqueado, o assimilado, torna-se indistinto, inexistente, sem diferenças, mas sempre considerado desigual.

Entendo que essa afirmação atravessa princípios dos aspectos ideológicos raciais emergidos a partir do século XIX e meados do século XX, cuja protagonista foi a elite brasileira que projetou nesse período, a formação da identidade nacional, a partir de métodos eugenistas para atingir o branqueamento da sociedade, ou seja:

Se o embranquecimento tivesse sido (hipoteticamente) completado, a realidade racial brasileira teria sido outra. No lugar de uma sociedade totalmente branca, ideologicamente projetada, nasceu uma nova sociedade plural constituída de mestiços, negros, índios, brancos e asiáticos cujas combinações em proporções desiguais dão ao Brasil seu colorido atual (MUNANGA, 1999, p. 15).

Assim, as relações sociais estabelecidas ao longo da história no Brasil foram determinantes na formação do processo de construção da identidade negra, envolvendo situações de discriminação e de opressão, que segundo Silva (1987, p. 56), se dimensiona como uma identidade abafada “que só aparece em uma e outra brecha. Ela não precisa ser construída, e, sim, respeitada e se ela só aparece nas brechas é porque realmente só pode se manifestar através dessas brechas”.

Aparece também como um choque de culturas que se estabeleceram entre as civilizações européias e africanas, as diferenças de posição, de situação e de interesses, o povo escravo, arrancado de seu país, de sua família, e muitas vezes, impedido de cultivar a sua própria religião, sendo notório que o negro “não se comportou como coisa no processo de formação do nosso país. O negro foi um agente e não um paciente” (RODRIGUES, 1987, p. 137).

Finalmente, nesse contexto de conflitos e lutas políticas que perpassam pelo plano simbólico e cultural que a identidade negra vem sendo construída como luta de afirmação e de direitos do negro no Brasil, é relevante, pois, considerar: “quem



aparta e segrega não mostra nenhuma tolerância para conviver com as diferenças” (MUNANGA, 1999, p. 105).

O multiculturalismo, desde a sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, cujos direitos de preservarem suas características culturais foram negados. Essa negação favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas, os quais reivindicavam, no início, exclusivamente, a favor de grupos étnicos (GONÇALVES; SILVA. 2006).

O multiculturalismo crítico se projeta nesse aspecto, por meio de temas da identidade racial e da diversidade cultural para solidificação da cidadania, como pedagogia anti-racista em que a política das diferenças se volta para uma educação mais cidadã e pluralista,

[...] cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem. Isso significa dizer que é muito difícil, senão impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA. 2006, p. 09).

Conforme evidencia McLaren (1997, p. 122), o Multiculturalismo crítico considerado aqui enfatiza “o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”.

O multiculturalismo, numa abordagem crítica, discute o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, o qual significa considerar que é por meio do princípio da liberdade que todos são livres para construir suas identidades, bem como fazer suas escolhas.

A introdução de valores e de práticas contrárias à cultura nacional e local, pelo multiculturalismo crítico, favorece o reconhecimento de diferenças, cuja consequência é a experiência da identidade para legitimar novas questões e práticas que apontam para projetos de mudança social. Logo,

o multiculturalismo enquanto movimento de idéias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 12).

O processo de aproximação de culturas se contrapõe à “guetificação” e dá ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais com o intuito de

interagir com as diversas identidades culturais na afirmação das suas especificidades.

O discurso multicultural crítico está envolvido em movimentos de retorno ao passado, de reconstrução ou de invenção de identidades coletivas, bem como em cobranças por redefinição de padrões societários, porque as emergências de novas identidades de maneira explícita posta pelo multiculturalismo destacam as questões da diferença cultural e da exclusão social.

O que significa considerar que o multiculturalismo:

dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais os princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas por alguns autores de “política do reconhecimento”, por outros de “política de identidade” e, ainda de “política da diferença” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 118).

A educação multicultural crítica objetiva articular a educação e a diversidade cultural por meio de uma multiplicidade de manifestações culturais, sociais e étnicas, entre as quais estão relacionadas: as culturas subalternas, as minorias raciais, e os contínuos fluxos migratórios expressos na emergência de novas formas de identificação coletiva pela diversidade cultural, tais como: *negros, mulheres, povos indígenas, ecologia, pacifismo, juventude, movimentos religiosos*, bem como novas formas de pensamento, que puseram em questão o etnocentrismo.

A educação multicultural crítica é considerada um caminho viável que pode promover e discutir as diferenças existentes, no sentido de minimizar e ou excluir o racismo e as discriminações ainda freqüentes no interior das escolas. Ela compreende a escola como espaço plural, cuja filosofia é o diálogo; escola que procura se familiarizar com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas, etc. de outras culturas.

O multiculturalismo crítico possibilita posturas e atitudes que adotem um compromisso com a liberdade, as quais permitem reconhecer a diferença a serviço dos sujeitos pobres, despossuídos e oprimidos. O que significa

[...] interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão e autoridade, sintomaticamente reveladas pela crise do politicamente correto. Isto também significa uma guerra sem reservas contra o capitalismo. (McLAREN, 1997, p. 52).

Vale citar que as diferentes denominações atribuídas para o termo multiculturalismo em países da Europa no âmbito educacional são: “pedagogia do

acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades, ou, mais simplesmente, educação intercultural” (FLEURI, 2003, p.17).

Mas, a expansão do multiculturalismo surge nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX, na confluência das lutas pelos direitos civis nos anos de 1960, porque professores, estudantes e grupos segregados imbuídos pelo clima político da época favoreciam a emergência de ações afirmativas, nas quais questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Gonçalves e Silva (2003) consideram que, embora as universidades dos Estados Unidos apresentem seu papel relevante na promoção e na consolidação de políticas multiculturais, foi no meio artístico que essas políticas ganharam maior visibilidade, tais como: literatura, artes plásticas e cinema.

A educação face à política multicultural crítica enfoca, portanto, que sobre uma sociedade demarcada pela diferença, o espaço escolar torna-se naturalmente, um cenário de interação com o outro, com o diferente. O outro é a cor diferente, é a sexualidade, é o corpo diferente. Considera ainda o sujeito fragmentado e dividido; ele não é o centro da ação social, pois ele não pensa, não fala e não produz, mas ele é pensado, falado e produzido, a partir do exterior.

Ocorre uma contraposição a tudo que é linear e árido, quando não apenas tolera, mas

[...] elege a mistura, o hibridismo, e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida. [...] Prefere o local. [...] Inclina-se para a incerteza e a dúvida. [...] Prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas (SILVA, 2004, p. 114).

A educação, na ótica da política multicultural crítica, refere-se à valorização de um pensamento emanado que advém de projetos de vida, com necessidades peculiares que subjazem de variadas interfaces e a identidade se constitui a partir de uma pluralidade metodológica.

A permeabilidade desse conhecimento traduz um cenário que consiste em trilhar no caminho popular e cotidiano dessa identidade, advinda de realidades, e de histórias de vida e de saberes. Por conseguinte, o senso comum é “prático e programático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um

dado grupo social e nessa correspondência se afirma viável” (SANTOS, 2003, p. 89).

Nesse contexto, as práticas escolares, na perspectiva multicultural crítica de valorização da identidade negra, denotam incompatibilidades e conflitos voltados para um processo revolucionário científico, que segundo Santos (2003), a sociedade atualmente está passando:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (p. 60).

Assim, o paradigma de uma vida decente segundo Santos (2003), se constitui num conjunto de teses que emergem e se justificam. A saber: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; é autoconhecimento, bem como todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum.

Entendo que as teses supracitadas e defendidas por Santos (2003) para uma vida decente vêm de encontro às discussões apresentadas neste item sobre educação, identidade negra e multiculturalismo crítico, ao considerar que as práticas escolares na perspectiva multicultural crítica requerem a valorização de práticas e atitudes do ser humano, enquanto autor e sujeito do mundo no centro do conhecimento, tendo em vista permitir que esse ser humano possa reconstituir sua história, porém, pautado nos grupos sociais locais em que está inserido e com possibilidades de buscar novas e variadas interfaces nessa “teia” de relações, a partir do seu cotidiano.

Diante do exposto, é pertinente configurar que a educação face à política multicultural crítica de valorização da identidade negra assinala nesse contexto, no âmbito escolar, um processo dialógico com o conhecimento científico (SANTOS 2003). Assim, se supõe um rompimento com práticas educativas que apresentam, em seu bojo, ações excludentes e discriminatórias, uma vez que, segundo Gonçalves e Silva (2006, p. 14), “[...] a própria prática de condicionar conteúdos e disciplinas escolares sob a forma de currículos é herdeira das culturas euro-ocidentais, contras as quais o movimento multicultural há muito vem lutando”.

Além disso, discutir sobre a educação multicultural crítica, enquanto alternativa e a sua possível articulação aos processos educativos, é considerar que a identidade não é fixa, não é estável, não é coerente, tampouco, definitiva e

acabada, mas processo de produção, construção e efeito, instável, fragmentada, ligada a sistema de representação, que tem estreita ligação com as relações de poder (HALL, 2005).

A educação, nessa perspectiva, tem a tarefa de estar a serviço de valorização dessa identidade, questionar o discurso de uma cultura universalista, em que há “o rebatimento de tudo e todos a um *mesmo*, que em termos culturais significa uma identidade única, e a rejeição de toda e qualquer diferença” (VEIGA-NETO, 2003, p.10), bem como, desenvolver uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, em que as diferenças sejam dialeticamente interligadas.

Considero, ainda, a necessidade do manejo da diferença que a escola faz, mantendo a não-homogeneidade étnica e cultural e a não-integração dos grupos que carregam e defendem as diferenças étnicas para o reconhecimento da diferença no contexto da inclusão; da pluralidade de práticas educativas no sentido da reparação de exclusões históricas e da demanda por estratégias pedagógicas, as quais visam assegurar a diversidade/pluralidade de grupos e tradições.

A educação perante a política multicultural crítica procura indicar e aproximar as diferenças étnico-culturais, com possibilidades de incorporar na escola e na sociedade, propostas metodológicas inovadoras que enfatizam a construção de uma “política da diferença” (McLAREN, 1997).

Nas malhas construídas nas relações de poder, essas diferenças acabam se transformando e travestindo de forma a se constituírem em um bloco justificador de discriminações. Conceitos de normalidade e anormalidade, do que é comum e diferente se misturam, enquanto os estereótipos “desejáveis” adquirem uma supremacia quase absoluta. Certamente, o movimento desintegrador de algumas culturas está fundado na desvalorização da rica diversidade cultural dos povos, atingindo a capilaridade da incompetência do convívio com o outro, que pode ser sintetizada na incapacidade de ser solidário (RESENDE, 1998, p. 35).

Nesse aspecto, ela considera que:

a desafiadora “malha de relações” é tecida no cotidiano escolar e as ações vão se imbricando e construindo a identidade escolar, freqüentemente incompatível com as reais características de um espaço democrático, mesmo que em construção (RESENDE, 1998, p. 35).

Neste cenário, fica evidente concordar com uma pedagogia multicultural epistemologicamente humilde, que no dizer de Veiga - Neto (2003, p. 13), significa “mostrar como o mundo é organizado nos jogos de poder/saber pelos que falam nele e dele, e como se podem criar outras formas de estar nele”. O que sugere práticas

escolares desafiadoras e inovadoras, para possibilitar um diálogo permanente entre grupos sociais de diferentes culturas.

Portanto, a identidade negra se constitui na escola face à política multicultural crítica, em um rompimento com a cultura escolar dominante, no sentido de apontar de maneira positiva a diversidade cultural no cenário escolar.

Considerar a diversidade cultural, enquanto temática para solidificação da cidadania na perspectiva multicultural crítica, é pressupor, com isso, que a diversidade cultural se manifesta na pluralidade de identidades que compõem os grupos, bem como as sociedades que integram a humanidade.

Assim, discutir a identidade negra no ambiente educativo, considerando a política multicultural, é um dos objetivos deste trabalho, tendo em vista que, pelo racismo, propaga-se o discurso de que o negro precisa negar a si mesmo, sendo a sua identidade construída a partir da relação estabelecida com o outro, o branco, elemento de referência identitária, entre o passado e o presente, entre a memória e a história.

Os negros são os testemunhos vivos da persistência de um colonialismo destrutivo, disfarçado com habilidade e soterrado por uma opressão inacreditável. O mesmo ocorre com o indígena, com os párias da terra e com os trabalhadores semilivres superexplorados das cidades. Por que o negro? Porque ele sofreu todas as humilhações e frustrações da escravidão, de uma Abolição feita como uma revolução do branco para o branco e dos ressentimentos que teve de acumular, vegetando nas cidades e tentando ser *gente*, isto é, cidadão comum. O negro surgia como um símbolo, uma esperança e o teste do que deveria ser a democracia como fusão de igualdade com liberdade (FERNANDES, 1989, p. 08).

Diante do exposto, acredito que a escola possa possibilitar o rompimento de barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência. No dizer de Munanga (1999), o surgimento de uma nova consciência, pressupõe como ponto de partida, a

[...] auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diásporas têm de contar apenas com aqueles que resistiram em seus novos territórios (p.14).

Trata-se, portanto, conceber a escola não apenas lugar em que se aprende, mas como espaço pedagógico de formação, que deve se integrar ao sistema mais amplo de educação e valorização da identidade negra.

Cunha Jr. (1998), explica que a educação:

repete o desenho básico das estruturas sociais, tem uma base racista, machista e classista. No plano ético e étnico, a utopia é a construção de uma educação guiada pela pedagogia da igualdade (Expedita, 1996), capaz da distribuição igualitária das possibilidades de representação dos grupos sociais na cultura nacional (p. 24).

Nesse sentido, admito que a escola possa constituir-se em um ambiente no qual a cultura negra venha adquirir alternativas que lhe servirão para reapropriar-se dessa cultura de maneira reflexiva, no dizer de Silva (1987, p. 98), “uma escola que não representa o seu mundo [...]” não pode atrair seus alunos”.

Ainda, continua a autora:

A rejeição e a violência simbólicas impostas pelas escolas são introjetadas e a criança reage rejeitando essa escola e seu conteúdo que a humilham. Surge, então, o fenômeno da evasão retraduzido como incapacidade, desnutrição, má orientação da família, mas não como incapacidade da escola. Quando não evade, a criança tenta superar a imagem negativa imposta, através de atitudes agressivas, exibicionistas. As menos insurgentes deixam-se cair na mais profunda inibição e silêncio (SILVA, 1987, p. 98).

A escola, sob esse prisma pode se tornar um ambiente em que a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos não possam se articular de forma exequível, nem tampouco ser um espaço de diálogo multicultural. Porém, acredito que por meio de ações pedagógicas dialógicas, intersubjetivas e críticas possamos lutar e reivindicar direitos de existir, de grupos sociais excluídos, como os negros, bem como indicar os rumos e destinos da comunidade educativa.

Logo, ao abordar sobre essa questão, pressuponho dismantelar falas e narrativas de poder hegemônico, de privilégios e de práticas escolares excludentes e discriminatórias que desconsideram o sujeito não-branco a uma função do sujeito branco pelo não reconhecimento das suas semelhanças, e nem a aceitação das diferenças (DYER, 1997 *apud* TORRES, 2001).

Tal afirmação é pertinente considerar, visto que, no campo de teorização e de investigação, a educação no multicultural crítico, converge para estudos, como campo de lutas em torno da significação social, ou seja, elege experiência de vida de um grupo social que se situa em uma condição de denominado; busca valorizar a forma como os grupos devem ser (SILVA, 2004) e suas identidades.

Neste estudo, destaco a identidade negra, o que pressupõe no cenário escolar a inter-relação entre o conhecimento aprendido com o conhecimento cotidiano daqueles envolvidos no processo escolar, além de revelar saberes de cunho étnico e cultural, em que o cultural se torna pedagógico às práticas escolares como documento identitário de valorização das diferenças étnicas multiculturais.

Significa considerar, ainda, uma responsabilidade social, uma postura e uma tomada de posição, frente aos sujeitos educativos, e à crítica às identidades omitidas e negadas por lentes preconceituosas e seletivas instaladas no ambiente social e escolar ao longo do tempo.

Neste contexto, espero que os processos de construção escolar insiram a valorização dessa identidade em suas práticas escolares, por meio de ações e de movimentos não mais lineares, seqüenciais e estáticos.

A identidade negra e a inclusão numa perspectiva educativa face à política multicultural crítica buscam valorizar a forma como os grupos devem ser, pois permitem adotar práticas escolares como cenário propício e favorável em torno de valorização da identidade negra no processo de construção escolar.

É *mister* destacar, que a identidade negra e educação perante a política multicultural crítica pressupõem fomentar o surgimento de ações educativas que atendam às especificidades culturais da identidade negra, portanto, o que ocorre é a utilização por parte da escola de programas e ações educativas.

Para atender às supostas defasagens das minorias, bem como concepções que sustentem a importância do biculturalismo, isto é, a educação de diferentes grupos culturais em separado (FERREIRA, 2002, p. 105).

As ações educativas, quando sustentadas em saberes de cunho cultural, de valorização da identidade negra, por exemplo, podem expressar uma das manifestações de autonomia pedagógica e de solidariedade, haja vista possibilitarem um novo modo de ser dos sujeitos que as compõem: identidades e perfis se complementam na construção de uma educação de qualidade (SEQUEIROS, 2000).

Sob essa perspectiva, é possível admitir que a inserção da identidade negra no processo educativo face à política multicultural crítica pode ser meio e condição para valorização de saberes culturais e práticas sócio-educativas desses grupos, na medida em que pode contribuir para “superar a visão estática, conteudista, limitada



ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza” (GOMES; SILVA, 2002, p. 16).

A Lei 9394/96, inclusive em seu artigo 1.º, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 01).

Ao considerar o referido artigo, é relevante destacar que a educação é esclarecedora sobre o meio em que se vive. Logo, as ações educativas que valorizam a identidade negra não podem ser vistas como estáticas, mas como um processo dialético que ocasiona a articulação e interação de saberes e de práticas sócio-educativas na realidade em que estão inseridos esses grupos.

Discutir alternativas de ações multiculturais críticas em educação implica:

situar a questão pedagógica no centro das preocupações das políticas de melhoria qualitativa. Esse enfoque articula prioridades, estratégias e técnicas, abrindo perspectivas à superação de um dos problemas mais sérios do campo educacional: a defasagem entre a formulação de objetivos e políticas estratégicas e as práticas efetivas adotadas pelas escolas e professores (MELLO, 2002, p. 41).

Tratar a identidade negra na dimensão cultural sob uma perspectiva pedagógica, por conseguinte, é promover uma educação de denúncia contra o racismo provocado por uma assimetria cultural, visando fomentar a solidariedade e a reciprocidade entre culturas, por meio de um projeto coletivo (projeto pedagógico) que insira nelas a opção multicultural contra a discriminação.

A educação multicultural crítica, enquanto meio para viabilizar a identidade negra, significa o desenvolvimento por parte da comunidade educativa (professores, alunos, pais, direção e funcionários) de habilidades, de atitudes e de conhecimentos significativos para o exercício de valorização dessa identidade, para interação com outras culturas, bem como para melhor situar-se em contextos variados, diversos e diferentes do seu contexto de origem. Ela se constitui, também, em instrumento de valorização de saberes culturais e de práticas sócio-educativas como imprescindíveis para “o desenvolvimento integral do sujeito, para que o homem ao sair da posição de objeto assuma a posição de sujeito da sua história” (MACIEL, 2003, p. 22).

Sendo assim, a valorização da identidade negra pode evidenciar por meio de um entendimento dinâmico de cultura, a qual deixa de ser um conjunto de características rígidas e passa a ser uma ação coletiva que se reconstrói a partir de

denominadores multiculturais. Por conseguinte, o respeito à diferença significa respeito e abertura para relações com jogos de linguagem que representam uma heterogeneidade de elementos sociais, políticos e culturais.

O respeito à diferença refere-se à habilidade pessoal para permitir a aproximação e não o afastamento do “outro”, por intermédio do interesse, da escuta, do diálogo, da empatia por atitudes positivas. É preciso que as práticas educativas sejam capazes de favorecer processos de articulação pelo reconhecimento da diferença, a fim de se respeitar o ponto de vista, as interpretações e as atitudes do outro, constituindo-se então, numa fonte de possibilidades, pois se supõe que a parte mais rica da experiência humana é a diversidade.

A condição pós-moderna realçou os questionamentos sobre as diferenças, colocou o “outro” como alguém que, mesmo vivendo de forma diferente, pode e deve ser reconhecido como “nós”, e acentuou a flexibilidade como uma categoria política central para se pensar sobre as mudanças que devem ocorrer. (TORRES, 2001).

Se a conversa franca e autêntica com o “outro”, ainda não se tornou realidade no âmbito escolar, então há urgência também dos espaços educativos refletirem sobre isso, ou seja, a possibilidade de efetivar esta ação em seu cotidiano para uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, porque ainda:

[...] na escola o outro, o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e finalmente excluído em geral, na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação, quando silenciam ou participam dessas situações (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 55).

Assim, o multiculturalismo crítico traz para o campo da educação uma série de questionamentos e de desafios, tais como, o respeito à diferença, à diversidade cultural, bem como o redimensionamento das práticas educativas por uma escola mais democrática e inclusiva. Porém, ressalta Gomes:

de fato, a realidade da escola, principalmente da escola pública, não se tem mostrado muito animadora. Apesar das ricas experiências existentes, ainda convivemos com um descaso em relação à educação das camadas trabalhadoras: escolas mal equipadas, docentes mal remunerados, turmas lotadas de alunos, currículos e programas extensos e distantes da realidade cultural, tempos inflexíveis, escolas que se localizam em regiões consideradas de risco e alta periculosidade [...] (2006, p. 30).

É importante reiterar que, quando se discute a educação na perspectiva multicultural crítica de valorização da identidade negra, busca-se uma nova organização de trabalho dentro da escola calcada em atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva.

No bojo dessas considerações, a possibilidade concreta da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola nos parece não como fórmula milagrosa, mas como proposta desencadeadora para uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma concepção de mundo e relações sociais reducionistas e empobrecidas. Em outras palavras, a concepção de projeto político-pedagógico e o multiculturalismo estão mais próximos do que muitos possam imaginar, por serem princípios interdependentes e que se complementam (RESENDE, 1998, p. 44).

Esse trabalho requer um constante diálogo, reflexão e avaliação coletiva de cada ação educativa desenvolvida pautada na diferença, no sentido de que esse diálogo sugere a discussão e o acordo que se conta e se reconta em sala de aula de maneira reflexiva.

Considerar a diversidade cultural, enquanto temática para solidificação da cidadania na perspectiva multicultural crítica é pressupor, que a diversidade cultural se manifesta na pluralidade de identidades que compõem os grupos, bem como as sociedades que compõem a humanidade. É “admitir que o outro exista, enquanto tal, reconhecendo-o tal como é, e diferente de mim” (ITANI, 1998, p. 133).

A diversidade cultural é essencial nesse aspecto para a evolução do potencial criativo de toda a humanidade, isso contribui para gerar novos modos de pensamentos e de diferentes formas de expressão, visto que ao receber influência de outras culturas, cada grupo social faz a sua seleção, distingue o que usar o que pode adicionar aos seus costumes e o que descarta de sua tradição.

O conceito de diversidade cultural tem sido tema de debates culturais no âmbito internacional, manifestado em documentos, como no Relatório da Unesco, na Declaração Universal de Diversidade Cultural, no Conselho de Estudos Europeus, na Declaração sobre Diversidade Cultural (GOLDISMITH, 2005).

Destaco nesse âmbito, que a diversidade cultural foi definida como tema de Conferência pela Unesco, em Estocolmo, em 2001, quando surgiram iniciativas para elaboração da Declaração Universal pela Diversidade Cultural. A partir dessa Conferência, é possível afirmar que se fortaleceram os esforços da sociedade civil no sentido de promover a diversidade cultural no mundo, bem como a viabilidade de um convívio pacífico entre nações, povos e etnias (BELTRAME, 2005).

Também, no Brasil, segundo Brant (2005), a questão da diversidade cultural não é novidade, uma vez que o país tem ciência de sua riqueza cultural variada e plural, além do processo de miscigenação no campo cultural, gastronômico, origens, religiosidade, o que se advoga, por exemplo, uma nova consciência das diferentes

culturas presentes no país, por meio de diferentes movimentos negros e sociais, que reivindicam um reconhecimento e valorização mais consistente das identidades culturais desses movimentos, como: consciência negra, grupos indígenas, movimentos feministas.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1998, que preconiza e reconhece o racismo como crime inafiançável, ocorre no Brasil um ambiente favorável para o surgimento de programas e de medidas de cunho afirmativo voltado à discussão de projetos multiculturais, sobretudo no campo educacional, como por exemplo, o sistema de cotas nas universidades. Trata-se de possibilitar que a comunidade educativa desenvolva habilidades, atitudes e competências relevantes para agir e interagir no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, bem como com outras culturas, de maneira que venha atuar em lugares e contextos diferentes de sua origem.

A diversidade cultural discutida aqui considera a alteridade como foco, pois:

Não há maior diferença que a corporalidade sofredora como ponto de partida, que em algum sentido é negativo, para disparar uma imensa criatividade positiva daquele que parte com desvantagem, porém, que com disciplina, amor, motivação e usando ao máximo a inteligência que tenha chega a construir um projeto de vida excepcional, enorme: fora do comum e da norma. O que para todos é fácil, para eles é difícil. Porém, aquilo que se alcança espontaneamente perde a capacidade de descobrir a lógica do realizado (DUSSEL, 2004, *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 10).

Neste sentido, a identidade negra se destaca no cenário escolar quando a educação torna-se prática de desenvolvimento da “diferença” entre quem ensina e quem aprende, uma vez que:

Os seres humanos se educam nas relações sociais e históricas que estabelecem entre si, sendo a educabilidade uma ação especificamente humana, ética e social porque implica o ato educativo num processo de interação simbólico-social, no qual os aspectos corporais sensíveis, psicológicos, cognitivos e as circunstâncias éticas e sociais vivenciadas pelos sujeitos da educação interagem (OLIVEIRA, 2004, p. 16-7).

A diversidade cultural, portanto, nos coloca diante da “diferença” da identidade negra no âmbito escolar, pois, segundo Oliveira (2004, p. 47) a diferença cultural

é proveniente da singularidade dos processos de produção cultural de cada grupo social e a desigualdade social é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Neste complexo de relações de dominação, exploração e exclusão aparece a discriminação, o preconceito, a injustiça, etc.

Assim, a escola emerge como caminho exequível sempre aberta para apresentar não uma verdade absoluta, mas reflexiva que possibilite à comunidade

educativa compreender as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre a temática aqui em destaque, bem como construir sua própria opinião nesse debate. Entendo, entretanto, que na escola ocorre uma variedade de experiências opressivas excludentes e racistas, o que sugere a criação de estratégias pedagógicas de maneira coletiva que venham superar todas as formas de opressão. Segundo Gomes:

não podemos nos esconder atrás de um falso discurso sobre a “autonomia” do professor para discriminar nossos alunos e colegas, seja do ponto de vista social, racial, de gênero, de opção sexual, ou qualquer outro. E também não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes nas escolas (2006, p. 24).

Penso ser relevante trazer à tona, por meio de este estudo discutir sobre diversidade cultural, numa perspectiva multicultural crítica no âmbito escolar cujo foco, torna-se pertinente “a desconstrução de discursos e representações que negam a pessoa humana, e a denúncia ético-política da exclusão social das diversas “vítimas” do sistema” (OLIVEIRA, 2004, p. 102), incluído aqui, o negro.

Ao discutir tais questões no âmbito educativo, pretende-se contribuir com a escola em sua missão formadora de sujeitos dotados de espírito crítico, para se posicionar com justeza em um mundo de diferenças e de infinitas variações, pois entendo que, dentro dos limites da ética, as diferenças devem ser respeitadas (ITANI, 1998).

Assim, esta pesquisa aponta a política multicultural crítica, como campo exeqüível e complexo das identidades e das alteridades, das semelhanças e das diferenças para partilhar os procedimentos de ensino e os conteúdos, de valores, de crenças e de hábitos, bem como de preconceitos raciais de gênero, de classe e de idade nesse âmbito. No dizer de Gomes:

A luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI têm-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças poderão nos levar a intensos processos de desumanização. É nessa trama que a diversidade cultural vai sendo tecida e construída e é também no meio dessa trama que ela deveria ser compreendida pelos educadores e educadoras ao refletir, avaliar e colocar em prática o currículo escolar. Não se trata de uma discussão partidária, militante ou de um modismo nacional (embora possa ser conduzida dessa forma por alguns); antes, é uma responsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõem a atuar no campo da educação escolar (2006, p. 28).

Nesse olhar descrito pela autora, é que considero neste estudo, o projeto pedagógico, um documento focal de melhoria da qualidade da escola, por meio de uma pedagogia que contemple a equidade coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais, especificamente aqui, a identidade negra, uma vez, que:

a reflexão sobre a construção de um projeto educativo que contemple a diversidade cultural no Brasil não pode desconsiderar o contingente de 45% de negros e negras que forma a nossa população (GOMES, 2006, p. 26).

Trata-se, portanto, considerar um projeto pedagógico que busque integrar as experiências particulares de uma cultura ao universal da experiência histórica humana contra as abordagens reducionistas de identidade cultural as quais defendem o sectarismo, e negam que a identidade e os sujeitos históricos são socialmente construídos nas relações objetivas que estes travam em seu cotidiano histórico.

Isso nos obriga a nos posicionar politicamente dentro desse debate e construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar de nossos alunos e alunas negras e brancas em uma oportunidade ímpares de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito às diferenças e construção de autonomia (GOMES, 2006, p. 24).

Por fim, neste contexto, o projeto pedagógico pode ampliar e aprofundar o debate coletivo em torno de valores que priorizem e reivindiquem a igualdade, o respeito às diferenças e a cooperação por meio de estratégias de organização, e de ação coletiva de todos os segmentos na escola. É sobre o projeto pedagógico a ser abordado, no capítulo a seguir desta dissertação.

## CAPÍTULO 2

### PROJETO PEDAGÓGICO: ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL/ IDENTIDADE NEGRA

Este capítulo trata do projeto pedagógico como estratégia de construção de identidade cultural/identidade negra à luz do multiculturalismo crítico. Volta-se para uma abordagem teórica que a escola pode adotar como modelo educativo não seletivo e excludente, ou seja, uma instituição autônoma, que tenha como marco de referência “*o cotidiano do homem de hoje e do homem futuro* (GADOTTI, 1993, p. 85), através da construção coletiva de um projeto” (TÁVORA, 2002, p. 39).

Nesse cenário, o projeto pedagógico estabelece princípios e diretrizes pautadas em necessidades e desejos da comunidade educativa de valorização da identidade negra, em que:

[...] as pessoas ressignificam suas experiências, refletem sobre suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Esse movimento visa à promoção de transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido o projeto político-pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente (PADILHA, 2003, p. 13).

Logo, o projeto educativo “determina a identidade da escola e dá coerência ao conjunto de ações de todas as pessoas que trabalham na instituição. Então, se distingue uma escola que tem projeto político-pedagógico porque ela tem rumo” (TÁVORA, 2002, p. 53). Rumo este, que pratica a cidadania, no sentido em possibilitar romper com estereótipos excludentes e racistas sobre a identidade negra que ainda acontecem das escolas.

O projeto pedagógico se justifica, neste estudo como relevante e crítico na tomada de decisões sobre a prática pedagógica da escola, objetivando um melhor gerenciamento das atividades educacionais, e a formação de espírito de equipe para o efetivo exercício da cidadania, destacado aqui, enquanto possibilidade de trazer o

debate e modificações de práticas de exclusão social e afirmação das identidades, pois:

Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (MOURA, 2005, p. 76).

Assim, o trabalho participativo da comunidade, que possibilita um processo educativo em prol da identidade negra e da cidadania, torna-se um instrumento eficiente de intervenção na realidade escolar.

A compreensão do significado e do sentido de um projeto pedagógico reside na tentativa de a comunidade escolar elaborar uma identidade institucional de valorização do negro que explicita, a curto e a longo prazo, as propostas e as razões de seu compromisso com a formação desses alunos. Desta forma, a compreensão do significado e sentido do projeto pedagógico envolve a participação como exercício coletivo dessa comunidade educativa.

Vale registrar que somente no final da década de 60, a participação ganhou destaque nas formas de administrar as organizações escolares (GUTIERREZ; CATANI, 1998).

A participação da comunidade educativa na elaboração do projeto pedagógico implica em um comportamento coletivo frente à tomada de decisões dos autores e atores que executarão suas ações, e que possibilitem desvelar a realidade. Uma atitude de diálogo coletivo considerando-se que a prática educativa deve ser reorganizada em princípios democráticos e participativos, os quais superem uma realidade, muitas das vezes caracterizada como burocrática e solitária.

A elaboração do projeto pedagógico representa uma ação intencional exercida pelo diálogo coletivo, a fim de romper com práticas estabelecidas na escola, ou seja, é o diálogo “o articulador da organização do trabalho pedagógico” (PINHEIRO, 1998, p. 77).

A participação, como alternativa administrativa e estratégica, ajuda na construção, de maneira comunicativa e consensual, de um plano de ação em que a comunidade educativa se envolve no processo de tomada de decisão coletiva sobre questões étnico-raciais.



A participação, nesse contexto, revela a intenção da comunidade educativa a meu ver em assumir o destino da escola por meio de seu engajamento no processo de tomada de decisão coletiva e participativa. Como observa Bordenave (1994, p. 77) com justeza, “a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica, que transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas”.

Considero, que, a comunidade educativa ao exercitar a participação na elaboração de um projeto pedagógico, enquanto estratégia de construção de identidade cultural, exprime uma necessidade fundamental do ser humano em realizar, fazer coisas, criar, assim como interagir com outras pessoas, porque pela participação coletiva se concretiza de maneira eficaz e eficiente a elaboração, a execução e a avaliação desse documento.

A tomada de decisão coletiva gera o que Bordenave (1994) chama de *intervenção ativa*, pois na comunidade que a meu ver assume a participação para a construção da identidade negra, por meio de um projeto pedagógico, não mais existe a recepção passiva, isolada e solitária das determinações emanadas de cima para baixo por parte dos dirigentes e gestores e aspectos excludentes no âmbito racial.

A participação rompe com o autoritarismo e possibilita um ambiente em que todos os segmentos tomam parte na organização educativa e no controle do seu próprio destino. É o exercício da gestão democrática que possibilita o engajamento de representantes da comunidade escolar na definição de sua proposta pedagógica voltada para afirmação das identidades.

O ambiente educacional que assume a participação no processo de construção do projeto pedagógico de valorização da identidade negra, a autonomia pressupõe o crescente aumento de consciência crítica que ocorre entre os segmentos da comunidade educativa. Porém, vale destacar neste contexto que “a participação escola–comunidade constitui um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática” (BORDENAVE, 1994, p. 61).

Destaco alguns benefícios que considero resultantes da participação coletiva da comunidade educativa no processo de construção do projeto pedagógico de valorização da identidade negra: o apoio comunitário extraclasse; a tomada de

decisões, estratégias e informações mais qualificadas; a co-gestão como organização compartilhada por meio de critérios de co-decisão e ação colegiada; o processo de criação de conhecimento pelo grupo sobre si mesmo e o seu próprio ambiente.

Alem disso, a gestão escolar ao construir seu projeto pedagógico voltado para a valorização da identidade negra de maneira participativa, por meio de atitudes transparentes e democráticas, possibilita que esse documento ganhe sentido real e concreto no interior da escola.

Mas, alguns entraves podem levar a comunidade educativa em não desenvolver práticas participativas, tais como: formas tradicionais de gestão; despreparo e descompromisso da comunidade; falta de entusiasmo dos participantes no processo; inexistência de encontros avaliativos; estrutura de poder centrada na pessoa do diretor; conflito relacionado com a participação; rotatividade da comunidade educativa na escola; inexistência de diálogo entre os segmentos da comunidade educativa; demandas políticas difíceis de conciliar; formas tradicionais de gestão; desapontamento com a gestão; diferenças individuais; tamanho dos grupos que compõem os segmentos na comunidade educativa (DALMÁS, 1994).

Barros (1991), diz que ter empatia, aceitar incondicionalmente o outro e ser autêntico, é fundamental para o clima favorável do processo educativo. Nesse sentido, a participação, pressupõe a crença de que o sujeito é capaz de promover o seu próprio crescimento, a partir da confiança nas pessoas e da oferta de condições para que se tornem independentes, responsáveis e aptas a solucionar com responsabilidade os problemas e conflitos, no sentido de se chegar a uma prática educativa que possa ser classificada de gestão participativa.

A participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação (GUTIERREZ; CATANI, 1998, p. 71).

Entendo que a gestão democrática da escola constitui um meio para desenvolver competências que a sociedade pressupõe como requisitos para o exercício da cidadania e de modificações de práticas de exclusão social, bem como de afirmação das identidades, tais como: expressar idéias com clareza; desenvolver a criatividade e resolver problemas e conflitos.

Assim, o processo educacional extrapola a sala de aula e atinge a escola como um todo, por sua prática pedagógica, pelo relacionamento da escola com a comunidade, bem como pelas atitudes pessoais e sociais dos educadores. Isso significa:

fazer com que a atividade educacional não seja, apenas, uma atividade de transmissão de um saber sabido; nem seja apenas transmissão de uma tradição - aspectos que devem ser incentivados e que na realidade representam uma das finalidades da atividade escolar - mas que possa ir além. Que a escola possa ser um centro de debates, de discussão, de ampliação dos valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que ela atenda, permitindo, assim, uma integração cultural, não pela dissolução dos valores tradicionais da sociedade, mas pela sua incorporação dos novos valores que, agora, são conquistados e transmitidos pela prática educacional (RODRIGUES, 1998, p. 39-40).

Diante desse desafio, é necessário considerar a autonomia como condição para a escola atingir seus próprios objetivos e aspirações, assim como estabelecer regras, levar em consideração seus limites e possibilidades, pois conquistar autonomia pedagógica, significa estender o espaço de troca de experiências e reflexão à comunidade intra e extra-escolar.

O projeto pedagógico possibilita à escola fazer parte de um projeto de mudanças mais amplo, considerando-se que uma autonomia não é dada, mas se efetiva:

pela capacidade e pela responsabilidade da escola e do grupo de educadores de colocar em ação seu Projeto Político-Pedagógico. É ele o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia na escola (CAVAGNARI, 1998, p. 98-9).

Neste sentido, admito uma transição paradigmática de um modelo estático, centralizador e burocrático de sistema escolar, para outro dinâmico, descentralizador e autônomo caracterizado pela elaboração e implantação do projeto pedagógico pela própria escola. Com isso, a partir da execução de um projeto é que se pode problematizar a existência de discriminações decorrentes da diversidade de raças e adotar medidas que viabilizem a inclusão de negros no interior das escolas.

Para Lück (2001), essa mudança paradigmática implica adotar concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, na busca de soluções dos problemas da escola e na realização de seus objetivos.

Em uma escola, segundo este novo modelo, sua autonomia pedagógica se operacionaliza, dentre outros meios, mediante a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico pela comunidade escolar, a fim de garantir a unidade de

ação, cobrar dos poderes públicos os recursos necessários para seu bom funcionamento e assegurar a unidade e a articulação do trabalho dos profissionais da educação.

A palavra *autonomia* foi marcada por um documento que veio a público em 1932, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que repercutiu durante trinta anos na Educação Brasileira em geral e na Educação Paulista em particular. (AZANHA, 1993). Nesse documento, é citada a palavra autonomia duas ou três vezes, apenas para indicar

[...] a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse construído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional (AZANHA, 1993, p. 38).

Nesse contexto, o que se percebe é a desconsideração da autonomia pedagógica, pois entendo que cabe a escola pensar junto com a comunidade educativa, estratégias e direcionamentos sobre a identidade negra, por meio de projetos e ações que venham apontar alternativas mais afirmativas sobre essa questão. Nesse aspecto, o projeto pedagógico assume uma tomada de consciência, pela própria escola, dos seus problemas, dificuldades e possibilidades de superação mediante o trabalho coletivo conjugado e integrado.

O projeto pedagógico a meu ver possibilita a construção progressiva da identidade negra na escola, por meio de um currículo vivo, o qual possibilite refletir o cotidiano dessa identidade que não se fecha em seus muros, mas se irradia para a comunidade circundante, que constrói e decide a proposta pedagógica de maneira relevante, mediante a participação coletiva.

A autonomia está relacionada, portanto, com o projeto pedagógico, porque possibilita a criação de espaços de participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios com as questões raciais as quais emergem na escola, na partilha de responsabilidades, na articulação de interesses, no compromisso social e no controle coletivo do trabalho da escola voltada para essas questões.

A Lei 9394/96, em seus artigos 12, 13, 14 e 15, vincula o termo *autonomia* ao projeto pedagógico e estabelece que a escola é responsável pela elaboração e execução do mesmo:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 06-08).

Considerando os referidos artigos, Silva (1996), diz que é relevante a participação e a atuação compromissada da escola, já que é responsável pela concretização da proposta pedagógica. Parceiros e colaboradores estabelecem uma relação entre a escola e o sistema para a implantação da autonomia pedagógica, por meio de mecanismos que primem pela participação dos segmentos da comunidade educativa.

Portanto, ao construir o projeto pedagógico voltado à luta contra discriminação racial, a escola está planejando o que deseja alcançar de maneira eficaz e participativa, visto que ele apresenta um conjunto de objetivos e propostas de ação, a fim de mudar a escola que se tem e concretizar a escola que se quer ter, comprometida em romper com as diferenças sociais, entre as quais, as diferenças étnicas. Mas, se faz necessário entender, que:

é fundamentalmente a *identidade de projeto* que precisa ser observada no contexto de discussão de projeto político-pedagógico da escola, uma vez que ela pode gerar um sujeito ativo e autônomo, sem a perda dos laços de solidariedade social, tendo o coletivo como referência primeira. É preciso ter claro, porém, que a relação entre o sujeito e o coletivo – quando se trata de constituição de identidades – não se constrói no vazio, mas à luz de condicionantes sociais, éticos e políticos (SOUSA, 2001, p. 222).

A escola requer, assim, maior articulação com a comunidade, troca de informações e aceitação de suas possibilidades e limites, pois a ação colegiada, no contexto do projeto pedagógico, significa a partilha de responsabilidades, a integração das práticas pedagógicas, o redimensionamento do processo de tomada de decisão, pela descentralização e democratização da gestão, apesar dos diferentes saberes e responsabilidades que se instauram no interior da escola. A propósito:

o projeto pode ser metaforicamente representado pelo campo de força gravitacional criado por um ímã. O núcleo, no caso, é uma intencionalidade, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo (SEVERINO, 1998, p. 68).

Nesse sentido, uma escola democrática que pretenda romper com a discriminação racial é aquela que apresenta, dentre outras características, a *autonomia*, caracterizada no aspecto pedagógico pela elaboração de seu próprio projeto educativo, o que implica o desafio de desmistificar sua função burocrática de cumpridora de normas emanadas por instâncias externas, no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico, para o alcance de seus objetivos.

Para concretizar o projeto pedagógico como exercício de autonomia pedagógica, enquanto incentivo de práticas educativo-culturais que assegurem aos alunos negros a assunção de sua própria identidade cultural, ocorre um entrecruzamento, “do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores” (SEVERINO, 1998, p. 68).

É relevante, entretanto, que a autonomia legitime e integre, pelo projeto pedagógico, práticas educativas e curriculares voltadas para essa identidade, com base no exercício da autonomia baseado em princípios de liberdade e co-responsabilidade para as escolas elaborarem, executarem e avaliarem seu projeto pedagógico e assim acontecerem mudanças significativas na qualidade dos resultados educacionais. A partir desse contexto é que a prática educativa se torna viva e dinâmica nesse âmbito.

Severino (1998) considera que o sentido do projeto pedagógico somente se dá pela intencionalidade dos sujeitos, o que

[...] deve corresponder à existência de um sujeito concreto criador e mantenedor da autonomia da unidade escolar, para que não se caia no erro de doar-se ou impor-se uma escola autônoma a pessoas que não a querem ou não a compreendem (SILVA, 1996, p. 70).

Quando a escola não executa efetivamente seu projeto pedagógico, não concretiza as intenções da comunidade educativa no processo de construção coletiva. Situação pior acontece quando a educação escolar:

não está articulando o projeto político da sociedade, que precisa ter seus membros como cidadãos, com os projetos pessoais desses indivíduos, que, por sua vez, precisam do espaço social para existir humanamente (SEVERINO, 1998, p. 73).

Numa escola autônoma que prima pela valorização da identidade negra, o sujeito coletivo precisa julgar a realidade e apresentar soluções compatíveis com o

estilo de vida pretendido, e incorporar no projeto pedagógico da escola as questões sobre essa identidade, pois a escola autônoma que planeja sua atividade com liberdade, estabelece rotinas sobre o que e como fazer e executa suas ações visando a obtenção dos resultados (re)definidos pelo próprio grupo.

No dizer de Sequeiros (2000), o projeto pedagógico leva a comunidade educativa a um espírito de companheirismo, assim como a um novo modo de ser dessa comunidade na construção da autonomia da escola bem mais solidária.

A diversidade instalada no interior de uma escola passa pelas pessoas envolvidas e deve ser considerada não como um problema, mas como elemento enriquecedor do leque de opiniões da comunidade, porque conflitos e tensões são inerentes ao processo escolar, ao se pretender discutir e implementar medidas e estratégias de construção de identidade cultural, porque:

[...] nunca é demais lembrar que a elaboração e a execução do projeto político-pedagógico requerem uma equipe escolar coesa e qualificada, capaz de dimensionar sua importância e necessidade e de aproveitar as oportunidades por ele oferecidas (FONSECA, 2000, p. 57).

Nesse sentido, a autonomia pedagógica contribui para desmistificar o papel do diretor como tomador de decisões e executor exclusivo do trabalho educativo da escola. Sua nova atuação requer o papel de articulador de todos os segmentos, a fim de elaborar e implementar um projeto pedagógico articulado para a construção de uma identidade cultural, considerada aqui neste estudo, a negra, porque, na função atual, se encontra sobrecarregado de tarefas burocráticas e distante das discussões pedagógicas.

Assim, na gestão democrática a participação de representantes da comunidade escolar e a substituição da figura do administrador-burocrata pelo gestor articulador, visam a integração escola-comunidade na elaboração e execução desse projeto pedagógico. Do contrário, a ação desarticulada e solitária dos membros da escola só contribuirá para seu fracasso e descrédito, uma vez que:

[...] a falta de trabalho coletivo pode fazer com que muitos professores, em seu trabalho solitário e entre as quatro paredes de sua sala de aula, se tornem meros produtores de conteúdo, bons ou medíocres transmissores de conhecimento, executores de ordens emanadas e impostas de cima para baixo, autômatos cumpridores de rotinas de uma escola que tem os dias contados, superados pela nova tecnologia e novas fontes de conhecimento (FONSECA, 2000, p. 50).

O projeto pedagógico, no espaço da autonomia pedagógica da escola, revela-se um importante instrumento de mobilização e de atuação do debate e

modificações de práticas de exclusão social, bem como de afirmação das identidades. Como expressão de uma intencionalidade coletiva, o projeto pedagógico

[...] revela sua potencialidade ao desempenhar papel mobilizador, integrador, articulador, aglutinador e propulsor das pessoas, tornando-se fio condutor para a organização das ações escolares, transformando-se em motor do cotidiano da escola (FONSECA, 2000, p. 49).

Apesar dessa contribuição, não se pode converter o projeto pedagógico em alternativa única de solução para todos os problemas existentes na escola. Segundo Fonseca (2000), a cautela faz-se necessária para não se supervalorizar o projeto pedagógico, como único instrumento de superação das dificuldades enfrentadas pela escola.

O projeto pedagógico se torna, antes de tudo, um desafio e um dever para demonstrar, em parceria com a comunidade escolar, o exercício diário da autonomia na organização e execução de seus propósitos.

A escola que se reconhece enquanto protagonista e promotora do saber emanado da identidade cultural negra, passa, então, a ser condutora de sua própria história e responsável por seus diferentes processos e soluções de seus problemas. É o espaço da mediação e da articulação do projeto educacional, que, segundo Severino (1998), deve contemplar propostas e programas de ações, delimitadas, planejadas, executadas e avaliadas em função dos propósitos que se pretendem alcançar, como por exemplo, proclamar um processo de reconhecimento da identidade cultural negra.

Porém, se faz necessária uma adesão consensual das políticas públicas que regem a gestão escolar para uma mudança do desenho de estruturas centralizadas visando a autonomia das unidades escolares, em que a existência do sujeito no processo histórico seja relevante para o exercício da autonomia, pois:

[...] o que cria e mantém uma instituição autônoma é o Sujeito que a institui e garante sua existência. Sem Sujeito uma estrutura não tem vida e pode, quando muito, ser algo a facilitar ou dificultar a ação dos seres humanos concretos que a utilizam (SILVA, 1996, p. 69).

Considerando que a participação da comunidade educativa é relevante nesta pesquisa, faz-se necessário levar em conta, que a participação:

é fruto de um processo de gradativa libertação de esquemas individualistas, paternalistas, burocráticos e não ocorre espontaneamente em uma sociedade como a nossa, cuja tradição é mais de antiparticipação do que de envolvimento efetivo e autêntico das pessoas (SILVA, 1996, p. 71).



Desse modo, o projeto pedagógico requer sujeitos coletivos que estejam envolvidos em uma direção autônoma das unidades escolares, como espaço concreto em que acontecem as relações educativas, cujo objetivo é criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos historicamente dominados e negados.

O projeto pedagógico se constrói com a participação da comunidade escolar, pressupondo do sujeito uma postura reflexiva e ativa que valorize os princípios da autonomia e da democracia, discutindo alguns aspectos e métodos de combate ao racismo, entre os quais: elaboração de um currículo fundamentado na cultura e nos valores da identidade negra; a co-participação e o diálogo entre os sujeitos que circunvizinham a escola, bem como a utilização de cartazes anti-racistas, filmes, slides, vídeos, cartilhas, textos, palestras e demais meios de comunicação.

A elaboração de um bom Projeto é um trabalho abrangente, participativo, democrático, responsável, competente e solidário e só há sentido nesse esforço, se forem para levar a cabo as decisões tomadas, isto é, se for possível implementá-las no cotidiano da escola (NEVES, 1995 p. 95).

Isso significa que todos têm um papel na construção de um projeto pedagógico fundamentado na cultura e nos valores da identidade negra:

a) a *Direção* tem a função de articular o trabalho pedagógico, procurando envolver e apresentar mecanismos que permitam aos segmentos da comunidade escolar participarem na elaboração desse projeto;

b) a *Secretaria Municipal de Educação* tem o papel de estabelecer a ligação das diretrizes pedagógicas emanadas pela escola no processo de elaboração do projeto pedagógico;

c) o *Coordenador Pedagógico* articula e coordena os desdobramentos das atividades pedagógicas elaboradas no projeto pedagógico, nos momentos de sua execução e avaliação;

d) o *Supervisor de Ensino* apresenta à escola as condições necessárias para a elaboração do projeto pedagógico e participa significativamente do seu processo de execução e avaliação;

e) aos *Professores* cabe participar na elaboração, no seu aspecto amplo, como também definir as diretrizes curriculares do projeto pedagógico.

f) aos Pais e Alunos cabe, na elaboração do projeto, uma participação relevante nas deliberações que estejam voltadas para o interesse da comunidade educativa.

Para Falcão Filho (1997, p. 4), “definir uma ação na escola de qualidade é tentar identificar as dimensões (política, humana e técnica) que devem estar presentes nas ações desenvolvidas pelos educadores na escola”. Isso significa considerar a dimensão política nesse contexto como prática cotidiana, inerente aos sujeitos educativos integrantes da escola, e que resulta no conjunto de ações desses sujeitos, como crenças, valores, sentimentos, normas e posturas. A dimensão humana resulta em perfis e posturas inatas e adquiridas nos sujeitos encontrados na escola. E a dimensão técnica é a atuação do corpo docente, técnico e administrativo, de maneira profissional e com objetivos definidos. Conseqüentemente, a escola se concretiza quando essas ações acontecem na realidade.

Dessa forma, no processo de elaboração do projeto pedagógico que se preocupa e admite adotar uma postura crítica em relação às questões étnico-raciais da identidade negra, a relação simétrica e a participação dialógica dos segmentos da escola conduzem a uma prática educativa que não aceita receitas prontas. Padilha (2001, p. 16) bem afirma que “sem a existência da decisão ou de alguém que decida, não poderemos iniciar nenhum processo, sobretudo no que se refere à construção de um tipo de planejamento ou mesmo de qualquer projeto”.

Visão de mundo, realidade concreta, utopias, necessidades, potencialidades e expectativas dos membros da comunidade escolar balizam a elaboração do projeto pedagógico, numa perspectiva de transformação da realidade. Por isso, na sua construção torna-se imprescindível que o diálogo e a participação definam ações que possibilitem desvelar a realidade e levar em conta a diferença, a diversidade cultural, e o multiculturalismo presente na educação e na sociedade brasileira.

O projeto pedagógico, se elaborado dialogicamente, resgata a história de experiências dos sujeitos, assim como do planejamento instituído na escola, pela coletividade em permanente comunicação, porque possibilita a transformação da realidade em uma proposta elaborada de forma consistente, “com a firmeza da opção crítica e da teoria, com modelos de interpretação da realidade e metodologias de ação que sejam eficazes” (GANDIN, 1994, p. 17).

O projeto, então, se constitui como alternativa de mudança, se elaborado com estratégias e diretrizes que contemplem, na visão de Medeiros (2000, p. 150): “a participação de quem vive direta e indiretamente o cotidiano escolar: alunos, professores, diretores, funcionários, pais, conselhos escolares, representantes das organizações da sociedade civil do entorno”. Com a prática participativa estabelece-se uma identidade paradigmática, em que a escola é reorganizada em princípios democráticos que superam e transpõem uma realidade educacional de modo geral hierárquica e burocrática.

Mas é necessário destacar que a resistência e o medo ainda são obstáculos ao processo de construção de um projeto pedagógico e um processo de construção de identidade cultural, uma vez que:

[...] é necessário chamar atenção para a questão do fenômeno participativo, do envolvimento de todos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Desenvolver este processo exige o enfrentamento de um principal obstáculo: o imobilismo e a resistência à mudança, porque para muitos é mais cômodo permanecer com o que já se tem, com o que já se conhece, do que enfrentar o trabalho de construir o novo (SILVA, 2000, p. 64).

No trabalho coletivo e participativo de elaboração de um projeto pedagógico estratégico de construção de uma identidade cultural negra, alguns princípios organizadores e metodológicos que suponho devem ser levados em consideração (MARÇAL, 2001).

Entre os princípios organizadores, é relevante considerar:

- a) o clima de liberdade para a experimentação de inovações, que permita ao grupo decidir sobre os assuntos da escola;
- b) o contexto escolar no qual está inserido a escola e paradigmas que têm se reproduzidos na prática escolar;
- c) os pressupostos filosóficos, sociológicos, didático-metodológicos em que a escola está fundamentada;
- d) os mecanismos e técnicas participativas que conduzam à elaboração do projeto pedagógico;
- e) o conhecimento dos resultados provisórios alcançados pelo projeto pedagógico que superaram os problemas enfrentados pela escola;
- f) a equipe coordenadora, comprometida e responsável;

- g) a consideração e o respeito ao estágio de consciência por parte de todos os envolvidos, e possíveis situações de conflito;
- h) a formação continuada da comunidade escolar por meio de temas relevantes que permitam compreender a proposta pedagógica como forma de integrar interesses individuais e garantir a representação de aspirações coletivas.

Na metodologia de elaboração do projeto pedagógico, deve-se levar em conta a caracterização da escola no contexto organizacional, estrutural e pedagógico; a definição com clareza da ação educativa, baseada nos objetivos e finalidades da escola; o estabelecimento de metas a serem alcançadas; a definição dos papéis e funções da comunidade educativa nas atividades previstas, bem como a realização de etapas de avaliação dos resultados obtidos.

Entendo que esses princípios apontados não representam conclusões definitivas, nem se esgotam por si mesmos na elaboração do projeto pedagógico, e sim, representam possibilidades de uma melhor viabilização do Projeto.

A construção do projeto pedagógico consiste na implementação, pela escola, de ações definidas para o progressivo alcance de seus propósitos e para a superação dos desafios presentes em seu cotidiano relacionados com as questões étnico-raciais.

A articulação entre o projeto pedagógico, o planejamento e a prática pedagógica possibilita que a escola alcance sua finalidade e concretize sua função social, que é a promoção da cidadania e o desenvolvimento pleno dos alunos, em que se podem abordar as diferenças e as lutas cotidianas por uma sociedade mais justa, ou seja, concretize em um projeto cultural e social de transformação das relações sociais.

Logo, elaborar o projeto pedagógico significa buscar a construção da identidade da escola e fortalecer o compromisso dos seus membros com o propósito da escola. Para que o projeto pedagógico se constitua em espinha dorsal de uma escola, é condição essencial que seja imbuído por um envolvimento coletivo, atribuindo responsabilidades e comprometimento dos sujeitos com a construção de um projeto comum que busque cotidianamente a afirmação da identidade negra.

Segundo Veiga (2001, p. 57): “o projeto pedagógico é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo”. É o exercício da capacidade de tomar decisões coletivamente.

A articulação da escola com a sua comunidade e a do seu entorno deve sustentar-se por um diálogo permanente e por uma interação constante mutuamente benéfica, os quais, no dizer de Veiga (2001, p. 62), podem ser efetivados por meio de “centros e oficinas de apoio comunitário, estudo das reais condições da população”. Entretanto, ela ressalta que a realidade tem mostrado que a comunidade “não compartilha da vida da escola, pois essa também não comunga dos seus problemas porque não está preparada nem pedagógica nem estruturalmente para imprimir esse direcionamento” (1998, p. 119), pois, continua a autora:

O que geralmente acontece é que a escola, ao programar encontros de pais e mestres, limita-se a reuni-los em atividades de lazer como jogos, cafés, e festas comemorativas, que não retratam a realidade em que vivem os jovens e seus pais (VEIGA, 1998, p. 119).

Mas, não se elabora o projeto pedagógico sem planejamento anual (de curto prazo), quadrienal ou quinquenal (de médio prazo) e decenal (de longo prazo), pois estes são instrumentos de uma ação organizada que pretende progressivamente transformar a escola, construir sua identidade e alcançar seus propósitos.

O planejamento, como instrumento de implementação do projeto pedagógico, aponta caminhos favoráveis para alcançar os objetivos da escola, sua missão e áreas estratégicas que precisam ser desenvolvidas. Como observa Marçal (2001, p. 98): “precisamos de uma proposta de ação (plano) que permita transformar a escola que temos na escola que queremos”.

Assim, o planejamento no projeto pedagógico constitui-se em um sistema de comunicação e de ação, o qual deve estabelecer regras claras, para que as decisões sejam tomadas e executadas mediante um plano de ações previsto no projeto, que no dizer de Kuenzer (1999) assegura e legitima decisões e ações da comunidade escolar, bem como também da entidade mantenedora que, de alguma forma, interfere na realidade escolar.

O planejamento, como instrumento de execução progressiva e permanente do projeto pedagógico, tem como ponto de partida a situação real da escola e busca favorecer a discussão, sistematização e aplicabilidade de mecanismos

metodológicos que possibilitem aos sujeitos da comunidade educativa redefinir posições, avaliarem práticas e transformarem a realidade.

Nesse sentido, a construção do projeto pedagógico é estratégia para a construção da identidade negra e demanda uma prática educativa na qual o sujeito rompa com o individualismo e assuma a solidariedade construída nas relações cotidianas.

No cenário em que a execução do projeto pedagógico pressupõe uma ação coletiva e participativa, exige-se dos sujeitos que compõem a escola, de acordo com Xavier (1994, p. 128):

uma preparação específica tanto para os dirigentes escolares, quanto para aqueles que executam o planejamento, uma vez que a exigência de projetar metas coloca desafios incomuns aos educadores e comunidades.

O projeto pedagógico, nesse âmbito, supõe uma escola autônoma, com poderes para planejar suas atividades, com liberdade para estabelecer rotinas sobre o quê e como fazer, e executar suas ações visando à obtenção dos resultados intencionados pela própria comunidade escolar.

O processo pedagógico que se realiza na escola,

[...] não é individual, mas coletivo, envolvendo todo o corpo docente e técnico-administrativo e comunidade no planejamento, organização e desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que deverá ter uma direção que garanta a qualidade estabelecida pelo conjunto dos educadores (FERREIRA, 1998, p. 110-111).

O processo de construção do projeto pedagógico requer diálogo e práticas efetivas de companheirismo, de solidariedade e de democracia, bem como a superação das formas de gestão tradicional nas escolas e a adoção de um processo de co-gestão, que requer descentralização administrativa e autonomia da escola.

O projeto pedagógico relaciona intimamente “o ideal projetado” com o “cotidiano vivido”. Uma vez que o homem aspira a tornar real o que ainda é desejo e esperança, procura suplantar as dificuldades e obstáculos no alcance de objetivos previstos. O projeto pedagógico “não se confunde com fantasia, devaneio ou delírio, mas pressupõe realizações, concretude articulada e intencionalidade coletiva intra e extra-escolar”. (FONSECA, 2000, p. 57).

Portanto, o planejamento escolar é um instrumento eficiente de construção do projeto pedagógico estratégico para a identidade cultural negra, visto que evidencia

uma intencionalidade política comprometida com práticas educativas inovadoras de participação no contexto escolar e social.

O projeto pedagógico estabelece objetivos que devem ser atingidos, levanta e aprecia informações, e constitui-se numa retroalimentação das ações planejadas, visando sua revisão e aprimoramento.

Ademais, a escola é uma instituição que precisa se transformar em espaço de formação e de exercício da cidadania, por meio do compromisso e da participação ativa de seus diferentes segmentos. A constatação da precariedade do envolvimento da comunidade educativa na elaboração do projeto pedagógico da Escola, supostamente impede a formação de uma instituição cidadã e formadora pelo exemplo e não apenas pelo discurso.

Finalmente, o projeto pedagógico precisa deixar de ser um documento meramente burocrático e obrigatório, para tornar-se um instrumento efetivo de guia da prática pedagógica cotidiana da escola e de parâmetro para a avaliação de seu desempenho. A construção do projeto pedagógico da escola representa uma oportunidade para um olhar crítico sobre suas práticas, um encaminhamento de soluções criativas para seus problemas e um redimensionamento de sua proposta pedagógica (FONSECA, 2000).

Acredito que o desafio está lançado, como bem afirma Gomes (2003) resta a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, por ser tanto um dever dos educadores como também de todos os responsáveis pela condução dos processos de formação docente.

## **CAPÍTULO 3**

### **INTERFACES ENTRE IDENTIDADE NEGRA E PROJETO PEDAGÓGICO/ PROJETOS E AÇÕES EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANANINDEUA (PA)**

Com base nesses pressupostos é que, neste capítulo, passo a analisar o projeto pedagógico que se desdobram em projetos e ações educativas da escola

pública de Ananindeua (PA), indicada pelo Núcleo de Educação Inclusiva/Relações Racial da SEDUC como referência de escola que potencializa projetos afirmativos face ao multiculturalismo no campo da diversidade cultural e da identidade negra no contexto local.

Para tanto, inicialmente, apresento a caracterização da escola que escolhi para pesquisar.

A escola é mantida pela Congregação das Irmãs de Caridade, funciona em Regime de Convênio com a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC) e está sediada no município de Ananindeua (IBP, 2004).

Localiza-se a escola num bairro industrial do município de Ananindeua (PA), de acesso e de fluxo intenso de carros e de pedestres por se tratar de uma Rodovia Federal.

A maioria dos moradores é constituída de comerciantes, profissionais liberais, como médicos e advogados, empresários, vendedores ambulantes. O bairro é constituído por casas de alvenaria, prédios comerciais, supermercados, hospitais, igrejas, escolas, bancos, casas noturnas, shopping e lojas, possuindo infra-estrutura urbana básica (ruas asfaltadas, rede de água, luz e esgoto), sistema de transporte coletivo, no qual todas as linhas de ônibus escoam nos sentidos bairro-centro e centro-bairro.

A escola está alicerçada nos ideais de cidadania e de inclusão social e os concretiza, nas suas interações permanentes com os pais, por meio da integração da família à escola e de reuniões para tratar do rendimento escolar, de avanços e de dificuldades dos alunos e da escola (IBP, 2004).

A escola foi fundada no dia 02/03/1953 no bairro da Cidade Velha no município de Belém (PA), atendendo a (35) trinta e cinco alunos (as), e que teve nessa época uma única professora e fundadora a Irmã Maria da Anunciação Damasceno. Porém, no dia 14 de março de 1959, em decorrência das condições precárias do prédio, a escola foi transferida para um prédio moderno e próprio, na rodovia BR 316 km 03 (IBP, 2004, p. 07).

É importante ressaltar que a população circunvizinha à escola não corresponde à que estuda nela, visto que apenas uma minoria dos alunos reside nas proximidades, enquanto a maioria é de bairros mais distantes.

O prédio da escola é de dois andares, com as dependências administrativas localizadas na entrada da escola (ANEXO II), e a residência das Irmãs mantenedoras fica em um prédio anexo.



O acesso às dependências se dá por meio de um grande portão de ferro (ANEXO III).

A escola chama a atenção pela existência de uma capela em cujo interior destaca imagens de santos e um clima agradável para meditação (ANEXO IV).

As dependências administrativas e pedagógicas constituem-se em: 1 (um) arquivo, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) sala para os professores, 1 (um) auditório, 1 (uma) área para merenda, sala de dança, 1 (uma) quadra coberta, sala da direção e do serviço técnico-pedagógico, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) secretaria, 1 (um) corredor que dá acesso para todas as dependências da escola.

As salas de aulas, num total de 19 (dezenove), possuem quadro-verde, ventilador de teto, um corredor de acesso às salas de aula e dependências da escola (ANEXO V) que apresenta um ambiente agradável e ventilado, dispondo de entrada para os raios solares.

Existem seis (6) banheiros distribuídos na escola, sendo que um é disponível para os professores e para o corpo administrativo. A área de lazer é coberta, com um ambiente de encontro para as aulas de educação física, merenda e atividades extraclases.

O quadro funcional é composto por 01 (uma) diretora, 02 (dois) administradores, 01 (um) orientador, 01 (uma) supervisora, aproximadamente 55 (cinquenta e cinco) docentes, 01 (uma) secretária, 09 (nove) auxiliares administrativos, 09 (nove) serventes, serviço de merenda terceirizado, e 03 (três) vigias.

Atualmente, a escola conta com aproximadamente, 1565 (um mil quinhentos e sessenta e cinco alunos) distribuídos nos turnos da manhã e tarde nos níveis da 3ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e corresponde a uma faixa etária de nove a vinte e cinco anos (IBP, 2004).

Finalmente, é relevante citar a existência da Associação de Pais e Mestres (APM), bem como um trabalho coletivo que se expressa em reuniões por meio do Conselho de Classe (encontros bimestrais) na escola.

### **3.1 A configuração teórica de identidade negra evidenciada no projeto pedagógico (princípios, metas, objetivos, missão, marco referencial).**

O projeto pedagógico foi elaborado para o período de 2004 a 2006, e contou com uma equipe de coordenação (direção, vice-direção e corpo técnico), equipe de

elaboração (direção, vice-direção e alguns professores), assessoramento realizado pela AEC (Associação das Escolas Católicas), representantes de pais, e representantes de alunos (IBP, 2004).

*A sua organização está estruturada da seguinte maneira: a) diagnose da escola; b) marco referencial (situacional, doutrinal, e operativo) e c) diagnóstico. Trata-se de um*

*plano trienal fundamentado num marco de referência, subdividido em Marco Situacional, Marco Doutrinal e marco Operativo: o diagnóstico e a programação que retratam, a partir da reflexão coletiva, uma realidade com seus aspectos positivos e negativos, mas expressam também a nossa utopia, na busca constante por uma sociedade mais justa e a formação do homem livre e responsável, consciente dos seus direitos e deveres (IBP, 2004, p. 05).*

*O projeto pedagógico corrobora no seu marco operativo o respeito à diferença étnico-racial referindo-se a:*

*uma pastoral escolar humilde, integrada e dinâmica que promova atividades privilegiando o respeito às diferenças de raça, de cor, de religião, de idade e de sexo para que todos se sintam aceitos, acolhidos, respeitados e amados (IBP, 2004, p. 15).*

Esse projeto ratifica que a escola está baseada nos princípios “de uma Educação Evangélico-Libertadora” (IBP, 2004, p. 12), cuja educação apresenta:

compromisso social, que incentiva a participação de todos e de cada um na transformação da sociedade, que fortalece o bem comum, que construa a verdadeira cidadania e que converta o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento (IBP, 2004, p. 13).

Esse documento preconiza ainda implementar algumas ações trienais, dentre as quais: a Jornada Pedagógica e Semana de Formação; o Planejamento de Ensino por Área de Estudo e por Série e a realização de atividades didático-pedagógicas, cívico-sociais, culturais e religiosas (IBP, 2004).

O projeto pedagógico faz referência à identidade negra/diversidade cultural étnico-racial de maneira explícita, ao considerar como missão institucional, a construção da cidadania e da solidariedade, pela valorização da cultura, da própria comunidade educativa, com suas diferenças, capacitando-a para intervir e transformar o ambiente em que vive, por meio da aquisição do saber, sem exclusão, pautada

em uma educação Evangélico-Libertadora, respeitando o Carisma da Entidade Mantenedora “Irmãs de Caridade do Instituto Bom Pastor” como embasamento vivencial para os educandos sem, entretanto, exercer

proselitismo sobre seus alunos de outros credos religiosos, cujas convicções dos pais devem ser respeitadas (IBP, 2004, p. 07).

A vice-diretora apresenta-se como uma das pioneiras nas discussões sobre identidade negra<sup>17</sup>, indicador que a meu ver caracteriza uma compreensão dessa identidade no projeto pedagógico, bem como uma postura comprometida com a missão institucional e com os objetivos elaborados neste documento:

*Eu consegui me identificar com a identidade negra, mas quando comecei trabalhar na escola falava especificamente sobre as questões indígenas (VD).*

*Eu acredito que a escola esteja desenvolvendo ações estratégicas significativas sobre identidade negra e que estão contempladas no projeto pedagógico. Percebo que a comunidade não se sente à vontade ainda em tratar sobre as questões afro, uma vez que existem dificuldades de executar essas ações, mas percebo que a comunidade vem amadurecendo e se aproximando paulatinamente do objetivo do Projeto (VD).*

A diretora, uma das articuladoras na construção do projeto pedagógico, tem como visão em relação a esse documento, que a escola procura assumir com autonomia pedagógica, meios para alcançar objetivos e metas, tendo em vista o compromisso político de um projeto que busca coesão e unidade de ações. Ela explicou que:

*tivemos que nos fundamentar teoricamente sobre projeto pedagógico para que pudéssemos conversar com os pais, professores, alunos, e a partir do conhecimento adquirido sobre o assunto, montamos uma equipe de sistematização (D).*

Nesse sentido, parece que a escola efetiva e confere o poder de operacionalizar as diretrizes e princípios gerais emanados das leis educacionais e das normalizações dos Conselhos e das Secretarias de Educação sobre o estudo de projeto pedagógico, e assegura o princípio da autonomia na escola como criadora de sua identidade e de suas propostas e programas de ação definidos em função de seus propósitos (SEVERINO, 1998).

Entendo que o projeto pedagógico é uma força que conduz a comunidade educativa a uma intencionalidade coletiva pela participação, articulação, mobilização e integração do trabalho e a intervenção de todos os envolvidos com a escola. É o que observo pelo depoimento da diretora:

---

<sup>17</sup> Pioneira do CEDENPA.

*nós trabalhamos em conjunto, nós reunimos com o corpo técnico, com os pais, temos as nossas semanas pedagógicas que ocorrem no início de cada semestre e independente dessas reuniões de início de semestre, temos encontros freqüentes em que discutimos ações estratégicas para a Escola (D).*

Nesse sentido, os sujeitos da escola procuram despertar a capacidade crítica de seus diferentes segmentos, por meio do estímulo à participação na elaboração de um projeto pedagógico de valorização da identidade negra que incentiva e interage com a comunidade, pelo planejamento coletivo e pela tomada de decisão colegiada diante das questões étnico-raciais, considerando que:

*(a) uma Associação de Pais e Mestres, atuante, esclarecida, consciente e comprometida com as mudanças sociais, com os princípios da Educação Evangélico-Libertadora e a filosofia da Instituição; b) uma pastoral escolar humilde, integrada e dinâmica que promova atividades privilegiando o respeito às diferenças de raça, cor, religião, idade e sexo para que todos se sintam aceitos, acolhidos, respeitados e amados; c) Uma efetiva interação entre os vários segmentos da Escola com a Comunidade, visando garantir melhor entrosamento e relacionamento das pessoas, para a vivência da solidariedade, e da participação ativa na solução dos problemas cotidianos (IBP, 2004, p. 15).*

O projeto pedagógico propõe, como uma de suas metas, consolidar plenamente como relevante e crítica a tomada de decisões sobre a prática pedagógica da escola, objetivando assim um melhor gerenciamento das atividades educacionais, e a formação de espírito de equipe para o efetivo exercício da cidadania, destacado aqui, enquanto possibilidade de trazer o debate e modificações de práticas de exclusão social e afirmação das identidades.

*Um projeto pedagógico na linha do planejamento participativo com propostas libertadoras de educação que implica a realização de um processo de reflexão sobre a realidade cotidiana da escola, tendo em vista a melhoria da qualidade de educação (IBP, 2004, p. 13).*

E, quando o projeto pedagógico contempla o respeito, a solidariedade, e outros valores, como “Igualdade, Liberdade, Solidariedade, Intimidade e Ousadia” (IBP, 2004, p. 06), entendo que está evidenciada a valorização da identidade negra, por pretender romper os preconceitos e desenvolver práticas educativas solidárias e inclusivas.

Nos objetivos preconizados no projeto pedagógico, estão inerentes algumas ações de uma educação libertadora, tais como:

a) intensificar a integração família e escola, a fim de refletir sobre a realidade social para reafirmar o compromisso conjunto de uma educação para cidadania consciente; b) aprofundar e vivenciar a proposta educativa libertadora em busca da construção de uma sociedade evangélicamente solidária (IBP, 2004, p. 18).

O projeto pedagógico faz referência também em seu marco referencial, a alguns aspectos que se volta para uma educação multicultural:

reconhecimento da dignidade da pessoa humana; formação integral de indivíduo (ético, político, cultural e religioso); sociedade justa, livre e ética, que reconheça a dignidade da pessoa humana, respeite e defenda seus direitos e favoreça o exercício pleno da cidadania; o crescimento do nível de consciência crítica e de participação política de pessoas e grupos sociais; o fortalecimento e o avanço cada vez mais crescente da participação com pessoas e grupos (IBP, 2004, p. 11-12).

As estratégias evidenciadas no projeto pedagógico estão pautadas em diretrizes de valorização da identidade negra contidas no Projeto Pedagógico e fazem parte do ideário de uma educação libertadora, que são:

a prática do diálogo; a honestidade, a sinceridade, a solidariedade, a responsabilidade; o currículo esteja sempre na realidade do aluno; a reflexão constante da realidade social, promova a consciência e o comprometimento individual e grupal; a participação seja uma constante no cotidiano da escola; o senso crítico; o amadurecimento nas atitudes e a liberdade de ação com responsabilidade, o crescimento individual e coletivo; as atividades educativas privilegiando sempre as metodologias participativas e libertadoras (IBP, 2004, p. 18-20).

Diante do exposto, fica evidente que o projeto explicita a intenção da comunidade educativa para assumir o destino da escola pelo seu engajamento no processo de tomada de decisão coletiva e participativa, uma vez que a escola vem tentando discutir seu projeto pedagógico, especificamente voltado para a valorização da pessoa humana e a formação para o exercício pleno da cidadania de grupos sociais excluídos, incluindo os negros, favorecendo a construção da identidade negra de maneira participativa, com atitudes transparentes e democráticas. Assim, esse documento pode vir a ter um sentido real e concreto no interior da escola.

O exercício da gestão democrática possibilita o engajamento de representantes da comunidade escolar na definição de sua proposta pedagógica voltada para afirmação das identidades, pois é a partir da execução de um projeto que se pode problematizar a existência de discriminações decorrentes da diversidade de raças e adotar medidas que viabilizem a inclusão de negros no interior das escolas.

Quando não ocorre a participação e dinamicidade nos procedimentos metodológicos e avaliativos, está se reduzindo o projeto pedagógico a um mero plano de execução de ações que se quer alcançar. No entanto, é possível adotar um

projeto que prime por uma educação multicultural no qual se possa discutir o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, o qual, por conseguinte, significa considerar que é por meio do princípio da liberdade que todos são livres para construir suas identidades, bem como fazer suas escolhas.

A escola pesquisada expressa, então, a intenção de romper com a exclusão e o preconceito étnico-racial, ao se pautar numa educação multicultural crítica num cenário de interação com o outro, com o diferente para discutir e vivenciar debates, bem como proporcionar mudanças de atitudes voltadas para ações que valorizam o debate étnico-racial, conforme atesta a fala da professora:

*O projeto pedagógico se pauta em princípios da educação Evangélico-Libertadora, como embasamento norteador de suas ações educativas sem exercer proselitismo sobre seus alunos de outros credos religiosos, cujas convicções dos pais devem ser respeitadas, entendo, que, o mesmo abre um gancho para abordar essa temática (P).*

Assim, não há uma configuração teórica sobre identidade negra, mas a escola elaborou um projeto pedagógico voltado para a inclusão social, cuja intenção é discutir propostas de uma educação libertadora, objetivando a formação do homem como cidadão, não estando centrado na problemática étnico-racial, especialmente em relação à raça negra. Mas por se tratar de uma educação crítica e libertadora esta problemática também é contemplada nas ações pedagógicas no âmbito da escola, ainda que de forma incipiente.

A educação libertadora que a escola pesquisada vem apontando em suas ações pedagógicas, é a educação como práxis “que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67 e 70), que em oposição à educação bancária, estimula no educando a atitude de “desvelamento da realidade”, de “ver” o mundo de maneira crítica no contexto inserido.

Educação que considera homens e mulheres como sujeitos de sua história e culturas capazes de transformar o mundo, sendo a problematização e o diálogo estratégias pedagógicas relevantes para a sua integração dialética no e com o mundo.

A educação freireana trás a necessidade da reflexão crítica e da conscientização sobre o processo de opressão e de desigualdade social que homens e mulheres sofrem na sociedade e na educação apontando a dimensão política e libertadora da educação. Ao colocar a educação como comprometimento

ético-político com os oprimidos, inclui entre estes os que sofrem exclusão social por fatores de classe, gênero, etnia, idade, entre outros.

Freire (1993, p. 31 e 32) ao debater sobre as diferenças interculturais afirma que elas “existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações”, sendo impossível pensar:

na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da reinvenção do mundo.

Apesar de a professora considerar que a temática da identidade negra está contemplada na abordagem da educação libertadora, acredito que poderia ser bem mais explícito no projeto pedagógico o trato sobre a identidade negra, bem como ficam dúvidas sobre se a identidade negra está clara para os alunos, os pais, e os funcionários, uma vez que ainda está em processo de construção, conforme afirma a diretora:

Estamos tentando, está em construção a cultura negra na escola. Entendo que a história vem sendo mal contada, pois quando discutimos a discriminação, o preconceito, estamos combatendo o racismo (D).

Penso que a partir dessa afirmação, a escola ainda não evidencia uma discussão significativa de cunho étnico-racial à luz de uma educação libertadora.

O projeto pedagógico precisa deixar de ser um documento meramente burocrático e obrigatório e passar a exercer a função de referência para o trabalho cotidiano da escola, especificamente no trato com identidade negra, conforme evidencia o projeto pedagógico da escola pesquisada, ao se referir ao professor como um ser:

competente, aberto ao novo, sempre em busca de atualização; que orienta para a descoberta; que sugere; que propõe, mais do que impõe; que comunica; que estabelece o diálogo; que permite a troca mútua de valores, conhecimentos e experiências, num clima de humildade, fraternidade e respeito; que tenha espírito crítico comprometido com a realidade social (IBP, 2004, p. 13).

### **3.2 A compreensão de identidade negra evidenciada nos projetos e ações educativas, currículo, estratégias, diretrizes, convênios, parcerias.**

Os projetos aqui analisados estão atrelados ao Projeto *Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios* (REA)<sup>18</sup>, elaborado no ano de 2003, cujo redimensionamento se deu em 2006, a partir do “Projeto Raça e Etnicidade:

<sup>18</sup> Código atribuído ao Projeto Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios.

resistências e desafios dos negros na sociedade de ontem e de hoje” (REA, 2006, p. 02).

O redimensionamento do Projeto foi necessário, devido a escola ter considerado o ano letivo de 2006, um período de aprofundamento de:

questões pertinentes a Cidadania e Cultura de matrizes específicas: Indígenas e Africanas. Igualmente, desenvolveremos formação continuada pautada na lei 10639/03; suscitando a história da África, dos africanos relacionando-as com as disciplinas afins, de forma sistemática e dinâmica (REA, 2006, p. 02).

Esse projeto apresenta como objetivo:

valorizar na comunidade escolar e na sociedade como um todo, situações de equidade fomentando debate em torno de leis conquistadas, sensibilizando a todos (as) negros (as) e não negros para construção de uma sociedade que promova políticas públicas urgentes para todos (as) que compõem a sociedade (REA, 2006, p. 04).

Também entendo que seja relevante citar, que a escola,

sensibilizada com as questões referentes às relações interpessoais, elencou a *discriminação racial* como tema do Projeto “Raça e etnicidade afro-indígena: resistências e desafios”, para ser trabalhado em todas as disciplinas da grade curricular. [...] As ações estão sendo planejadas em conjunto com professores e corpo técnico administrativo, e estamos selecionando um acervo impresso específico, enfatizando os autores que escrevem sobre a temática (afro-indígena) para aprimorar o processo pedagógico (REA, 2006, p. 03).

Observei que o Projeto ressalta o trabalho curricular sobre discriminação racial em algumas disciplinas, entre as quais, a História, a qual procura “relacionar os conhecimentos sobre a prática imperialista européia do século XIX com a atual situação dos continentes hoje” (REA, 2006, p. 07) e o Ensino Religioso, nas turmas de 5ª e 6ª séries, com o objetivo de:

fazer com que os alunos (a) valorizem o corpo além de conhecerem e valorizarem os ancestrais africanos, sua musicalidade, seus instrumentos e sua contribuição na cultura, história e crescimento do povo brasileiro (REA, 2006, p. 08).

O Projeto apresenta também outras ações educativas que foram implementadas, dentre as quais destaco a Ação Educativa “Semana da Consciência Negra” teve como tema, “Cidadania: cultura e africanidade” e foi realizada no ano letivo de 2006, numa tentativa de

sensibilizar, incentivar e subsidiar professores e comunidade escolar para a inclusão da temática racial/étnica, na qual a escola desenvolveu nos meses de novembro e dezembro atividades de relevância à questão do 20 de novembro, inclusive no período de 06 a 10 do corrente ano, realizou uma série de atividades de culminância desenvolvidas junto a comunidade escolar voltadas para o incentivo ao reconhecimento e a auto-afirmação da identidade Afro-Brasileira, sendo um conjunto de ações que vem se unir ao projeto Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios, que já estavam em desenvolvimento no decorrer do período letivo de 2006 (PSC19, 2006, p. 04).

---

<sup>19</sup> Código atribuída à Ação Educativa Semana da Consciência Negra.



A escola programou ainda outras atividades que objetivaram “estimular a convivência e a aceitação em relação às diferenças étnico-raciais, para superação da discriminação e do preconceito” (PSC, 2006, p. 04), A saber: A ação educativa o II Encontro de Literatura Afro-Brasileira, o projeto Concurso de Bonecos (as) Negro (as), cujas atividades estão evidenciadas neste estudo para análise, juntamente com o Projeto Intercâmbio Cultural Pará-Brasil/Luanda-Angola, enquanto projetos e ações educativas voltados para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

A ação educativa denominada II Encontro de Literatura Afro-Brasileira, executada no ano letivo de 2006, e destinada para alunos das séries 7<sup>a</sup> B e 8<sup>a</sup> A do ensino fundamental, traz implícita algumas estratégias ao pretender como objetivo, dentre as quais destaco:

reconhecer a literatura afro-brasileira de modo a permitir a expressão do universo poético, de forma a garantir, com base na Lei 10639/03, a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros (ELA20, 2006, p. 02).

A metodologia dessa ação consistiu em trabalho de pesquisa em grupo, exposição de trabalhos e encenações, recital, musicalidade, a apresentação de poema de alguns autores negros, tais como: Oliveira Silveira, Elisa Lucinda, Élen Semog, Esmeralda Ribeiro e Solano Trindade (ELA, 2006), bem como a biografia e obra de autores, como Bruno de Menezes, Castro Alves, e da professora entrevistada neste estudo, filósofa e poetisa,

que em seus versos revela o olhar reflexivo de uma negra diante das questões do, das relações raciais e da auto-afirmação do negro, de sua cultura; sujeito de própria história (ELA, 2006, p. 01).

Destaco um poema denominado Identidade Negra, que essa professora concebeu por ocasião do II Encontro de Literatura Afro-brasileira, e que vem corroborar de fato, o seu perfil descrito acima:

Amor, alegria constante melodia reflexo de si no dia-a-dia.  
 Identidade negra consciência, reconhecimento auto-estima, terno alento  
 valorização de si segue o vento.  
 Identidade negra, ternura, candura recriadas, acalentadas pétalas de amor  
 enfim perfumadas.  
 Identidade negra sonho afeto ternura bailado de paz, liberdade brisa suave  
 da manhã igualdade.  
 Identidade negra alegria doce e terna melodia consciência negra, cidadania  
 sentimento que extasia luta pela vida a cada dia (ELA, 2006, s. p).  
 Essa ação educativa reconhece que esses escritores negros citados, e  
 outros,  
 retratam nos dias atuais a marca de uma Literatura Negra. Literatura  
 em que o escritor tem a possibilidade de recontar sua própria história,  
 utilizando a sua forma de expressão (ELA, 2006, p. 01).

<sup>20</sup> Código atribuído à Ação Educativa II Encontro de Literatura Afro-Brasileira.

Um projeto importante desenvolvido pela escola é o denominado, “Concurso de Bonecos (as) Negro (as)”, implementado por ocasião da Semana da Consciência Negra para alunos de 5ª a 6ª série do ensino fundamental do turno da manhã e da tarde, no ano letivo de 2006, e que, consistiu “no processo de educar para a igualdade, brincando e aprendendo a se amar, a amar seus semelhantes, respeitando-se nas diferenças” (CBN<sup>21</sup>, 2006, p. 04).

Os objetivos previstos no Concurso se voltavam para:

conhecer a diversidade cultural e religiosa da população afro; por meio de cantos, danças, histórias e poesias, desenvolver atividades que contribuam no resgate da auto-estima do aluno (a) negro (a); trabalhar a conscientização social dos alunos (as); promover o respeito e a solidariedade às diferenças (CBN, 2006, p. 05).

A metodologia de execução consistiu

de modo disciplinar, tendo como âncora a história “Menina bonita do laço de fita”, a partir do qual se desenvolverá todas as atividades; sensibilização dos alunos para pesquisa de palavras no dicionário formando um vocabulário das palavras surgidas no decorrer da aula, desenhar o mapa do continente africano, trabalhar em grupo construindo painel, fantoche, história, participação na semana da Consciência Negra do 3º Concursos de Bonecos (as) Negros (as) (CBN, 2006, p. 06).

A professora, que também é autora dessa atividade, comenta que esse projeto se justifica quando, por ocasião da sua infância, foi “obrigada” a “brincar com bonecas brancas” (P), fortalecendo a construção histórica da identidade branca como parâmetro para outras identidades, como a negra, na qual são atribuídos valores aos grupos étnicos classificados e polarizados, o branco e o negro (WOODHART, 2000).

Destaco, também, neste estudo o projeto Intercâmbio Cultural Pará-Brasil/Luanda-Angola: um caminho a ser descoberto, “que surge como uma reafirmação e continuidade do projeto Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios” (BLA22, 2006, p. 02), e que ocorreu no ano letivo de 2006 envolvendo 6 (seis) professoras, dentre as quais, a professora entrevistada na pesquisa, bem como alunos das 8ª séries do ensino fundamental do turno da manhã. Este projeto visou:

a) contemplar os desejos educacionais dos professores que há tempo abrem caminhos para um aprendizado eficaz e coerente às exigências sociais, de forma a promover experiências ricas e sólidas a partir de um ambiente diferenciado, que aguça tanto a imaginação como desperta o interesse em aprofundar a vida dos povos em seus momentos essenciais: passado, presente e futuro. Assim, como relacionar, comparar distinguir,

<sup>21</sup> Código atribuído ao projeto Concurso de Bonecos (as) Negros (as)

<sup>22</sup> Código atribuído ao projeto Intercâmbio Cultural Pará Brasil/Luanda-Angola.

assemelhar diversos aspectos da cultura dos países envolvidos (BLA, 2006, p. 02).

b) estabelecer relações intercambiais entre os alunos do ensino fundamental possibilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas; partilhar saberes educacionais e outros entre os alunos dos dois países; estreitar laços, emoções, sentimentos e vivências familiares de acordo com a concepção social dos países (BLA, 2006, p. 04).

As metas preconizadas no projeto visaram envolver, pelo menos 80% da turma nas atividades de intercâmbio, com o objetivo de eliminar o preconceito entre os alunos, despertar a solidariedade e o respeito mútuo aos diferentes, manter uma relação afetiva entre as escolas dos países e as turmas envolvidas e, ainda, despertar as habilidades comunicativas, lingüísticas de leitura e escrita (BLA, 2006).

A metodologia considerada para a execução do projeto destaca que, as temáticas deverão ser abordadas de forma interdisciplinar a partir de um tema âncora que sirva como elemento norteador de toda a discussão proposta. E essa abordagem deverá ser ampliada em debates por cada professor, na sua disciplina, em outro momento. O envolvimento com a temática deverá ser feito de forma divertida, espontânea e criativa, além de dinâmicas que resgatem o sentido e o valor próprio do povo afro (BLA, 2006).

Dentre os recursos apresentados, foram destacadas como alternativas metodológicas, as produções de textos, do vídeo denominado “Kiriku e a Feiticeira”, seminários e correspondências enviadas para Luanda-Angola, oficinas, palestras e relatos de experiências, a experimentação de uma comida angolana, músicas, adereços (colares, pinturas, penteados...), fantoches, e outros. Recursos que surgem:

como uma ação que visa ampliar conhecimentos e estreitar laços de povos semelhantes e ao mesmo tempo diferentes na sua composição social e cultural entre Angola, na África e no Brasil, mais especificamente no estado do Pará, com o intuito de: resgatar a auto-estima do aluno negro, construir uma nova história, desconstruído a que se tem; desenvolver um trabalho interdisciplinar, vivenciar o diferente e seus saberes; sobretudo, abrindo caminhos para um espaço social igualitário, em que se prime pelo respeito à diversidade (BLA, 2006, p. 03).

Além disso, a avaliação do projeto aconteceu por meio de:

trabalhos avaliativos e em grupo, participação, exposição oral dos conhecimentos partilhados, produção escrita – carta, criatividade na apresentação de painéis, maquetes, livros, poesias, narrativas e outros (BLA, 2006, p. 08).

Conforme a diretora, parcerias de fomento à identidade negra/educação multicultural a escola também vem realizando. Ela explica que: “a escola não tem

convênios firmados, mas existem parcerias, tais como: Conselho Indigenista Missionário, CEDENPA (D)”.

A diretora expressa que a escola está concatenada com parceiros, os quais se mostram disponíveis em participar de discussões de fomento à identidade negra, envolvendo o debate étnico-racial e que, segundo a vice-diretora, “ocorre por meio dos projetos que já existem e que são aproveitadas também as datas comemorativas” (VD).

Sobre a importância do debate étnico-racial, a vice-diretora, afirmou: “percebo, uma “certa” vergonha por parte de alguns professores de discutirem essa temática. Acho que as suas dificuldades consistem em ter “vergonha” do “assumir-se”, enfatiza” (VD).

Esses relatos evidenciam que a escola precisa avançar no processo de sensibilização e participação da comunidade educativa neste debate, possibilitando que os sujeitos assumam sua identidade. O debate étnico-racial requer ainda por parte da escola maior articulação e divulgação desse tema, a fim de possibilitar ao corpo docente uma intimidade maior com a temática, pois como afirma Munanga (1999), a identidade negra no Brasil muitas das vezes alijada e à margem da sociedade vem encontrando barreiras e obstáculos ideológicos para mobilização de uma nova consciência.

Diante do exposto, considero que a educação multicultural crítica no âmbito curricular da escola está inserida em seu contexto de maneira ainda muito tímida, estando em fase de discussões e de sensibilização.

Essa discussão vem acontecendo nos projetos implementados na escola (VD).

Conforme o relato da professora “a educação multicultural crítica vem sendo contemplada nas disciplinas de História, Português, Estudos Amazônicos, Ensino Religioso” (P).

Entendo que esses depoimentos representam um movimento de cobranças por redefinição de padrões societários, porque as emergências de novas identidades postas pelo multiculturalismo crítico destacam as questões da diferença cultural e da exclusão social.

Logo, é pertinente considerar que a escola pesquisada exercita um movimento curricular face ao multiculturalismo crítico, procurando levar em conta a prática cultural do grupo e as características pessoais de seus membros, especificamente a identidade negra, a partir do que está preconizado no projeto da escola.

Um conteúdo programático voltado para a realidade social [...]. Que a eficiência deste conteúdo seja garantida por sua atualização, adequação, abrangência, significação, coerência, e interdisciplinaridade, suscitando no aluno a capacidade de desenvolver o espírito crítico, a lutar por um espaço na sociedade, a respeitar e promover a dignidade de cada pessoa, a partir da comunidade escolar a enfrentar situações desafiadoras, ou desfavoráveis que surgem durante a vida, e a assumir hábitos e atitudes críticas, criativas, comunitárias e libertadoras para contribuir com o seu país (IBP, 2004, p. 14).

Sobre a formação continuada, conforme a fala da diretora:

Não existe programa de formação continuada (D).

A Professora acredita que:

a formação continuada deu uma “cutucada” maior na escola quando em 2006 ocorreu uma jornada pedagógica sobre esses assuntos. Percebi que alguns colegas ficaram “assustados” com o assunto. Acredito que, ainda temos muito, a avançar sobre essa discussão (P).

Essas falas denotam que a formação continuada fomenta a identidade negra no âmbito curricular, é de extrema relevância para compreender e até desmistificar preconceitos que ainda são muito latentes no interior das escolas. Na jornada, quando se discutiu aspectos étnico-raciais, alguns professores ficaram surpresos e atônitos diante do assunto, o que se pode deduzir, é que a formação continuada de fomento à identidade negra pode se tornar uma estratégia ideal e significativa de combate ao racismo no contexto educativo pelo “trabalho coletivo e formação constante dos professores sobre as dificuldades da prática” (KRUG; AZEVEDO, 2000, p. 09).

É importante destacar, segundo a professora entrevistada, que as estratégias metodológicas relacionadas com diversidade cultural, educação multicultural e identidade negra estão voltadas para os projetos e ações educativas referidas neste capítulo, e que serão executadas, também, no ano de 2007, numa perspectiva dialógica, a fim de alcançar toda a comunidade escolar para esse debate.

Observei que a escola parece em não estar integrada, sua totalidade, no movimento que vem ocorrendo em seu cotidiano sobre as questões étnico-raciais, porém, existe, por parte daqueles que entrevistei, um estado de espírito motivador que emanam das suas falas, de seus gestos e suas expressões, da vontade e do interesse em envolver toda a comunidade educativa nessas discussões, acreditando que a ação dialógica, intersubjetiva e crítica constituem o meio e a condição eficaz para lutar e reivindicar os direitos de existir do negro, bem como da comunidade educativa decidir o seu destino. Para Amaral Sobrinho (1994), neste tipo de trabalho, exige-se o envolvimento da comunidade em nível de decisão e de ação.

Ao conversar com a professora sobre o debate curricular da cultura negra, a mesma diz que essa discussão vem sendo realizada nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, História, Língua Portuguesa de maneira paulatinamente, e que, vem sendo aceita por professores de outras disciplinas, bem como por meio de projetos e ações educativas, dentre os quais, os mencionados e analisados neste estudo. Mas ela não explicou como se aplica metodologicamente o trabalho com a temática nas disciplinas.

A professora destaca, também, que sendo religiosa, negra e atuante no grupo GRENI<sup>23</sup>, favorece para que pense e proponha alternativas para aproximar mais a comunidade escolar, que faz parte, neste debate. Explicou que no início, o debate na escola voltou-se “para projetos e ações educativas de valorização da identidade negra atrelada com as discussões sobre o índio” (P) e que, atualmente, com 5 (cinco) anos de trabalho como docente na escola, está mais reflexiva, e criteriosa nas discussões sobre a temática. Essa sua fala denota o esforço de conquista contínuo que vem adotando com a comunidade escolar.

Diante do que expus e analisei nessa escola sobre as interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico, considero, que as práticas escolares na perspectiva multicultural crítica requerem uma valorização de atitudes do ser humano, enquanto autor e sujeito do mundo no centro do conhecimento, tendo em vista permitir que esse ser humano possam reconstituir sua história, porém, pautado nos grupos sociais locais em que está inserido e com possibilidades de buscar novas e variadas interfaces nessa “teia” de relações, a partir do seu cotidiano pela “democracia como princípio educativo e prática social como foco e fim das atividades escolares” (KRUG; AZEVEDO, 2000, p. 09).

Considero ainda que a cultura negra ao ser discutida dialogicamente é capaz de promover um espírito de cidadania com fins em transformar a escola real na desejada, posto que, a escola pesquisada assuma a tarefa de estar a serviço de valorização dessa cultura, no sentido de constituir-se num discurso e prática em que rejeite toda e qualquer atitude que expresse exclusão.

A escola pesquisada, então, vem tentando adotar com responsabilidade o debate étnico-racial de identidade negra, o que se supõe que a escola é uma

---

<sup>23</sup> A professora não explicita com clareza na entrevista qual o papel do GRENI, apenas informa que significa Grupo de Religiosos Negros e Índios que se reúnem periodicamente para discutir assuntos pertinentes sobre as questões étnico-raciais no contexto religioso.

instituição que precisa se transformar em espaço de formação, e exercício da cidadania, por meio do compromisso e da participação ativa de seus diferentes segmentos quanto aos aspectos étnico-raciais; sendo “condição, *sine qua non* para que a identidade da escola se firme rumo à ressignificação do conhecimento e da cidadania” (SOUSA, 2001, p. 231).

A constatação da tentativa e o querer fazer na escola a construção da identidade negra leva-me a evidenciar nesta dissertação, que é possível às escolas construírem uma prática educativa conscientizadora, crítica e de sensibilização sobre a identidade negra, pautada em princípios do multiculturalismo crítico e de uma educação libertadora.

Finalmente, no contexto da investigação realizada, bem como nos aspectos teóricos considerados nesta pesquisa face ao multiculturalismo crítico, aponto como caminho viável para a escola pesquisada, frente à tomada de decisões de valorização da identidade negra, práticas educativas reorganizadas sob a égide de princípios democráticos e participativos os quais tenham como ferramenta de sensibilização o projeto pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia, a partir da investigação realizada, que a cultura organizacional e participativa na escola, enquanto promotora estratégica de construção da identidade negra numa perspectiva multicultural crítica, pode ser concretizada e desdobrada pelo envolvimento de toda a comunidade educativa na construção do projeto pedagógico, uma vez que este documento pode ser condição essencial para a superação de ações racistas, excludentes de profissionais da educação ainda presentes na escola.

Aponta que a comunidade educativa, ao participar na construção de um documento, que se denomina promotor estratégico para o desenvolvimento da identidade cultural, aqui considerada, a negra, pode se constituir em nova prática educativa quando a participação nos processos decisórios da escola sofrer a participação de outros elementos, hoje excluídos.

A participação da comunidade educativa no processo de construção do projeto pedagógico na perspectiva aqui exposta, contribui para promover o espírito de cidadania e transformação da escola real desejada, porém, é relevante que essa comunidade se envolva e não seja alijada desse processo.

Nesse sentido, uma interpretação à luz do multiculturalismo crítico encontrada nas leituras realizadas neste estudo demonstra que é importante considerar nesse processo, a participação responsável da comunidade educativa, bem como, a disponibilidade de tempo no sentido de superar atitudes isoladas, seletivas e fragmentadas.

Todas essas considerações levaram-me a pontuar que o projeto pedagógico precisa deixar de ser um documento meramente burocrático e obrigatório para exercer a função de guia do trabalho cotidiano da escola, pois em geral as escolas não disponibilizam tempo suficiente para elaborarem seus projetos pedagógicos que venham validar questões de valorização da identidade negra. Para superar tal deficiência, torna-se necessário que a comunidade escolar planeje períodos de



encontros e reflexões no espaço escolar, com intuito de viabilizar a participação efetiva de seus diversos segmentos nessa atividade.

O trabalho educativo que implementa um projeto pedagógico valorizando aspectos étnico-raciais adequadamente dimensionados permite transcender o círculo vicioso imposto pelas condições estruturais que cercam a vida da escola e dos indivíduos, pois, quando a comunidade escolar elabora esse documento nessa dimensão, ela formaliza de modo explícito o papel político da escola na sociedade.

Nesse sentido, a escola quando faz referência em seu projeto pedagógico, sobre a valorização da identidade negra, a mesma ratifica explicitamente o seu papel político de transformar o ambiente em que vive, por meio da aquisição do saber, de maneira não excludente e nem tampouco discriminatória.

Considero, também importante, a superação da inércia e do espírito burocrático que se têm pautados os projetos pedagógicos e que se mostram, na maioria das vezes, como um documento vazio e enganoso de atuação pedagógica, no que se refere aos aspectos étnico-raciais.

Os projetos e as ações educativas voltadas para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental, que discutem aspectos étnico-raciais no interior da escola pesquisada, indicam a possibilidade da autonomia pedagógica e de práticas pedagógicas inclusivas. No dizer da diretora, a escola vem assumindo com autonomia pedagógica, algumas ações, dentre as quais, a mesma destaca, as questões afro no contexto escolar numa tentativa de alcançar mais coesão e unidade de ações em função de seus propósitos.

Assim, buscando o atrelamento da dimensão cultural no âmbito pedagógico, este estudo identificou caminhos que a escola procura realizar para uma educação multicultural por meio de ações educativas, das quais emerge questões identitárias de um grupo étnico específico, o negro.

Vale ressaltar, portanto, que o projeto pedagógico nesse âmbito, é indicador de um trabalho objetivado e organizado, em meio a um ambiente altamente adverso, sendo capaz de viabilizar a construção de uma cultura organizacional e participativa, que favoreça a inovação e o comprometimento de seus membros, com o objetivo, a tarefa política e a sensibilidade para a inclusão de negros, cada vez mais conscientes de sua humanidade e cidadania.

A partir da pesquisa realizada considero que o projeto pedagógico torna-se um documento de valorização da identidade negra no contexto escolar, quando o

mesmo passa a incorporar no cotidiano escolar de maneira interativa e viva, por meio de discussões que venham “desconstruir” atitudes preconceituosas e discriminatórias, e muitas das vezes desconhecidas por aqueles que fazem parte desse cotidiano.

Ademais, acredito que o projeto pedagógico e identidade negra podem constituir-se em um processo crítico que retroalimente as ações elaboradas e planejadas, no sentido de redefinir e aprimorar os objetivos e metas, propostos no processo de sua elaboração, em prol da valorização da identidade negra, o que pressupõe a concepção e o contexto histórico em que está assentada a escola.

As falas dos entrevistados expressam que o projeto pedagógico é necessário e vital para a escola, uma vez que possibilita a democratização do processo de tomada de decisões e a instauração de um processo coletivo de natureza emancipatória diante das questões que ainda se mostram desfavoráveis à identidade negra. Isso foi o que observei na entrevista com a diretora da escola, quando a mesma se reporta de maneira veemente sobre a ação coletiva e participativa de toda a comunidade educativa, dentre as quais, por exemplo, a construção do projeto pedagógico que a escola procurou desenvolver diante das ações elaboradas.

Nesse sentido, quando o projeto explicita em seu marco referencial aspectos evidentes de uma educação multicultural, entendo que a escola deve realizar mais encontros pedagógicos com a comunidade educativa para discutir rumos que a escola define, enquanto marco referencial, visando alcançar a formação para o exercício pleno da cidadania de grupos sociais excluídos, que no caso deste estudo, inclui o negro.

Percebi que a escola pesquisada tem consciência da importância da elaboração do projeto pedagógico, mas não estabelecem um vínculo mais explícito entre as intenções gerais do projeto no âmbito multicultural e a prática pedagógica cotidiana, pois, ainda ocorrem ações desarticuladas e fragmentadas, o que pressupõe rediscutir esse documento para que, na prática, haja a valorização da identidade negra preconizada nas diretrizes, metas e objetivos do projeto pedagógico, e sejam criadas alternativas significativas, visando a superação de práticas seletistas e excludentes por meio da ação colegiada e democrática.

Um ponto importante a considerar, é a parceria com os representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar que a escola estabelece para alcançar

as diretrizes, metas e objetivos que o projeto pedagógico define. A pesquisa revelou que um projeto pedagógico que se volta para a formação da cidadania, possibilita uma intervenção coletiva em suas práticas, por meio de propostas e ações a médio e a longo prazo.

Como não se concebe uma escola democrática sem um projeto pedagógico, elaborado de modo coletivo e autônomo, constatei que a escola-alvo desta pesquisa construiu uma proposta pedagógica que prima pela valorização da identidade negra, e vem sendo construída por meio de tentativas de projetos e ações educativas de maneira pontual e esporádica, especificamente aqui, investigada em nível de 5ª a 8ª série.

Verifiquei que esses projetos e ações educativas, especificamente os que foram analisados em nível de 5ª a 8ª série, possibilitam à escola poder ampliar mais a discussão em torno da identidade negra, uma vez que a partir das falas dos entrevistados todos são unânimes em admitir que os mesmos pressupõem resgatar o sentido e o valor próprio do povo afro (BLA, 2006).

É importante, no entanto, que a comunidade educativa da escola pesquisada aprofunde o estudo e o conhecimento sobre currículo no campo da diversidade cultural e da identidade negra no contexto local, como instrumento que norteia a formação dos segmentos que compõem a escola para o exercício efetivo da cidadania, pois entendo que a escola está desenvolvendo em seus projetos e ações educativas tarefas curriculares que possibilitam a compreensão do mundo, além de formas inclusivas de agir e de atuar no mundo.

Penso ser necessária, também, uma reflexão sobre a prática administrativa executada na escola, assim como uma maior fundamentação na execução de um processo administrativo democrático que atente para a construção de um projeto afirmativo sobre as questões raciais, visando atender aos objetivos propostos no Projeto Pedagógico.

Destaco a relevância da construção do trabalho coletivo, que vem acontecendo na escola, *paulatinamente*, em torno da identidade negra, e que pode se ampliar por meio de ações e reflexões cotidianas de todos os envolvidos (alunos, professores, pais e funcionários).

A existência de um projeto pedagógico precisa ser representada na sua relação com o cotidiano escolar, em que o processo educativo se faz e refaz, superando os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza

técnica e burocrática. Necessita partir de decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos segmentos internos envolvidos com a educação escolar na qual se valorize a identidade negra, por meio de ações e de movimentos não mais lineares, seqüenciais e estáticos.

Considerar o projeto pedagógico, enquanto indicador cultural é difundir uma educação que denuncia o racismo provocado por uma assimetria cultural, visando fomentar a solidariedade, por meio de um projeto coletivo que insere a opção multicultural contra a discriminação no campo da diversidade cultural e da identidade negra no contexto local.

Entretanto, verifiquei que o projeto pedagógico da escola ainda não apresenta uma ação coletiva no trato das questões sobre a identidade negra, estando centrado nas práticas de “apenas” alguns educadores e gestores. Esses sujeitos engajados com a educação libertadora vêm viabilizando o alcance dos anseios da comunidade, priorizando a participação de seus representantes no processo decisório, na organização do trabalho pedagógico, na avaliação e revisão de suas práticas educativas e administrativas em prol de ações afirmativas. Porém, a escola reconhece ser um grande desafio ousar em termos dessas questões, pois segundo a fala dos entrevistados ainda é latente por parte da escola, um “silêncio” sobre as questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Os depoimentos dos entrevistados mostram que a educação multicultural crítica na escola já está inserida no âmbito curricular, porém, ressalto que ainda de maneira tímida, por isso, é importante que se estabeleçam a partir de ações mais significativas envolvendo todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Uma dimensão importante nesse processo é a integração dos pais dos alunos nas atividades da escola, com uma postura de diálogo e confiança no atendimento de seus pleitos e reivindicações, e com uma prática de envolvimento responsável na vida da escola.

As entrevistas evidenciaram a importância de se discutir sobre identidade negra, além de outros aspectos correlacionados a esse assunto, porém, observei que essa intenção ainda não tem sido expressiva no que se refere a assumir uma postura mais dinâmica e participativa da comunidade educativa, a fim de assegurar maior eficácia em sua implementação.

Mediante os relatos, percebi que a escola deveria trabalhar mais no campo da formação continuada, contando, inclusive com o apoio da Secretaria Municipal de

Educação, envolvendo estratégias de sensibilização, informação e conscientização sobre a identidade negra.

Na escola pesquisada o “casamento” identidade negra e projeto pedagógico correspondem, ainda, em uma etapa inicial, necessitando ampliar e aprofundar as suas interfaces no intuito de superar problemas e redimensionar as ações executadas em relação a aspectos étnico-raciais.

Diante do exposto, considero também a parceria entre associações e movimentos negros que discutem e debatem aspectos étnico-raciais, ainda é um movimento exíguo. Diante dessa realidade, a comunidade educativa fica “distante” desses aspectos, pois ao estreitar essa relação, suponho que, a escola venha compreender e assimilar a importância do debate étnico-racial no cotidiano escolar.

Acredito ainda, que, nesse processo de construção do projeto pedagógico, será necessário ter em mente a articulação entre a reflexão e a ação, a teoria e a prática, e um projeto pedagógico que leve em consideração uma estrutura que atenda a uma proposta interdisciplinar articulada com conhecimentos formais no processo ensino-aprendizagem e que assegure as exigências do contexto com qualidade. Que nessa ação construtora do projeto, seja formada uma equipe coordenadora que estabeleça a consciência de grupo; equilíbrio com possíveis situações de conflito; metodologia participativa de envolvimento da comunidade educativa; formação continuada sobre os fundamentos teóricos que sustentam as finalidades do projeto; momentos de sensibilização e esclarecimento da proposta que a comunidade elaborou que está executando e avaliando; e um espírito de equipe na construção desse projeto.

Entre os entraves e as dificuldades evidenciadas no processo de construção desse projeto na escola, destaco o reforço aos procedimentos avaliativos que devem ser permanentes e a formação continuada.

Assim, aponto algumas diretrizes que considero necessárias para a reflexão sobre o projeto pedagógico face à política multicultural crítica no campo da diversidade cultural e da identidade negra no contexto local:

- a) Que a identidade negra seja considerada objeto de estudo relevante na tomada de decisões realizadas que ocorre no interior da escola, sendo valorizado o princípio da autonomia;
- b) Que a relação da escola com seu contexto seja constituída de uma ação comunicativa sobre a identidade negra;

- c) Que a missão institucional e as ações estratégicas estejam mais bem definidas em relação aos aspectos étnico-raciais, a fim de que o projeto pedagógico se torne um documento conhecido e executado pela comunidade educativa;
- d) Que a avaliação seja considerada como momento permanente de reflexão e redefinição do que se elaborou, apontando as possibilidades de mudanças e alterações;
- e) Que ocorram reuniões coletivas e sistemáticas com a comunidade educativa para esclarecimento sobre a relevância de um projeto valorativo da identidade negra;
- f) Que os órgãos colegiados e da entidade mantenedora sejam mais atuantes de maneira participativa e dinâmica nos aspectos étnico-raciais;
- g) Que se ampliem os debates sobre as diretrizes étnico-raciais contempladas no projeto pedagógico, por meio de encontros e fóruns permanentes (o que já é realidade na escola pesquisada);
- h) Que se rediscutam o projeto pedagógico para que prescreva uma experiência escolar dialógica com as redes que circundam a escola sobre identidade negra.

Acredito assim, que a escola pode se efetivar, não só como centro permanente de debate, de articulação dos objetivos e necessidades dos vários segmentos educacionais, mas que também busque alternativas pedagógicas e administrativas de manifestação e gerência de conflitos internos, de elaboração de propostas curriculares e de ação pedagógica voltadas para o debate étnico-racial.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que o projeto pedagógico é um documento de consulta contínua para a comunidade educativa, a avaliação fundamenta e direciona novas ações e decisões do projeto que subsidiam e norteiam a sua reelaboração, assim como o seu próprio redimensionamento.

A avaliação periódica permite ainda diagnosticar as novas demandas sociais; verificar se sua prática pedagógica está na direção traçada por ela e a reorienta por meio de uma postura de diálogo e confiança no atendimento de seus pleitos e reivindicações, e com uma prática de envolvimento responsável na vida da escola.

A avaliação funciona, portanto, como suporte para um resultado favorável do projeto e pressupõe uma relação entre o projeto atual e o projeto ideal, no sentido de desenvolver uma educação multicultural crítica, discutindo as diferenças existentes,

com o intuito de minimizar e ou de excluir o racismo e as discriminações ainda freqüentes no interior das escolas, por meio da participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar.

A meu ver a escola pesquisada encontra-se em processo de construção de seu projeto pedagógico, que inclui projetos afirmativos face ao multiculturalismo no campo da diversidade cultural e da identidade negra, apresentando algumas ineficiências e lacunas, mas evidenciando uma preocupação pedagógica com a temática e com uma educação comprometida com a população negra.

Neste sentido, a identidade negra é passível de ser discutida e implementada no projeto pedagógico das escolas, sob a égide participativa de todos os que compõem a comunidade educativa, bem como a definição de um “tempo escolar” para esse debate no cotidiano da escola. É uma tarefa desafiadora que se impõe aos educadores envolvidos neste campo e àqueles que almejam um esclarecimento mais profundo sobre o próprio sentido desta discussão no projeto pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- ALVES, Erinaldo. As diferentes concepções de Multiculturalismo: uma experiência no ensino da arte. *Revista Pátio*. Pluralidade Cultural – A diversidade na educação democrática. Porto Alegre, RS, ano 2, n. 6, agosto/outubro, 1998.
- AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio C. da R; MARRA, Fátima. Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: XAVIER, Antonio C. da R; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima. (Org.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.
- ANDRADE, Maria Antônia Alonso de. A identidade como representação e a representação da identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.); OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.
- AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. In: BORGES, Abel S. *et al* (Org.). *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, n. 16).
- BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos de Psicologia Escolar*. São Paulo: Ática, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BELTRAME, Priscila. Globalização e cultura, processos da indústria cultural em escala mundial. In: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERNARD, François de. Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural. BRANT, Leonard (org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.
- BLA. *Projeto Intercâmbio Cultural Pará-Brasil/ Luanda-Angola: um caminho a ser descoberto*. Ananindeua, 2006.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.



BRANT, Leonardo. Dimensões e perspectivas da diversidade cultural no Brasil. In: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. MEC. *LDB 9394/96*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Lei 10639/03*. Brasília, 2005.

CANDAU, Vera Maria (organizadora). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: Entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

CBN. *Concurso de Bonecos (as) Negros (as)*. Ananindeua, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2006.

CUNHA JR. Henrique. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre (RS). Ano 2. Nº. 6, agosto/outubro, 1998.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELA. *II Encontro de Literatura Afro-Brasileira*. Ananindeua, 2006.

FALCÃO FILHO, José Leão. *A qualidade na escola*. XVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1997, Porto Alegre: ANPAE, 1997. (Mimeo).

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: Desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. "Mas afinal para que interessam a um cigano as equações?" In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. ANPED. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED). Cultura, culturas e educação. Campinas, SP, n. 23, maio/jun. /jul. /ago. 2003.

FONSECA, João Pedro da. Projeto pedagógico e autonomia da escola. In: Secretaria Municipal de Educação. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação. *O ensino municipal e a educação brasileira*. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: Na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOLDSMITH, Ben. Diversidade cultural: política, caminhos, dispositivos. In: BRANT, Leonardo (organizador). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo negro. *Revista da Faculdade de Educação* (USP). Desigualdades raciais na escola. São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

\_\_\_\_\_. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED). Cultura, culturas e educação. Campinas, SP, n. 23, maio/jun. /jul. /ago. /2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyintia Greive. (orgs) *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003

\_\_\_\_\_. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUTIERREZ, Gustavo Luís; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA Naura S. Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBP. *Projeto Pedagógico da Escola*. Ananindeua, 2004.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. *Revista Pátio*. Alfabetização e Cultura. Porto Alegre, RS, ano 4, n. 14, agosto/outubro, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Política educacional e planejamento no Brasil: Os descaminhos da transição. In: KUENZER, Acácia Zeneida et al. *Planejamento e educação no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e Identidade. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Raça negra e Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987.

LOPES, Cristina. *Cotas raciais: Por que sim?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania, 2006.

LÜCK, Heloisa. *A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática*. Disponível em <http://www.novaescola.com.br>. Acesso em: 26 dez. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Ana Amélia de Araújo. *O grito ribeirinho: eco da educação em escolas da Amazônia*. Imperatriz, MA: Ética, 2003.

MARÇAL, Juliane Corrêa. *PROGESTÃO: Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?* Brasília: CONSED, 2001.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Luciene. Projeto Político-Pedagógico para uma escola pública democrática e popular. In: LIMA, Carlos Alberto Ferreira; RODRIGUES, Edmilson Brito (Org.). *Educação: Nave do futuro*. Belém: Labor Editorial, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. Campinas (SP): Papyrus, 1989.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (organizador). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: Um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVERA, Sonia Stella Araújo-. Lendo pegadas para construir o futuro. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: Como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. *Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre (RS). Ano VIII. Nº. 25, fevereiro/abril, 2003.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

PSC. Ação Educativa *Semana da Consciência Negra*. Ananindeua, 2006.

REA. Projeto *Raça e etnicidade afro-indígena: resistências e desafios*. Ananindeua, 2006.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

RODRIGUES, Argemiro. Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Raça negra e Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987.

RODRIGUES, Neidson. *Da desmistificação da escola à escola necessária*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação social e identidade. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.); OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEDUC. *Projeto Inovador de Fortalecimento Educacional de Negros e Negras no Ensino Médio*. Belém, 2006.

SEGÓVIA, Rafael. As perspectivas da cultura: identidade regional versus homogeneização global. In: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

SEQUEIROS, Leandro. *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O Projeto Político-Pedagógico: A saída para a escola. In: *Informativo do projeto avaliação do desempenho escolar*. Rio de Janeiro n. 5, set., 1998.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – Nível I. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Raça negra e Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 63, novembro, 1987.

SILVA, Ana Célia Bahia. *Projeto pedagógico: Instrumento de gestão e mudança limites e possibilidades*. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 1996.

SILVEIRA, PX. Diversidade e o bispo da Capadócia. BRANT, Leonard (organizador). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para escola*. Campinas: Papirus, 2001.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza. *Projeto Político-Pedagógico no Brasil: O estado da arte*. 2002. 183 f. (Tese de doutorado). Marília, Universidade Estadual Paulista, 2002.

TORRES, Carlos. Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em mundo globalizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para escola*. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. As instâncias colegiadas da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. ANPED. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED). Cultura, culturas e educação. Campinas, SP, n. 23, maio/jun/jul /ago. 2003.

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima. *Gestão escolar: Desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE I**

#### **A COMPREENSÃO DE IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO PEDAGÓGICO E NOS PROJETOS E AÇÕES EDUCATIVAS VOLTADOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

##### **PARTE 1 - A COMPREENSÃO DE IDENTIDADE NEGRA PROJETO PEDAGÓGICO**

- 1.1 Como foi construído o projeto pedagógico da escola? Quem participou? Houve alguma articulação com os movimentos sociais?
- 1.2A compreensão de identidade negra no projeto pedagógico (missão institucional, objetivos, etc.).
- 1.3 Caracterize ações que o projeto pedagógico contempla em relação à educação multicultural.

##### **PARTE 2 A COMPREENSÃO DE IDENTIDADE NEGRA NOS PROJETOS E AÇÕES EDUCATIVAS VOLTADOS PARA 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA**

- 2.1 Projeto Raça e Etnicidade Afro-Indígena: resistências e desafios;
- 2.2 Projeto Intercâmbio Cultural Pará-Brasil/ Luanda-Angola: um caminho a ser descoberto – alunos das 8ª séries do ensino fundamental do turno da manhã;
- 2.3 Projeto Concurso de Bonecos (as) Negro (as) – alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental;
- 2.4 Ação Educativa II Encontro de Literatura Afro-Brasileira – alunos das 7ª B e 8ª A do ensino fundamental;
- 2.5 Ação Educativa Semana da Consciência Negra.

## **APÊNDICE II**

### **ENTREVISTA COM A DIRETORA**

#### **PARTE 1 - DADOS SOBRE O ENTREVISTADO**

- 1.1 Nome;
- 1.2 Idade;
- 1.3 Sexo;
- 1.4 Etnia;
- 1.5 Formação;
- 1.6 Tempo de trabalho;
- 1.7 Atua em movimentos sociais?
- 1.8 Trabalha com questões étnico-raciais?

#### **PARTE 2 - A COMPREENSÃO DE IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO PEDAGÓGICO**

- 2.1 Como foi construído o projeto pedagógico da escola? Quem participou?  
Houve alguma articulação com os movimentos sociais?
- 2.2 Você vê o projeto pedagógico como uma expressão organizacional da identidade negra?
- 2.3 No processo de execução do projeto pedagógico comente como se desenvolvem os seguintes aspectos: identidade negra, multiculturalismo, diversidade cultural?

#### **PARTE 3 - AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CURRICULARES VOLTADAS PARA A 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL POTENCIALIZADORAS DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DE IDENTIDADE NEGRA.**

- 3.1 A escola mantém convênio com outras instituições de ensino e movimentos sociais para promover ações educativas de fomento à identidade negra e à educação multicultural?



3.2 Nas formações continuadas são tratadas questões sobre diversidade cultural, multiculturalismo e identidade negra?

### **APÊNDICE III**

#### **ENTREVISTA COM A VICE-DIRETORA**

##### **PARTE 1 - DADOS SOBRE O ENTREVISTADO**

- 1.1 Nome;
- 1.2 Idade;
- 1.3 Sexo;
- 1.4 Etnia;
- 1.5 Formação;
- 1.6 Tempo de trabalho;
- 1.7 Atua em movimentos sociais?
- 1.8 Trabalha com questões étnico-raciais?

##### **PARTE 2 - A COMPREENSÃO DE IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO PEDAGÓGICO**

- 2.1 A compreensão de identidade negra no projeto pedagógico (missão institucional, objetivos, etc.).
- 2.2 No processo de execução do projeto pedagógico comente como se desenvolvem os seguintes aspectos: identidade negra, multiculturalismo, diversidade cultural?

##### **PARTE 3 - AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CURRICULARES VOLTADAS PARA A 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL POTENCIALIZADORAS DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DE IDENTIDADE NEGRA.**

- 3.1 Há alguma discussão no interior da escola sobre a temática étnico-racial?
- 3.2 Vem ocorrendo algum tipo de discussão na escola sobre a educação multicultural crítica?

## **APÊNDICE IV**

### **ENTREVISTA COM 1 (UMA) PROFESSORA DA 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE EXPRESSASSE EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DE IDENTIDADE NEGRA**

#### **PARTE 1- DADOS SOBRE O ENTREVISTADO**

- 1.1 Nome;
- 1.2 Idade;
- 1.3 Sexo;
- 1.4 Etnia;
- 1.5 Formação;
- 1.6 Tempo de trabalho;
- 1.7 Atua em movimentos sociais?
- 1.8 Trabalha com questões étnico-raciais?

#### **PARTE 2 - A COMPREENSÃO DE IDENTIDADE NEGRA NO PROJETO PEDAGÓGICO**

- 2.1 Você vê o projeto pedagógico como uma expressão organizacional da identidade negra?

#### **PARTE 3 - AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E CURRICULARES VOLTADAS PARA A 5ª A 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL POTENCIALIZADORAS DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DE IDENTIDADE NEGRA.**

- 3.1 Nas formações continuadas são tratadas questões sobre diversidade cultural, multiculturalismo e identidade negra?
- 3.2 Comente sobre os projetos e ações educativas (definidos para análise na pesquisa), bem como estratégias metodológicas e curriculares voltadas para a 5ª a 8ª série do ensino fundamental e que estão relacionadas com a questão da diversidade cultural, educação multicultural e identidade negra.
- 3.3 Que disciplinas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental debatem sobre a cultura negra? Como são desenvolvidas?

**ANEXOS**  
**ANEXO I**  
**Sala da Vice-Direção**



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora com autorização da Direção da Escola pesquisada (2007).

***ANEXO II******Fachada da Escola***

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora com autorização da Direção da Escola pesquisada (2007).

### ANEXO III

Portão de acesso da escola



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora com autorização da Direção da Escola pesquisada (2007).

**ANEXO IV**  
Capela da escola



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora com autorização da Direção da Escola pesquisada (2007).



**ANEXO V**  
Corredor da Escola



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora com autorização da Direção da Escola pesquisada (2007).



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo.  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)