

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

### HISTORY OF EDUCATION, ETHNICORACIAL RELATIONS AND CONTINUED TEACHER TRAINING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

### HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, RELACIONES ÉTNICORACIALES Y FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

*FERREIRA, Elenice Silva*  
UESB – Universidade Estadual do Sul da Bahia

#### RESUMO

O presente trabalho surgiu da experiência como membro do grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras”, CNPq, e docente no curso de extensão: “Educação e culturas afro-brasileiras”, promovido pelo ODEERE/UESB, cujo objetivo é a promoção de discussões acerca da ancestralidade do povo negro e a sua trajetória histórica no Brasil, com vistas à formação continuada do educador. Propõe-se uma reflexão sobre a necessidade de se repensar a prática educativa respeitante ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica. Buscamos discutir como na história da educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola.

**Palavras-chaves:** diversidade, escola, prática educativa.

#### ABSTRACT

The present work resulted of the experience as a member of the research group "Education and Ethnic Relations with Emphasis on Afro-Brazilian Cultures", CNPq, and lecturer in the extension course "Afro-Brazilian Education and Cultures" promoted by ODEERE / UESB, whose objective is the promotion of discussions about the ancestry of the black people and their historical trajectory in Brazil, with a view to the continued formation of the educator. The text proposes a reflection on the urgent need to rethink the educational practice today, regarding the teaching of the history of Africa and Afro-Brazilian culture in basic education. We seek to discuss how in the history of Brazilian education, the absence of a reflection on racial relations in school planning has prevented the promotion of respectable and egalitarian interpersonal relations among the social agents that integrate the daily life of the school.

**Key-words:** diversity, school, educational practice.

#### RESUMEN

El presente trabajo ha surgido de la experiencia como miembro del grupo de investigación "Educación y Relaciones Étnicas con Énfasis en Culturas Afro-brasileñas", CNPq, y docente en el curso de extensión: "Educación y culturas afrobrasileñas", promovido por el ODEERE / UESB, cuyo objetivo es la promoción de discusiones acerca de la ancestralidad del pueblo negro y su trayectoria histórica en Brasil, con vistas a la formación continuada del educador. El texto viene a proponer una reflexión acerca de la necesidad urgente de repensar la práctica educativa hoy, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia de África y de la cultura afro-brasileña en la educación básica. Buscamos discutir cómo en la historia de la educación brasileña, la ausencia de una reflexión sobre las relaciones raciales en la planificación escolar ha impedido la promoción de relaciones interpersonales respetables e igualitarias entre los agentes sociales que integran el cotidiano de la escuela.

**Palabras claves:** diversidad, escuela, práctica educativa.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com o historiador inglês Peter Burke (1992), a História Nacional dominante no século XIX teve o seu campo de estudos restrito ao âmbito do sócio-político, atribuindo, portanto, pouca importância ao estudo local e regional. As consequências dessa postura acarretaram muitos prejuízos para o saber e, principalmente, para a construção de identidades de grupos excluídos socialmente, a exemplo, a população negra. Nessa perspectiva, a história do povo negro no Brasil, fora do período colonial-escravocrata, é marcada, demasiadamente, pela invisibilidade de sua presença na chamada “História oficial”.

Nesse sentido, o intelectual Milton Santos (1992) costumava afirmar que a discussão sobre a história do negro no Brasil é prisioneira de uma ética enviesada, quando não, é jogada para um amanhã que nunca chega. De fato, o renomado intelectual tinha razão. Hoje, após anos de luta por visibilidade e reconhecimento cultural e histórico de seu grupo étnico, ainda presenciamos um falso discurso em torno das questões do negro na sociedade brasileira permeado pela ideia de uma democracia racial.

De acordo com Rios e Matos (2005), em seu trabalho “Memórias do cativo”, mesmo redefinindo os significados emprestados à memória do passado escravo, o povo negro substituiu hoje a antiga invisibilidade por uma incisiva afirmação de sua identidade negra, não obstante, convive ainda com a herança racista que permanece nas atitudes de pessoas que insistem em sustentar a crença de uma pretensa superioridade branca.

No que se refere ao conhecimento escolar, percebe-se ainda um caráter de “branqueamento” em nosso currículo, programas escolares e materiais pedagógicos. De acordo com Cavalleiro (2000), quase sem exceção os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social.

Nesse sentido, é possível afirmar que a história e a cultura do negro estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas não devidamente valorizados dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos. Nessa perspectiva, a escola ignora a diversidade de sujeitos que se encontra presente em seu cotidiano. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, entretanto, tratados de modo “igual”. Aliás, sobre essa questão, o intelectual português Boaventura de Sousa Santos já nos chamava a atenção quando afirmava que: “devemos lutar pela igualdade toda vez que a diferença nos inferioriza, mas também devemos lutar pela diferença toda vez que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 462).

---

Enfim, a educação que deveria ser compreendida como um direito universal, dentro dessa proposição apontada, acaba por converter-se em algo competitivo, dualizado e seletivo social e culturalmente. Com a emergência dos dispositivos legais voltados para a promoção da educação para as relações étnico-raciais na escola, o debate acerca da educação e diversidade passa a adotar novas nuances. Nesse sentido, a legislação que põe em evidência a necessidade de se repensar a presença das discussões sobre a história e a cultura do povo negro na educação básica se insere no que ficou conhecido como “ações afirmativas”, e, por conseguinte, a questão da formação do professor passa a agregar novos elementos.

Neste caso, é pertinente afirmar que não apenas o currículo ressignificado e as condições materiais da escola constituem elementos indispensáveis para a construção de uma educação de qualidade para todos (qualidade aqui não no sentido mercadológico), mas a formação do educador se apresenta como fator determinante na construção de uma nova mentalidade no processo educativo que leve em consideração o reconhecimento e a valorização do legado cultural dos povos africanos e seus descendentes.

É nessa direção que buscam caminhar as propostas de pós-graduação *latu sensu*, através do curso de especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras e dos cursos de extensão Educação e Culturas Afro-brasileiras e Didática para o ensino de Culturas Afro-brasileiras promovidos pelo ODEERE/UESB que serão discutidos no presente trabalho.

## **2. AS LEIS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, UMA CONQUISTA DA LUTA ANTIRRACISTA**

Sabe-se que a formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de diferentes etnias, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens, e também pela multiplicação de visões de miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Nesse sentido, quando se discute as relações étnico-raciais no Brasil, percebemos que chegamos ao século XXI com uma sociedade prenhe de contradições e paradoxos. Sobre essa questão, o intelectual Otávio Ianni (2003) afirma categoricamente que

É assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto quanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se

---

desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o "desencantamento com o mundo", enquanto metáfora do esclarecimento e da emancipação continua a ser desafiada por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiossincrasias, interesses e ideologias (IANNI, Otávio, 2003, p. 2).

A história evidencia várias iniciativas tomadas a fim de que a relação de preconceito no que se refere às populações negras fosse superada. Os estudos de Santos (2005) vêm apontar como exemplo disso a mobilização do movimento negro, desde a década de 40, em favor da aprovação de legislações que pudessem garantir ao povo negro o reconhecimento da presença de sua história e de seu legado cultural em espaços até então ocupados pela cultura de outros grupos étnicos, neste caso, o povo branco.

Dessa luta vieram várias conquistas, a exemplo a aprovação da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989 e de Leis Orgânicas em diversas capitais brasileiras como Porto Alegre, Lei nº 6.889, promulgada em 05 de setembro de 1991; Belém, Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994; São Paulo, Lei nº 11.973, de quatro de janeiro de 1996; Recife, promulgada em 04 de abril de 1990; Belo Horizonte, promulgada em 1990; Rio de Janeiro, promulgada em 05 de janeiro de 1990 (SANTOS, 2005), que previam a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estadual e municipal de ensino.

É válido lembrar que a luta pelo reconhecimento e pela incorporação do estudo da História da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil é uma luta antiga. Trata-se de uma luta histórica, sobretudo, do movimento social negro que remonta a década de 50, por ocasião do I Congresso Negro Brasileiro organizado pelo Teatro Experimental do Negro<sup>1</sup>, em 1950, na cidade do Rio de Janeiro. Já nesse evento, foram feitas reivindicações para a inclusão do ensino da História da África e dos Africanos nos currículos das escolas de todo o país. Desta época, muitas lutas pela igualdade de condições dos negros no Brasil se desenrolaram.

Com o fortalecimento das ações do Movimento Negro na década de 70 e de intelectuais envolvidos nessas lutas, várias conquistas foram alcançadas. Além da legislação mencionada acima, a Constituição Federal do Brasil de 1988 deu uma relevante contribuição

---

<sup>1</sup> Fundado em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, e teve como objetivo a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia, resultando em uma valorização social do negro brasileiro, pela ênfase no meio cultural da arte e da educação. ([www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)).

---

ao reconhecer a pluralidade cultural brasileira. Além deste reconhecimento, o novo texto constitucional ainda traz, entre outros artigos, o artigo 242, alusivo à educação, ressaltando a necessidade de que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, art. 242).

Do mesmo modo, o texto da atual LDB aprovada em 1996 reservou espaço significativo à questão racial. Tais reconhecimentos oportunizados pela Constituição de 1988, pelas legislações estaduais e municipais supracitadas e pela LDB, redundaram na inclusão da temática da pluralidade cultural como um dos temas transversais a fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, em 1997 (mesmo reconhecendo a contribuição dada por estes documentos no que se refere à discussão sobre a pluralidade cultural no Brasil, não podemos deixar passar despercebidas as limitações com que a temática étnico-racial é tratada por tais “parâmetros”).

É no bojo dessas conquistas que emerge a Lei nº. 10.639/2003<sup>2</sup>, e é com o intuito de enfrentar a posição de desigualdade vivida pela herança africana que esta veio se posicionar. Ao estabelecer a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, a Lei 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96, que passa a vigorar acrescida dos artigos 26A, 79A e 79B.

Com a publicação da referida lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/ CP nº. 003/ 2004<sup>3</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas a serem trabalhadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientarem e promoverem a formação de professores e supervisionarem o cumprimento das diretrizes (MEC/SECAD, 2006). Tanto a Lei 10.639/03 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas denominadas de ações afirmativas, termo ressaltado anteriormente, que se situam em um conjunto de ações políticas que visam corrigir desigualdade de oportunidades, por assim dizer, mantidas por uma estrutura social injusta e discriminatória.

---

<sup>2</sup> Atualmente 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Uma conquista justa pelos indígenas brasileiros.

<sup>3</sup> Aprovado em: 10 de março de 2004. Processo nº. 23001.000215/2002-96. O referido documento regulamenta a alteração trazida à LDB nº. 9.394/96 pela Lei 10.639/03.

---

A partir da aprovação e da divulgação de tais documentos oficiais, o estudo da história e da cultura da África e Afro-brasileira passou a ser analisado sob outra perspectiva e, por conseguinte, a discussão sobre as relações étnico-raciais ocupou lugar de destaque.

Como se pode ver, o país tem uma vasta legislação no que se refere ao estudo da história do povo negro, sua raça<sup>4</sup>, seus descendentes e suas relações no meio social onde estão inseridos. Entretanto ainda persiste em nossa sociedade um imaginário coletivo que privilegia os grupos e os valores oriundos do mundo ocidental, pouco valorizando os saberes dos povos com outras raízes culturais como a indígena e a africana. Aliás, a reflexão sobre o lugar das tradições africanas no redesenho cultural da escola brasileira, incentiva professores e outras pessoas não ligadas diretamente ao universo escolar, a relacionarem-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, para além das referências eurocêntricas, cuja reiteração e reprodução na escola brasileira ainda fazem desta mais um problema do que uma solução para os desafios de nossa sociedade.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, percebe-se que esse preconceito não se restringe apenas às relações interpessoais. Sabe-se que os instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Em relação ao livro didático, quase sempre este recurso assume o papel de “muleta” do trabalho do professor, que se abstém do seu papel de agente problematizador do conteúdo do livro didático, que deveria servir apenas como referencial. Além disso, estes materiais não trazem abordagens de aspectos civilizatórios africanos, e, quando o trazem (vale reconhecer que os livros didáticos fornecidos às escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático, mantido pelo FNDE<sup>5</sup>, têm melhorado significativamente a sua qualidade), o professor que os utiliza, em geral, não privilegia tais abordagens em sua prática docente e, quando se propõe a fazer, é de maneira equivocada.

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar já que, conforme Santos, o racismo está depositado no mais fundo da cabeça dos homens (SANTOS, 1992). Falta aos

---

<sup>4</sup> O conceito de Raça aqui está sendo discutido conforme aponta Stuart Hall (2006, p.63), como sendo uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica. Esse mesmo termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que atribuiu a ele uma conotação política.

<sup>5</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

---

educadores a incorporação, de forma corajosa, de uma práxis pedagógica dialógica (FREIRE, 1996), de propostas multiculturais que atendam plenamente as demandas da escola.

Sabe-se que a escola é uma instituição do mundo ocidental e, assim sendo, ela busca formar um ideal de homem: branco, cristão, monogâmico, etc. e que comungue de valores como a liberdade, a democracia, a igualdade. Assim sendo, a educação escolar se distancia dos sujeitos que fogem desse referencial identitário, e que buscam nela a realização da igualdade de oportunidades, além de sua constituição como agente de sua trajetória histórica. Nesse sentido, é possível afirmar que a história e a cultura do negro estão na escola pela presença dos negros que lá se encontram, mas não devidamente valorizados dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos. Em contrapartida, Borges afirma que “as diversas representações, sejam como heranças, resistências, africanismos, crioulicidades ou hibridizações, da África entre nós estão presentes em toda a extensão de nossa vida coletiva” (BORGES, *apud* NEVES, 2008, p. 85).

Ademais, a escola ignora a diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo que se encontram presentes em seu cotidiano, de modo que todos são tratados de modo “igual”, contribuindo, assim, para a consolidação desse ideal de homem que a escola deseja formar. Enfim, a educação que deveria ser compreendida como um direito universal, acaba por se converter em algo competitivo, dualizado e seletivo social e culturalmente. Nesse sentido, é válido afirmar que o currículo escolar também tem um papel relevante nesse processo, afinal o currículo, além de uma questão de conhecimento, é uma questão de poder e identidade (SILVA, 2002).

Longe da intenção de trazer para este trabalho uma discussão sobre o currículo escolar, já que não é esse o objeto de discussão do presente texto, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos que currículo e prática pedagógica são questões intrínsecas em qualquer discussão que evidencie o caráter político da educação. Vale ressaltar que é prática comum nas escolas os alunos receberem uma proposta curricular baseada nos valores euro-norte-americanos que deformam, depreciam e desconsideram os valores individuais de cada sujeito presente no espaço escolar, sobretudo, os estudantes de origem negra. Isso só reforça, cada vez mais, nas crianças e nos jovens em formação, a capacidade de construir uma imagem negativa de si mesmos e a negarem as pessoas com ancestralidade, cultura e modo de vida próprios de sua origem étnica.

De acordo com Cavalleiro (2000), ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos

---

adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar. Segundo a mesma autora, a existência do racismo, do preconceito no cotidiano escolar acarreta aos indivíduos negros: auto rejeição ao seu outro igual racialmente, pouca participação na aula, dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, evasão escolar. E ainda de acordo com a autora, uma boa parcela dos profissionais da educação diz não perceber os conflitos entre os alunos e alunos e entre alunos e professores<sup>6</sup>.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, portanto, o reconhecimento desses conflitos e a criação de mecanismos que envolvam o maior número possível de agentes para combatê-lo no interior da escola e onde quer que a ação educativa dessa instituição alcance. Afinal, o difícil debate do reconhecimento das diferenças, precisa ganhar o espaço escolar, não reduzido a uma temática de projetos, mas como condição de luta contra todas as formas de preconceito e discriminação. E aqui vale evidenciar, mais uma vez, o importante papel dos movimentos sociais, que vêm lutando por efetiva garantia da educação como direito social.

O educador comprometido com o seu fazer pedagógico, se sente desafiado a repensar a sua prática pedagógica, no sentido de ir à busca de uma maior compreensão sobre o tipo de homem que a escola deseja formar em uma sociedade marcada pela valorização da cultura euro-norte-americana em detrimento da cultura das “minorias”. Sabe-se que a educação é um instrumento poderosíssimo nas mãos dos interesses hegemônicos reproduzidos nas escolas. O educador formado dentro desses princípios tende a reproduzir um dado modelo social, e quando isso ocorre, ele perde a sua identidade, deixa de ser o condutor do processo e passa a ser conduzido pelas tendências externas, transformando se, assim, em um “tarefeiro” da educação.

Com o intuito de discutir a implementação da Lei 10.639/03, a SECAD<sup>7</sup> realizou no ano de 2004 vários fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial, em parcerias com o Movimento Negro, universidades federais e secretarias estaduais de educação. Percebe-se nessa iniciativa um modo de promover uma discussão que caminhe para a construção de projetos político-pedagógicos que subsidiem a ação de docentes, educadores

---

<sup>6</sup> Para uma discussão mais ampla acerca da relação racismo e educação, conferir CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. São Paulo: Contexto, 2000.

<sup>7</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Este órgão tem como objetivo planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a populações afrodescendentes dos meios urbano e rural e, neste caso, particularmente, as comunidades de áreas remanescentes de quilombos. (Cf. Educação antirracista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, SECAD, 2005).



---

em diferentes segmentos da sociedade para a construção de uma prática educativa antirracista. Silva *apud* Santana (2004) nos diz que

os/as educadores/as não poderão ignorar as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado e racionalmente diverso que qualquer época da história (...). (SILVA, *apud* SANTANA, p. 9).

Nessa perspectiva, não dá mais para ignorar o fato de que as crianças, os adolescentes e os jovens negros e negras têm vivenciado um ambiente escolar pouco acolhedor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento de suas potencialidades, contudo, é papel da escola criar um ambiente para construção de uma cultura mais democrática e de respeito às diferenças como condição *sine qua non* para a conquista do sucesso escolar pelos estudantes, sobretudo os afrodescendentes.

O que se percebe, nos últimos anos, após a aprovação da lei 10.639/2003, são ações com objetivos mais definidos, por parte das universidades, com vistas a garantirem aos profissionais que atuam na educação básica mais segurança e discernimento ao abordarem questões étnicas em sala de aula. Nessa perspectiva, é um imperativo que as universidades, como espaços de formação, tenham como meta promoverem o nível de reflexão de seus sujeitos, instrumentalizando-os no sentido de fazerem uma leitura crítica dos conflitos que envolvam as questões étnico-raciais e que permeiam o contexto social e, em especial, o contexto escolar.

Nessa direção, algumas universidades brasileiras têm criado espaços de debates acerca das relações étnico-raciais na educação e, por conseguinte, criado programas de formação continuada dos educadores por meio de seus projetos de extensão ou, ainda, propondo a criação de cursos *lato sensu* na área.

**PAREI AQUI**

### **3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: ALGUNS PASSOS DADOS**

Quando examinamos a história da educação, constatamos que nem sempre se cuidou adequadamente da importante questão da formação do professor. Desde os tempos da

---

colônia, quando os padres jesuítas eram os únicos educadores por aqui, a essa questão não foi dada prioridade. Com a expulsão dos religiosos, em 1759, a Coroa Portuguesa procurou substituí-los por professores leigos, desqualificados e mal pagos, piorando ainda mais o quadro educacional na colônia. (ROMANELLI, 2003).

Sacristán (1998) considera que a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Essa contribuição do autor nos permite compreender a relevância que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas, e que a sua necessidade se estende até a formação continuada do educador, sobretudo, após a promulgação da LDB nº. 9.394/96. Esta em seu artigo 63, inciso III, rege que é função dos institutos superiores de educação manterem programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Nesta esteira, a universidade brasileira tem buscado ampliar o seu raio de ação e, através de seus programas de pós-graduação e extensão, tem favorecido uma maior abertura às discussões sobre as questões étnico-raciais com vistas a contribuir para a formação continuada<sup>8</sup> dos educadores que atuam na educação básica.

Desse modo, a universidade vem atender, principalmente, as demandas dos sujeitos que buscam na academia instrumentos que venham subsidiar a sua prática docente, posto que a sua formação em magistério ou licenciaturas não prepara para trabalhar com os desafios colocados pela presença massiva de crianças e jovens negros em sala de aula.

Para institucionalizar as ações previstas na legislação, o Ministério da Educação e Cultura, através do SEPPIR<sup>9</sup> e do UNIAFRO<sup>10</sup>, se voltou para investir em projetos que concedem recursos financeiros para consolidar experiências de pesquisa e extensão, dotando de financiamento aquelas instituições de ensino de nível superior que tenham oficialmente Núcleos de Estudos de Culturas Afro-brasileiras - NEABs ou grupos correlatos. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela UESB se insere nesta proposta.

---

<sup>8</sup> A opção pelo termo Formação Continuada utilizado aqui expressa a amplitude necessária do conceito de construção do profissional. Essa formação não abrange apenas o professor, mas também inclui os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares. De acordo com Perrenoud, (2000) este termo foi utilizado na Declaração de Genebra, em 1996, documento elaborado por educadores. Essa expressão aparece nos Artigos 61 e 63 da atual LDB, como “capacitação em serviço” e “educação continuada”, respectivamente.

<sup>9</sup>

Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial.

<sup>10</sup>

Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior.

---

Para atender a exigência do MEC, foi criado em 2006, na UESB, o Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras – ODEERE, em que discentes dos cursos de graduação, docentes, funcionários e pesquisadores passaram a desenvolver atividades de pesquisa, extensão e ensino em que se prevê agregar neste espaço os vários projetos dos diferentes departamentos desta instituição. É, portanto, um órgão de caráter interdepartamental, ligado à pró-reitoria de graduação - PROGRAD, pró-reitoria de extensão - PROEX e pró-reitoria de pesquisa - PPG.

Este órgão funciona a partir de estudos de um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq intitulado por “Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras”. Este espaço possibilitou a criação de um programa que abarca projetos de pesquisas de docentes e de discentes da universidade, projetos de extensão desenvolvidos através de curso e outras atividades extensionistas, bem como, um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em antropologia com ênfase em culturas afro-brasileiras. O ODEERE tem como objetivo geral identificar possibilidades de eliminar preconceitos que geram discriminações com os saberes das culturas especialmente da Afro-brasileira e fornecer subsídios para que os docentes repensem sua formação frente ao desafio de trabalhar com os saberes da diversidade cultural.

Esse objetivo se desdobrou em objetivos específicos, a saber: (a) vivenciar situações teórico-práticas que propiciem uma prática docente comprometida com os saberes das culturas afro-brasileiras; (b) Identificar saberes de legado africano que sofrem discriminações por conta de concepções equivocadas nos saberes dos docentes; (c) Desenvolver oficinas de escrita que propiciem aos/às docentes, e aos outros cursistas<sup>11</sup> que atuam em outras áreas, escreverem suas próprias histórias de vida; (d) Incentivar o desenvolvimento de pesquisas que ampliem os conhecimentos e subsidiem a execução de políticas educacionais para as comunidades remanescentes de quilombos e outros territórios negros, seja por parte dos docentes, assim como, de discentes nos diversos níveis de ensino; (e) incentivar as pesquisas e as reflexões acerca dos processos educativos voltados para o conhecimento de matrizes culturais especialmente a africana; (f) Identificar e coletar informações sobre as populações afro-brasileiras com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a diversidade nos sistemas de ensino.

---

<sup>11</sup> É válido lembrar que, além dos/as professores/as que atuam na educação básica, frequentam também os cursos promovidos pelo ODEERE diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, alunos de graduação e pessoas ligadas a movimentos sociais, sindicatos e a diferentes grupos religiosos.

---

Nesse aspecto, a proposta do programa ODEERE/UESB ganha uma dimensão muito maior, pois o seu alcance chega à formação do educador em serviço, uma vez que a maioria dos cursistas de seus programas de formação é composta por professores que atuam na educação básica. Nesse sentido, Nóvoa traz uma contribuição que vem elucidar essa questão ao afirmar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Muitos desses educadores vinculados aos trabalhos do ODEERE, buscam um referencial, um “norte” para iniciar um trabalho com a cultura afro-brasileira em seu *lócus* de atuação, seja ele formal ou informal. Melhor dizendo, um referencial que não fosse a antiga forma folclorizada presente em muitas situações de sala de aula e eventos culturais nos diferentes espaços educativos (ATAÍDE; MORAES, 1992).

Sabe-se que os docentes ainda encontram muitas dificuldades em trabalhar articulando cultura e educação, inclusive em função dos equívocos em relação ao conceito de cultura ao longo da história. Ademais, quando se trata especificamente da cultura afro-brasileira, existe ainda uma forma de resistência, por parte dos professores, em discutir essas questões e isso se deve, principalmente, ao fato de muitos desses educadores não terem ainda rompido com os seus ranços racistas, adquiridos ao longo da vivência em um ambiente cultural racista e segregador. Ou ainda, pelas deficiências de sua formação inicial em que a discussão acerca das questões raciais sempre ficou de fora do currículo. Aliás, as referidas deficiências de formação contribuíram, significativamente, para a construção de nossa identidade profissional contaminada pelo, já citado, “mito da democracia racial”. Sobre isso, Munanga nos lembra de que:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da democracia racial. Somos um povo misturado, portanto miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união enquanto projeto, povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrada pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA, Kapengele, 1996, p. 206).

---

Desta forma, percebe-se como tais posturas interferem na prática docente destes sujeitos, impedindo que os mesmos rompam com estruturas do modelo eurocêntrico ainda presentes em suas práticas pedagógicas.

Quanto à formação do educador, sabe-se que ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo é contínuo. Paulo Freire afirmava com veemência que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Isto nos possibilita reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos professores em seus diversos espaços de atuação, quer seja na escola, quer seja fora dela, vão implicar novas relações com outros conhecimentos que desdobrarão em novos olhares e, por conseguinte, em novas construções.

Nessa perspectiva, a formação de professores em serviço é entendida como uma "formação contínua", e pode se dar no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes. Sobre essa questão Candau vem elucidar que a escola torna-se um importante *locus* de formação continuada na medida em que a prática docente se converta em uma “prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los” (CANDAU, 1999, p. 57). A mesma autora refere-se à formação continuada promovida pelos diferentes sistemas de ensino e/ou centros educativos como “clássica”. Sobre esse mesmo termo, Almeida (1999) traz uma contribuição apontando que a ideia de formação contínua abarca o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercícios, com objetivos formativos, na direção de se prepararem para a realização de suas atividades atuais ou de outras novas que se colocam nos locais onde trabalham. Ainda em conformidade com a autora, a formação contínua engloba o conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

É nessa perspectiva que citamos algumas experiências de formação continuada do professor e já concretizadas pelo ODEERE/UESB: 1) Curso de Especialização *Lato Sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras, 2) Curso de Didática para o ensino de Culturas Afro-brasileiras; 3) Curso de extensão: “Educação e Culturas Afro-brasileiras”.

O curso de Especialização em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras tem como objetivo geral identificar possibilidades de eliminar preconceitos que geram discriminações com os saberes das culturas especialmente da afro-brasileira e fornecer subsídios para que os docentes repensem sua formação frente ao desafio de trabalhar com os saberes da diversidade cultural. A sua estrutura curricular está organizada da seguinte

---

forma: o curso tem como carga horária trezentos e cinquenta horas de disciplinas e cento e quarenta horas para trabalho final, perfazendo um total de quatrocentos e noventa horas de curso, divididas em quatro etapas finalizando-as em doze meses.

O primeiro módulo busca estudar teorias da antropologia, fundamentos da antropologia das populações afro-brasileiras e história e cultura Africana e afro-brasileira. O segundo módulo constará de cento e vinte horas divididas entre três disciplinas, cada uma delas com quarenta horas. A primeira disciplina se volta para um estudo dos métodos, técnicas e elaboração do projeto de pesquisa. A segunda estuda as teorias da etnicidade e a terceira estuda as relações étnicas, currículo e formação docente. O terceiro módulo, com seminários temáticos e duas disciplinas cada uma delas de trinta horas estuda na primeira disciplina as linguagens visuais e culturas e na segunda diversidade linguística dos grupos étnicos africanos. O quarto módulo inclui a continuação da disciplina métodos e técnicas em trinta horas com apresentação preliminar do trabalho monográfico. Numa etapa seguinte acontece o seminário de pesquisa I em trinta horas.

O trabalho final é de caráter obrigatório em que o aluno escreve uma dissertação monográfica sobre dados teóricos/práticos antropológicos coletados e analisados, que deverá servir de acervo didático pedagógico do acervo documental bibliográfico e virtual do ODEERE.

O curso de extensão Educação e culturas Afro-brasileiras, também promovido pelo ODEERE/UESB, com financiamento do MEC/SEPPPIR/UNIAFRO, propõe uma reflexão acerca das questões étnicas, inclusive as raciais no Brasil, tendo como referencial a história e a cultura da África e a sua contribuição na formação da identidade cultural do povo brasileiro. Nessa perspectiva, ampliar a discussão que privilegie a igualdade racial e cultural, apontando para a tomada de consciência é o maior desafio apresentado, tendo em vista a compreensão de que é fundamental a retomada de valores ético-estéticos dos vários povos que foram mantidos fora do currículo escolar, ao longo desse perverso processo colonialista homogeneizante.

O referido curso possui uma carga horária de 180 horas-aula/mês, distribuídas em nove etapas. Na primeira etapa estuda-se a antropologia das populações afro-brasileiras. Na segunda, as linguagens visuais das culturas afro-brasileiras. Já na terceira faz-se um estudo sobre história africana e afro-brasileira. Na quarta etapa o trabalho é com a diversidade linguística dos grupos étnicos no Brasil; na quinta etapa estuda-se didática e relações étnicas. Na sexta desenvolvem-se estudos sobre a pedagogia simbólica. Numa sétima etapa, o grupo ocupa-se em reviver a tradição com o caruru de São Cosme Damião, aproveitando para

---

trabalhar costumes e culinária afro-brasileira. A oitava etapa, com 40 horas, conta com a participação dos cursistas no evento “Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira” que já é promovido anualmente de 16 a 20/11. Como última etapa do curso, com carga horária de 28 horas, é realizada uma visita de campo a espaços de culturas afro-brasileiras em cidades do recôncavo baiano com o objetivo de que os alunos do curso vivenciem na prática questões discutidas teoricamente durante as etapas do curso. Ao final desta visita, os cursistas escrevem um relatório final em que articulam em seus escritos dados das visitas com sua história de vida.

O segundo curso de extensão denominado Didática para o ensino de culturas afro-brasileiras tem como objetivo desenvolver atividades didático-metodológicas para o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras. Busca-se com isto possibilitar que os docentes entendam o cotidiano e a historicidade como norteadores da teoria/prática que deve se dar no ensino-aprendizagem. O público alvo são os professores que já concluíram o curso de “Educação e culturas afro-brasileiras”. Este é um curso com a proposta de oferecer 50 vagas, com a carga horária de 180 horas, com aulas mensais, distribuídas em oito etapas cada uma delas terá a duração de dezesseis horas. Para completar a carga horária os alunos deste curso devem prestar serviços no ODEERE, em especial no projeto ODEEREZINHO<sup>12</sup>

Todo esse trabalho é desenvolvido desde 2005, na cidade de Jequié, situada a 350 km da capital Salvador, e coordenado pela professora doutora Marise de Santana<sup>13</sup>, com a finalidade de atender aos educadores de toda região do sudoeste da Bahia, já que a UESB é Universidade *multicampi*, sediada em três cidades do interior Baiano: Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, embora reconhecida por muitos teóricos como espaço de reprodução dos interesses e da cultura das classes hegemônicas (BOURDIEU; PASSERON, 2008), é também um espaço de confronto de forças, de mudanças. Nesse sentido, ela se mostra como espaço público e democrático que busca vivenciar relações de igualdade entre seus sujeitos na difícil tarefa de educar para a emancipação do homem. Nesse processo, alguns sujeitos se revestem

---

<sup>12</sup> O Projeto ODEEREZINHO visa educar crianças e adolescentes para, desde cedo, conviver com as diferenças, bem como, conhecer a história da cultura material e não material africana e afro-brasileira; educar-se enquanto descendente de africano para positivar sua identidade afro-brasileira. Este é um projeto direcionado para trabalhar com crianças que estejam matriculadas na rede oficial de ensino em parceria com a prefeitura municipal de Jequié.

<sup>13</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

---

de importância considerável: os educadores. Por isso, pensar a formação do professor, quer seja inicial, quer seja continuada, é priorizar a elevação da qualidade do trabalho docente, com vistas à melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da qualidade de vida da comunidade onde esta se encontra inserida.

Pensar sob essa perspectiva no campo educativo, implica compreendermos a necessidade constante de repensarmos as nossas ações como sujeitos históricos. Ademais, é preciso compreender que a formação é processo: um processo de formação do educador, de construção de sua “forma”<sup>14</sup>, que se dá pelo seu caminhar, pelo seu fazer-se. Ele se forma, se configura, no seu processo histórico de desenvolver-se.

Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma boa atuação do profissional na educação. O atual momento histórico impõe algumas exigências a nós educadores, uma delas é que a escola ofereça respostas concretas à sociedade. E a atuação dos profissionais da educação, no que se refere à formação para a plena democracia, requer desses educadores, além do conhecimento adquirido em seu processo de formação, compromisso social e político com a docência (FREIRE, 1996).

A partir dessa compreensão, sabemos que a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura africana, proposta pela legislação vigente, não representa a efetiva superação do racismo na escola e na sociedade como um todo. Mas acreditamos tratar-se de uma importante conquista que possibilita a construção de um ambiente educativo menos eurocêntrico e segregador, na medida em que seus educadores se comprometam efetivamente com as mudanças que se fazem necessárias e lutem para que, de fato, elas se materializem.

A formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano de seu exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para a construção de novos conhecimentos acerca das questões étnico-raciais no cotidiano escolar e, por conseguinte, a transformação das práticas cotidianas dos professores, é preciso muito mais que capacitações isoladas ou comemorações estanques, mas mobilizar a construção de projetos em que a formação continuada dos professores seja vista como necessidade fundamental para a construção de um ambiente educativo

---

<sup>14</sup> A palavra forma aqui não está sendo empregada no sentido aristotélico, segundo o qual todas as coisas são constituídas de matéria e forma, sendo a matéria aquilo do que o objeto é constituído e a forma a sua configuração própria, que a distingue de tudo o mais. Esse é o modelo essencialista, metafísico, abstrato de ver a formação. Mas compreendemos que a forma, a “essência” do educador, é constituída através de seus atos e de suas interações com o mundo e com os outros.



verdadeiramente formador, onde seja dada ênfase a outros elementos que fazem parte do dia-a-dia da escola como seus ritos, símbolos etc.

Assim sendo, entende-se que está mais do que tardio o enfrentamento das instituições formadoras dos profissionais da educação nessa luta pela construção de uma cultura de respeito e tolerância aos diferentes grupos étnicos que se fazem presentes também no interior do espaço escolar. Começando por um maior investimento na formação inicial e continuada de nossos educadores, pois, acreditamos que se as reformas educacionais não começarem pela valorização destes, pouco adiantará a aprovação das leis.

Igualmente, sabe-se que o sucesso das políticas públicas voltadas para a reparação das injustiças com as populações historicamente excluídas depende, evidentemente, das condições físicas, intelectuais, materiais, afetivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal não diz respeito somente aos professores, mas aos alunos negros e não negros que precisam sentir-se apoiados e reconhecidos em sua identidade étnica.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. **Os professores diante das reformas educacionais**. In: BICUDO, M. A.; SILVA JR., C. A. Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999. p. 246-261

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de; MORAIS, Edmilson de Sena. **A (re) construção da identidade étnica afrodescendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural**. Revista FAEEBA. Salvador, v. 1, n. 1, p. 81-98, jan-jun/1992.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História de Cultura Afro-brasileira”. Diário Oficial da **República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF**, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: out. de 2009.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil, Brasília: Horizonte Editora, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília-DF: SECAD, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BURKE, Peter. (org). **A escrita da história, novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Globo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES & SILVA, Beatriz Petronilha. (Relatora). **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IANNI, Otávio. **A dialética das relações raciais**. Disponível em: <<http://www.Sociologia.com.br/arti/colab/a16-oianni>>. Acesso em nov. 2008.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp, 1996.
- NEVES, Gilberto. (org.) **Educar para a igualdade: combatendo o racismo na educação**. Uberlândia: Sincopel, 2008.
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *et. all.* **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. **Memórias do cativo, família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafrikanizando para cristianizar**. 2004. 224f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Antropologia): PUC- SP, São Paulo, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. nº 39, p. 105-124. São Paulo: CEDEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2ª ed. São Paulo: Nabel,1992.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In Educação antirracista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Cultura, Identidades sociais: territórios contestados**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.