



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

**Julvan Moreira de Oliveira\***

*Universidade Federal de Juiz de  
Fora*

### **Resumo:**

O objetivo desse trabalho foi pensar uma formação de professores para a diversidade étnico-racial a partir de experiências educativas de professores em instituições de ensino superior localizadas no estado de Minas Gerais. Embora restritas a pouquíssimos formadores de professores, ações significativas estão sendo desenvolvidas na formação inicial e continuada, visando desenvolver no cotidiano das escolas uma qualificação que responda melhor às exigências do nosso tempo, capaz de ressignificar o sentido de ser professor contemporaneamente, em que a diversidade seja respeitada. Propõe-se que os elementos fundamentais das africanidades, que marcam a identidade cultural afro-brasileira sejam integrados nos processos educativos formais, afirmando o negro e o indígena como agentes históricos, étnicos e culturais, com sentido crítico e com visões de suas realidades.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação étnico-racial; experiências educativas.

---

\*Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa ANIME (Antropologia, Imaginário e Educação) e membro do FORPE (Formação de Professores e Políticas Educacionais).

## TEACHER EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL DIVERSITY

### **Abstract:**

The aim of this study was to think teacher training for ethnic-racial diversity from educational experiences of teachers in higher education in located in the state of Minas Gerais. Although restricted to very few teacher educators significant actions are being developed in initial training and continuing, in order to develop in primary education schools a qualification that responsive to the needs of our time, able to reframe the meaning of being a teacher contemporaneously, where diversity is respected. It is proposed that the key elements of Africanities, marking the african-Brazilian cultural identity are integrated into formal educational processes, stating the black and indigenous as historical agents, ethnic and cultural, with critical sense and with visions of their realities.

**Key words:** teacher training; ethnic-racial education; educational experiences.

## **Introdução:**

Este trabalho procura refletir sobre a formação de professores para a educação da diversidade étnico-racial, considerando a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004a). Ao levantarmos as ementas e os conteúdos curriculares dos cursos de licenciaturas das Universidades Públicas localizadas no Estado de Minas Gerais (OLIVEIRA, 2013), observamos que a universidade, especificamente a pública, necessita avançar no sentido de uma redefinição dos que têm sido as suas tarefas tradicionais, especificamente na formação acadêmica, na formação inicial de professores e na produção de conhecimento específicos sobre a temática étnico-racial.

Para essa redefinição exigem-se algumas reflexões. Portanto, o objetivo desse trabalho é aproximar a formação de professores e a diversidade étnico-racial, assumindo a posição da necessidade de se colocar em práticas ações que visem transformar a formação inicial e continuada de professores.

Verifica-se pouquíssimas ações em políticas educacionais e de formação de professores para implementação do ensino de cultura africana, afro-brasileira e indígena em Minas Gerais e, entre as justificativas apresentadas, está o desconhecimento da temática na formação inicial e também na ausência de cursos de formação continuada por parte das instituições de ensino superior.

Embora a reflexão atual se dirija especificamente sobre a universidade, reconhecemos que:

Tanto a Universidade quanto a Escola são simultaneamente responsáveis pela formação e pela prática docente. Em cada uma delas as duas dimensões têm o devido assento, embora não constituam responsabilidades excludentes frente a outros organismos públicos, tais como secretarias, superintendências e até mesmo frente às políticas educacionais que orientam e regulamentam tanto a formação quanto a prática docente. Portanto, embora não de forma exclusiva, pode-se dizer que a escola também prepara o professor, ao mesmo tempo em que a universidade também realiza e estimula práticas docentes (CALDERANO, 2013, p. 52).

Assim, o que apresentamos aqui adquire, sob o nosso ponto de vista, importantes significados, se pensarmos na contribuição que possamos apontar para as nossas práticas pedagógicas e nossas atividades como pesquisadores da temática étnico-racial comprometidos na formação de professores, seja inicial, seja continuada, reconhecendo a importância da universidade como uma instituição de formação que deva estar comprometida com o processo de aprendizagem, diante as diferentes experiências da prática profissional que são implementados em toda nossa formação.

Este trabalho, portanto, não procurará identificar quantitativamente as instituições que possuem disciplinas com ementas e conteúdos curriculares com a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, segundo as Diretrizes (BRASIL, 2004b), mas pensar qualitativamente algumas experiências encontradas nas disciplinas de professores que trabalham com essa temática.

Para isso, seguiremos alguns passos: inicialmente discutiremos sobre a política de formação de professores no Brasil, em seguida refletiremos sobre a necessidade de se desconstruir o etnocentrismo presente na sociedade brasileira, sem o qual não haverá espaço para se realizar um trabalho de educação para a diversidade étnico-racial. As pouquíssimas experiências afeitas a essa temática são relvas brotando nessa densa floresta da educação.

### **Sobre a formação de professores no Brasil:**

Com o desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil nas últimas décadas, marcadas pelas orientações do neoliberalismo, a educação pública, no âmbito das políticas de Estado, vem sofrendo transformações juntamente com as outras políticas sociais.

Nesse contexto, a formação inicial, uma área que nos interessa aqui, não se manteve afastada dessas transformações, ocorrendo a ampliação da oferta acadêmica, principalmente no aumento das instituições particulares de ensino:

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI, 2010, pp. 1360-1361).

A partir dessas mudanças estruturais, muitos desafios se colocam para o ensino superior e, mais especificamente, para a universidade pública, que vem se tornando cada dia mais complexa, com a entrada de um público com perfil diferente dos que em anos anteriores tinham acesso, marcado principalmente pelas cotas sociais e raciais.

A universidade é compreendida, ainda, como uma instituição, que por definição, é produtora de conhecimento científico. No entanto, com relação à formação de professores, ela vem sendo alvo de críticas:

Essa reação é interessante, pois até esse momento as críticas à formação de educadores oferecida pelas universidades e à sua produção acadêmica apontavam o distanciamento em relação aos problemas reais vividos pelas escolas ou sua falta de compromisso com a melhoria do ensino, mas não chegavam a afirmar que esse ensino e essa produção fossem totalmente prejudiciais aos futuros professores e à educação pública. Parece, assim, que a percepção de um fosso que estaria separando a universidade do mundo real das escolas evoluiu na direção de uma suspeita de que a universidade estaria, sim, atingindo as escolas, porém de uma forma bastante negativa. (...) Uma primeira dificuldade para responder a essa indagação resulta do fato de que, no país, enfrentamos, lado a lado, problemas de eras passadas, como o analfabetismo e a falta de acesso ao ensino, e problemas contemporâneos, comuns às nações ocidentais mais desenvolvidas, como, por exemplo, a demanda por reconhecimento das diversidades étnicas e

culturais, a necessidade de garantir aos alunos a aquisição de competências múltiplas e flexíveis e não só o domínio de conteúdos disciplinares tradicionais, a reivindicação por ações afirmativas, que vão além das exigências por igualdade, entre muitos outros aspectos (CAMPOS, 2009, pp. 270-272).

Se por um lado, a universidade perde espaço para instituições de pesquisa, empresariais ou de associações (*ibidem*, p. 271), por outro lado, parece que o conhecimento produzido em seu interior está descontextualizado das necessidades da sociedade.

O conhecimento produzido pelas nossas universidades ao longo do século XX ignorou o social, em nome de uma lógica e de uma metodologia de pesquisa que tinha como pressupostos o que se denominava a *cultura científica*, compreendida aqui pelas epistemologias surgidas na modernidade, tais como o racionalismo, o empirismo e o positivismo. As questões sociais eram irrelevantes para os que estavam envolvidos na produção acadêmica, marcando fortemente o *ethos* acadêmico, inclusive das ciências humanas.

E, a formação de professores, em grande parte, também era marcada com esse viés *científico*, começa a ser questionado diante as novas configurações e transformações sociais:

Nas últimas décadas do século vinte aumentou na literatura internacional o debate em torno da definição do campo da Educação e de seu objeto. Ideias veem sendo aventadas e algumas polêmicas explicitadas. As discussões se arrastam visto que, esse campo, como campo de trabalho e pesquisa, abarca uma pluralidade de objetos, de subcampos, de olhares disciplinares múltiplos, acolhendo aspectos transdisciplinares cujo equacionamento é complexo. Questionamentos se colocam também quanto ao seu estatuto epistemológico. A Educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço, se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se pode analisar numa perspectiva unicista, na perspectiva de ajuste a um só paradigma (GATTI, 2008, p. 36).

Nesse sentido que atualmente os cursos de formação de professores sentem a necessidade de reestruturar os seus currículos. E, muito desta preocupação surge em função do perfil sociocultural dos alunos que nos últimos anos chegam à universidade, especialmente os que escolhem a profissão docente.

A sociedade brasileira passa por intensas transformações econômico-sociais e culturais e, se olharmos de forma profunda o perfil e a história de vida dos novos docentes, percebemos que é a história de vida da maioria das crianças e adolescentes pobres no Brasil, como nos revela Calderano (2012), sobre o perfil dos docentes, muitos enfrentam dificuldades durante o processo de formação, fazendo com que abandonem o curso, retornando quando a situação melhora.

Observa-se que os que buscam os cursos de formação de professores pertencem à camada pobre da sociedade, especialmente negros, demonstrando que o sonho de uma melhora na qualidade de vida, rompendo com a dura realidade em que vivem, passa pela educação (OLIVEIRA, 2013a).

Especificamente sobre a formação de professores para a interface entre educação e as questões étnico-raciais, Souza (2012, p. 291) nos diz que:

É importante a formação continuada dos professores, no que diz respeito à problemática racial da população afrodescendente, para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional. Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.

Alguns cursos de licenciaturas, especialmente das universidades que possuem Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e/ou Grupos de Pesquisa que trabalham com a temática Africana e Afro-brasileira, diante dessa nova demanda, em maior ou menor grau, já demonstram um interesse comum nessa temática étnico-racial e vem assumindo o compromisso com a formação de professores, revelando essa natureza política da educação, problematizando o ambiente sociocultural. Com isso, pensamos ser possível pensar uma educação na perspectiva africana, para finalmente se pensar uma formação de professores para a diversidade étnico-racial.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

### **A Desconstrução do Etnocentrismo:**

Um passo a ser dado para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais é a desconstrução da ideologia etnocêntrica que se desenvolveu no ocidente a partir da modernidade.

O Brasil sempre se constituiu pela presença de diversos grupos étnicos indígenas, com suas culturas, distintas e, com os portugueses que aqui chegaram em 1500, trazendo os africanos escravizados para cá, africanos esses pertencentes também a diversas culturas, com diversidades linguísticas, tecnológicas, filosóficas e religiosas, aumentou-se a característica multicultural brasileira.

O problema existente é que há uma tentativa de ocultar, de excluir essa diversidade. Pensa-se o Brasil apenas a partir de uma cultura, a ocidental, mesmo quando se diz da contribuição de indígenas e negros na cultura brasileira, pois o entendimento é que a cultura é a ocidental e as outras apenas contribuem.

Para Dussel (1987) houve uma introjeção da dominação, através de uma ideologia racista, com uma objetivação cultural ou simbólica, que justificava a dominação econômica e política dos ocidentais sobre os outros povos:

Parece-me, sem dúvida, que a questão do “racismo” encontra sua adequada e real explicação ao nível da ideologia, sobre a qual as outras determinações (econômico-política, psicológica, simbólica e física) desempenham um papel relevante, mas não constituem sua essência. O racismo é uma “ideologia”. E neste caso, uma “ideologia de dominação”. Isto é, um conjunto estruturado de ideias cuja função prática é encobrir e justificar a dominação (p. 225).

Os europeus dominaram e exploraram os outros povos e, para justificar tal ato desenvolveram ideias que foram assimiladas. Uma das primeiras justificativas foi desenvolvida a partir na narrativa do livro dos Gênesis, 9,18-27. Defendeu-se que os Africanos, Cuch, eram descendentes de Cam:

Logo, se a África é a “terra de Cuch”, ela é a terra da maldição. Essa reflexão foi defendida por vários teólogos cristãos, a ponto do pe. Antônio Vieira, em seus sermões XI e XXVII, dizer que a África é o inferno donde Deus se digna retirar os condenados para, pelo purgatório da escravidão nas Américas, finalmente alcançarem o paraíso (OLIVEIRA, 2002, pp. 62-63).

Com o evolucionismo, os europeus foram construindo o pensamento de que eram superiores, permitindo que pudessem dominar os *selvagens* e os *bárbaros*, que explorassem as riquezas dos povos de outros continentes e, também se apossando de conhecimentos de outros povos e nos passando esses conhecimentos como se fossem deles (DUSSEL, 2010).

Africanos foram levados à Europa como animais e expostos em zoológicos e circos, tendo o caso mais conhecido o da sul-africana Saartjie Baartman, que em 2002 teve seus restos mortais de volta à África do Sul, após requerimento feito por Nelson Mandela. Ela ficou conhecida como “Vênus Hotentote”, e teve sua história retratada no filme “Vênus Negra” (2010), que nos apresenta a crueldade da época, mas, também, nos faz refletir sobre a atual *mulata exportação*.

E, a educação dada pelos europeus aos povos das colônias também faziam as crianças africanas esquecerem suas origens. Silva (2007, p. 494) nos mostra que:

Nas escolas, o convencimento para adesão à visão de mundo, jeito de ser e viver do colonizador era violenta. Segundo depoimentos ouvidos de pessoas que cursaram o ensino fundamental entre os anos 1940-1960, no Mali e na Namíbia: as crianças malienses tinham de cantar hinos em que repetiam ser “descendentes de gauleses”; jovens namíbios, ao dissertar sobre as características das raças humanas, se viam obrigados, se desejassem aprovação, a salientar que os negros eram “ignorantes por natureza”. Da mesma forma, na Nigéria, de acordo com Adeyinka Olanrewaju, nas escolas considerava-se uma ofensa, os alunos se manifestarem na língua de seus povos e se o fizessem, eram punidos.

Mangana (2014) argumenta que atualmente ainda se conserva muitas normas do passado colonial e, muitas crianças moçambicanas tem perdido a cultura de suas etnias ao entrar na escola e serem obrigadas a aprender a língua portuguesa:

Se olharmos para o percurso histórico da educação em Moçambique, vamos perceber que a questão cultural sempre foi desvalorizada nos modelos curriculares, isto é, houve sempre violência simbólica. Não obstante o interesse por parte do INDE9, e de algumas políticas do governo como a Agenda 202510, na integração dos valores locais nos sistemas de educação, o esforço ainda mostra-se insuficiente do ponto de

vista prático e, sobretudo, na articulação desses substratos culturais para o desenvolvimento do país (pp. 6-7).

Entende-se que o fenômeno da discriminação, do preconceito e do racismo sendo complexo, necessita ser compreendido sob os aspectos econômico, social, político, genético, psicológico, histórico etc. No entanto, essas análises são insuficientes para a complexidade do fenômeno, pois é necessário compreender as raízes arquetípicas do fenômeno para mostrar que a dimensão afetiva e imaginária do homem é vital na elucidação destas atitudes (OLIVEIRA, 2000).

Assim, como o racismo é portador de símbolos de negação de outros povos considerados inferiores, e como esse simbolismo opera na imaginação e no inconsciente das pessoas, o ocidente só poderá libertar-se do racismo através de uma profunda perlaboração.

### **A Educação para as Relações Étnico-raciais:**

A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-os como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão *universal* de humano. É necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade / inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial.

E, ao se pensar a contribuição dessa educação a partir da perspectiva afro-brasileira, é necessário compreender o complexo cultural dos africanos que aqui se aportaram, principalmente as etnias ioruba (nagô), fanti-ashanti (mina) e banto (cabinda, benquela e ambundas).

Ao estudar o complexo cultural dessas etnias africanas percebe-se a função social das práticas ritualísticas e seus espaços que podem nos oferecer importantes experiências de educação e transmissão da cultura, além de serem espaços de resistência e luta social.

No interior dessas comunidades de tradição africana no Brasil é que se desenvolveu toda uma prática educacional marcada por correspondências,

analogias e interações, na qual a pessoa humana e todos os demais seres constroem uma única rede de forças. Sob toda manifestação viva reside uma força vital, que segundo Erny (1968, p. 19), de Deus a um grão de areia, o universo africano é sem costura.

O sagrado permeia de tal modo todos os setores da vida africana, que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano. Uma força, poder ou energia permeia tudo. Essa força não é exclusivamente física ou corporal e sim uma força do ser total, sendo que sua expressão inclui os progressos de ordem material e o prestígio social.

Sob este ponto de vista ganha sentido a preocupação com a ecologia e com o bem-estar de outras pessoas. Se somos interconectados, o sofrimento de qualquer pessoa é sofrimento de todos e seu júbilo, júbilo de todos. A árvore abatida desnecessariamente e outros atos de crueldade contra o mundo mineral, vegetal ou animal constituem agressão contra si mesmo. A esta trama de relações associam-se o fenômeno da sincronicidade e o pensamento de tipo sincronístico, bastante distinto do pensamento causal (RAMOSE, 2010).

A diferença fundamental entre a educação ocidental e a uma educação que considere a perspectiva afro-brasileira está no pensamento causal e no pensamento sincrônico. O pensamento sincrônico não estabelece distinção entre fatos internos, psíquicos e fatores externos, físicos. Ambos ocorrem simultaneamente, formando um complexo (MASOLO, 2010).

As representações negro-africanas de tempo, universo e pessoa, que são distintas das ocidentais, marcam outras concepções de desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2009). Entre as suas principais características pode-se mencionar a da não linearidade: a vida humana não transcorre num *continuum linear* (passado, presente, futuro), com data de início no dia do nascimento e data de término no dia da morte. O ciclo da vida é circular: a criança vai se transformando até chegar a adulto; este se transforma até chegar a velho; este, por sua vez, se transforma, inclusive atravessando o

portal da morte, para alcançar a condição de antepassado; o antepassado renascerá como criança. (LEITE, 2008).

A representação de indivíduo, comunidade e universo é necessariamente influenciada pela representação de tempo nas culturas africanas. Tudo o que se sabe deriva dos conhecimentos transmitidos de geração a geração pelos *griots*. Os *griots* dificilmente trabalham com uma trama cronológica. Eles não se dispõem a fazer a síntese dos diversos momentos da história relatada e sim conceber a cada momento um sentido próprio sem relações precisas com outros momentos. Segundo Bã (1982, p. 182), o *griot* é:

Guardião dos segredos da gênese cósmica e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos contemporâneos.

Na concepção africana, o homem atual resulta diretamente daqueles eventos míticos, ou seja, é constituído por aqueles eventos. O mito narra as histórias primordiais, o ocorrido nos tempos míticos. Tais acontecimentos compõem uma *História Sagrada*. O homem rememora a história mítica de seu grupo e a reatualiza, em grande parte, através dos ritos.

Pensar, pois, uma educação na perspectiva africana no Brasil, é compreender esse universo cultural, conhecer essa educação, e os conteúdos dessa tradição, transmitidos de geração em geração, através de palavras que pronunciadas, obrigam a certas práticas. Por isso, é fundamental conhecer e dialogar com os detentores desses conhecimentos nos diversos espaços tradicionais: nas comunidades remanescentes de quilombos, nas congadas, nos jongos, na capoeira, no samba de roda, nos terreiros etc.

### **Formação de professores na perspectiva afro-brasileira:**

Nos últimos anos vem se desenvolvendo um processo de reescrever a experiência diaspórica africana no Brasil, na criação de uma narrativa

autoconsciente da realidade da população negra, uma re-memória que estava ausente em muitos escritos dos séculos XIX e XX.

Estes autores, principalmente negros, discutem sobre suas condições a partir da perspectiva de cidadãos livres que aprenderam, mas não viveram, a história de sociedades em que o negro era submisso, explorado, e nessa nova perspectiva procuram compreender o negro a partir de dentro, gerando em grande parte uma narrativa palimpsesta, com novas formas e estilos, dando origem a novos movimentos literários, contribuindo assim para uma educação que proporcione a capacidade de recriar e re-historicizar as representações de experiência negra. Segundo Leite (2003, p. 10):

Existem duas maneiras principais de abordar as realidades africanas. Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega ao que chamo de África-objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora dos fenômenos e revela a África-sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais.

Com essa liberdade criativa surge a oportunidade para reivindicar outras representações sobre a vida da população negra no período escravagista e pós-escravagista, que havia sido escrita pelo homem branco. Exemplos dessas reescritas encontramos nas obras de Edimilson de Almeida Pereira<sup>1</sup>, Conceição Evaristo<sup>2</sup>, Adão Ventura<sup>3</sup> e outros que apresentam narrativas bastante sofisticadas sobre a cultura afro-brasileira, influenciando uma nova geração de pesquisadores de diversas outras áreas, como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História e Educação, marcando assim outra perspectiva na formação de professores.

Essas novas experiências educativas que identificamos, vêm sendo pensadas por diversos pesquisadores em Minas Gerais a partir dos saberes tradicionais africanos e a contribuição desses autores é fundamental nesse confronto de realidades, com seus escritos bastante sensíveis à tradição que

---

<sup>1</sup> Poeta, ensaísta, professor e pesquisador da cultura e da religiosidade afro-brasileira.

<sup>2</sup> Poeta, escritora, professora e pesquisadora da cultura afro-brasileira.

<sup>3</sup> Poeta, professor e pesquisador da cultura afro-brasileira.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

existe na cultura oral da diáspora africana e transmitida por eles para o texto escrito.

Esses atores têm consciência de suas negritudes e assim se apresentam, através de uma estética, de uma epistemologia, de uma ontologia diferentes, que é manifesta no gênero, no estilo, na estrutura, no ponto de vista e nos valores. Segundo Gomes (2010, p. 496):

Os intelectuais negros que assumem esse papel político e acadêmico não se contentam em somente produzir conhecimento sobre a realidade racial nas mais diversas áreas. Enquanto produzem conhecimento eles também se inserem politicamente na luta antirracista e desafiam a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas. São, portanto, intelectuais engajados.

Poderíamos pensar que essa forma apresentada seja uma habilidade ou uma técnica de sobrevivência, uma arma dos fracos contra o forte, no entanto, é na verdade o que se denomina enegrecimento da educação (NOGUERA, 2012) e enegrecimento da filosofia (*idem*, 2011), ou seja, é a perspectiva afro-brasileira que se constrói em diálogo com e auxiliando os pesquisadores de outros campos a fazerem suas pesquisas, especialmente em formação de professores para educação para as relações étnico-raciais.

É com a contribuição dessas narrativas afro-brasileiras que vêm se desenvolvendo essas novas experiências educativas que, de acordo com Silva (2010, pp. 41-42) tais pesquisadores e professores:

Educam-se, superando a arrogância dos que se têm superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (...). É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade a cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver.

A preocupação com esta situação como sentimento e vivência parece ser o núcleo principal de uma educação para as relações étnico-raciais. Os avanços que se deram nos últimos anos são inerentes a esta produção intelectual e ocupam um lugar de fundamental importância em si mesma.

Para Silva (2011, p. 80):

En las escuelas brasileñas, desde la perspectiva de la educación de las relaciones étnico-raciales, uno de los ejes articuladores de los procesos educativos escolares deben ser las africanidades. Éstas constituyen un desafío para los profesores y los gestores de los sistemas de enseñanza, pues deben buscar referencias teóricas en los pensamientos africanos, producidos tanto en el continente como en la diáspora, para planificar las orientaciones político-pedagógicas de las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles, las actividades del salón de clase, e incluso las que se promueven en las comunidades.

A tarefa essencial desses pesquisadores e professores que pensam a Educação a partir da perspectiva africana é emprestar suas vozes de maneira explícita a esta inquietude imprescindível. Eles são conscientes de que qualquer interpretação pressupõe uma tradição, e a tradição como tal é sempre fruto de interpretação, portanto suas reflexões são realizadas no contexto de uma educação pós-colonial.

Portanto, nesta densa *selva* da educação, brotam algumas *relvas*, que iniciam uma subversão epistemológica, como nos anuncia Conceição Evaristo (2008), em suas memórias não só de da experiência racial, mas também de gênero:

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoa

versos

perplexos

com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

Surgindo a partir das possibilidades defraudadas de nosso passado, essa é a justiça que contempla nosso futuro. Um futuro no qual o fundamento da solidariedade será o reconhecimento inequívoco, negado até o momento, da diversidade constitutiva de nossas especificidades históricas e culturais, ou seja, nossa humanidade.

O pensamento afro que nossa pesquisa identificou surgindo a partir de Minas Gerais, em diálogo com outros negros em todo país, está vinculado temática e historicamente à extinção do domínio etnocêntrico. O pensamento afro-mineiro centra-se em um aporte hermenêutico que visa a um enegrecimento de nossa cultura e de nosso pensamento.

Essas experiências, apesar de invisíveis, existiram em diversas cidades do estado onde o negro era excluído de participar de clubes sociais, esportivos etc. Pereira e Costa (2008), descrevem como os negros e negras de Sacramento, no triângulo mineiro, proibidos de frequentarem os espaços brancos da cidade, criaram em 15 de junho de 1959 o “Clube Treze de Maio”, clube esportivo, social e de carnaval dos negros:

Eles tinham os cabelos pixains, e uma pele brilhante... reluzente ao sol crepuscular do terreirão, que refletia uma imagem alcantilada escarlate. Descalços, com camisetas surradas, mas em dia de jogo oficial, com uniforme cortado à moda inglesa e os cabelos untados com Trim. Bigodes sempre aparados. Defendendo o seu povo. Moças bem vestidas, com sombrinhas tão reluzentes como a pele dos jogadores. Sombrinhas, que amparavam do sol um cabelo há pouco moldado com

pente de ferro quente, emoldurando os rostos juvenis, que nas arquibancadas esperavam por um grito de gol. (...) os pés, que driblavam, eram os mesmos que bailavam. Os mesmos rostos juvenis, emoldurados por cabelos alisados, contagiavam com seus gestos espasmódicos uma população atônita. (...) Festas onde o seu povo poderia entrar para se divertir e não apenas trabalhar na humilhante e sádica entrada pelos fundos (2008, p. 13).

No outro extremo do estado, na zona da mata mineira, a situação dos negros era idêntica. Impedidos de entrarem em clubes recreativos e esportivos da cidade de Além Paraíba eles fundaram o “Minas Clube”, em 1953. Em depoimento recolhido, um dos fundadores fala que “a maioria gente nossa, humilde, mas dava gosto de ver como se alinhavam e se comportavam. Era uma lição para a sociedade. As famílias podiam confiar suas filhas. Foram muitos os casamentos que começaram no Minas” (PEREIRA, 2007, p. 3).

Esse protagonismo negro, ausente durante anos de nossa educação, nos mostra que a tarefa fundamental na formação de professores para as relações étnico-raciais é prestar sua contribuição para esta inquietude imprescindível.

### **Das territorialidades e corporeidades negras:**

Outra dimensão para se pensar a formação de professores para a diversidade étnico-racial é pensar a contribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombo, que mais do que agrupamentos territoriais, são, também, as unidades organizacionais fundamentais, como as Terras de Santo<sup>4</sup> e as Comunidades Negras Rurais.

Esses territórios não se apresentam como espaços administrativos restritos, controlados por um governo centralizado, mas antes um território dentro do qual se habitam populações negras, colônias que elas ocupam, cultivam e pastoreiam, como também exploram os recursos naturais.

---

<sup>4</sup> Algumas terras que pertencem ou pertenciam à Igreja Católica e que foram ocupadas pelos negros são denominadas “Terras de Santo”.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

Os quilombolas são entidades sociais distribuídos na terra e vivem próximos uns dos outros, controlando coletivamente a região em que habitam. Para Carneiro (2013, p. 13):

Podemos afirmar que um ponto em comum entre essas comunidades é a resistência. E ela é, sumariamente, uma resistência territorial, o que implica dizer que é também um resguardo e uma manutenção de uma forma de ver o mundo. O território, dessa maneira, é o lugar da reprodução cultural, mesmo que pensemos que a cultura não é uma ação necessariamente pensada ou consciente, ela está inscrita nos modos de vida diversos.

Longe de estarem congeladas geográfica ou demograficamente, é evidente que os quilombolas se desenvolveram no espaço e no tempo, sofrendo mudanças tanto nos membros componentes como também no território ocupado.

Muitas comunidades rurais negras e muitas comunidades negras nas periferias das cidades, lutam, sem ter a identidade quilombola, ao tomarem consciência de que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos” (BRASIL, 1988). Grande parte em situação crítica, iniciam a defesa de seu território e, algumas dessas comunidades já conseguiram a propriedade definitiva da terra.

Silva (2010) nos aponta a existência do reconhecimento de 435 comunidades remanescentes de quilombos no estado:

Das 435 comunidades: a) 98% estão localizadas em áreas rurais, havendo alguns casos de quilombos urbanos (2%) nas regiões Metropolitana de Belo Horizonte, Jequitinhonha, Noroeste e Vale do Mucuri; b) 79% não entraram com processo para titulação, 20% estão em processo e apenas 1% é titulada (Porto Corís, no município de Leme do Prado, na região do Jequitinhonha); c) 27% são cadastradas pela Fundação Cultural Palmares e 73% não possuem cadastro. Apesar de suas particulares, muitas delas apresentam condições semelhantes no que diz respeito ao acesso a saneamento, saúde, comunicação, geração de renda, educação, situações de conflito relacionados à terra, etc. (SILVA, 2010, p. 13).

Nesse contexto, porém, mais importante do que a troca de nomes, de Comunidades Negras Rurais ou Terras de Santo para Comunidades Quilombolas, é a comprovação da luta da população negra pelo seu direito a terra.

Normalmente uma comunidade remanescente de quilombo é composta de parentes, não envolvendo um descendente comum, mas, fundamentalmente, uma comunidade de interesses partilhados e a organização possui algumas funções determinadas a fim de proteger a solidariedade dos seus membros. Para Gomes e Pereira (2000), as raízes mineiras estão intrinsicamente marcadas por essas comunidades; portanto, para pensar a formação de professores é fundamental que se compreenda a formação dessas comunidades.

E, é no interior dessas comunidades que se preservam o jongo, a congada, expressões da religiosidade afro-brasileira, ao lado das religiões de matrizes africanas.

E, em todas essas manifestações culturais, em que o corpo se faz presente com a dança, com as vestimentas coloridas, os colares e pulseiras, há um princípio sagrado, constitutivo da vida das pessoas que está presente. Nos pensamentos tradicionais africanos não há separação entre o sagrado e o profano, entre corpo e alma.

Segundo Gonçalves (2013, p. 161), “Em Minas Gerais a congada configura-se como uma das principais atividades culturais afro-brasileira. (...) a tradição da oralidade é mantida na congada e que, cantando contam a sua história, fortalecem o movimento de resistência e afirmação do povo negro”.

Essa religiosidade exerce uma poderosa atração pela sua estética e espiritualidade. Nas comunidades negras as expressões de religiosidade alcançam uma predileção extraordinária. Um aspecto notável da religiosidade negra continua sendo a presença de pessoas idosas, marcado pela importância que a ancestralidade ocupa nessas culturas (PEREZ, 2012).

### **Considerações Finais:**

Há muito que se investiga sobre a história da educação e sua relação com a cultura africana e afro-brasileira. No entanto, identificamos algumas experiências iniciais nas universidades públicas localizadas no interior do estado de Minas Gerais que contribuem na formação inicial e continuada dos professores. Atualmente, alguns pesquisadores têm procurado observar uma maior compreensão do fenômeno cultural de origem afro-brasileira e propondo ações e teorias que merecem divulgação e análises. Sem dúvida vem brotando ações que contribuirão para a educação para a diversidade étnico-racial.

Esse avanço se deu pela luta do movimento negro pelo reconhecimento de sua identidade étnica-cultural, diante da complexidade de se trabalhar com essa temática ainda em dias atuais. Minas Gerais não é diferente do restante do país e, ainda há resquícios da intenção do branqueamento cultural e biológico.

Com o apogeu dos estudos nas temáticas étnico-raciais e de africanidades, se destaca a alegria, o ritmo, a cadência, o movimento, o colorido da música e da dança afro-brasileira, mas durante muito tempo se parou aí, pois não se apresenta o negro em outras importantes esferas da atividade, situando-os praticamente como um objeto de espetáculo.

Alguns pesquisadores que estudam a cultura afro-brasileira, especialmente ligados aos NEAB's e a Grupos de Pesquisa sobre cultura africana e afro-brasileira em Minas Gerais, tem coincidido na visão que toda ação do negro está mesclada com a religiosidade. Isso se constitui um foco cultural básico, entendido como um processo que interliga o indivíduo e seu grupo cultural. Mas, como estamos marcados pelas referências éticas e religiosas do ocidente, contrapontos aparecem nas escolas. Segundo Santos (2008, p. 15):

Os defensores da verdade como uma categoria trans-histórica irão dizer que a função de uma pesquisa científica é revelar a verdade do a quem doer. Com efeito, essa busca deveria ser refletida na perspectiva da construção de uma cultura de diálogo, paz e respeito pelas diferenças. Nessa direção, o conhecimento científico seria avaliado como algo que existe para o ser humano e não o contrário disso. Como tal, esse

conhecimento não pode ser visado sem levar em conta o horizonte do bem-viver e da felicidade humana, imperativos éticos proporcionados pelas religiões.

Neste sentido é que, embora embrionária, conseguimos observar que está brotando uma mudança na formação dos profissionais da educação que poderá imprimir uma nova profissionalização aos docentes pela renovação da cultura profissional e organizacional da escola.

Como essas experiências ainda estão restritas a profissionais que possuem trabalho em seus grupos e núcleos sobre a temática africana e afro-brasileira, talvez tenhamos que pensar sobre a formação dos formadores dos professores, juntamente com uma maior produção de materiais pedagógicos e a disponibilização de experiências significativas vividas e construídas no cotidiano das escolas por professores em serviço e que sejam relevantes na formação inicial daqueles que procuram, nos cursos de formação, uma qualificação que responda melhor às exigências do nosso tempo, capaz de ressignificar o sentido de ser professor contemporaneamente.

## Referências:

BÃ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: **História Geral da África: I. Metodologia e Pré-história da África**. São Paulo: Ática / UNESCO, 1982, pp. 181-218.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2004b.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: **Constituição Federal** de 1988.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tipificação da postura docente: do emprego temporário ao intelectual engajado. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia; MARTINS, Elita (orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 31-54.

\_\_\_\_\_. (coord.). **A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos**. Relatório Final de Pesquisa, entregue à FAPEMIG. Juiz de Fora, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? In: **Cadernos de Pesquisa**, vol.39, nº 136. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, abril de 2009, p.269-283. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/283/294>>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

CARNEIRO, Leonardo de Oliveira. Territorialidades e Etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. In: **Ateliê Geográfico**, vol. 7, nº 1. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, abril de 2013.

DUSSEL, Enrique. Racismo, América Latina Negra e Teologia da Libertação. In: CEHILA. **Escravidão Negra e História da Igreja na América Latina e no Caribe**. Petrópolis: Vozes, 1987, pp. 217-237.

\_\_\_\_\_. Meditações Anti-Cartesianas sobre a Origem do Anti-Discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ERNY, Pierre. **L'Enfant dans la Pensée Traditionnelle de l'Afrique Noire**. Paris: Le Livre Africain, 1968.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: **Poemas da Recordação e outros Movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, vol. 31, nº 113, outubro a novembro de 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. In: **Nuances**: escritos sobre educação. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, ano XIV, vol. 15, nº 16, janeiro a dezembro de 2008, pp. 35-49. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/175/245>>. Acesso em: 03 de novembro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 496-.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Negras Raízes Mineiras**: os arturos. 2. ed. Belo Horizonte. Mazza, 2000.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Congada e Pedagogia Iniciática: dois casos no município de Ituiutaba (MG). In: OLIVEIRA, J M (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 157-168.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. Prefácio. In: BÃ, Amadou Hampâtè. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Questão Ancestral: África Negra**. São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2008.

MANGANA, Gregório Adélio. Paradigmas Sócio-culturais, Educação e Desenvolvimento em Moçambique: uma perspectiva epistemológica. In: **UDZIWI**, ano V, nº 19. Maputo, Moçambique: Revista do Centro de Estudos de Políticas Educativas da Universidade Pedagógica. 2014, pp. 4-10. Disponível em: <[https://www.up.ac.mz/cepe/images/Revista\\_UDZIWI\\_19.pdf](https://www.up.ac.mz/cepe/images/Revista_UDZIWI_19.pdf)>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

MASOLO, Dimas A. “Filosofia e conhecimento Indígena: Uma Perspectiva Africana”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org): **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, nº 18. Brasília: Universidade de Brasília, maio a outubro de 2012, pp. 62-73. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033/5556>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. In: **Griot**: Revista de Filosofia, vol. 4, nº 2. Amargosa, BA: Universidade Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

Federal do Reconcavo Baiano, dezembro de 2011, pp. 1-19. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/griot/downloads/vol-04-n/35-1-denegrindo-a-filosofia-o-pensamento-como-coreografia-renato-nogueira/download>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação**: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. Doutorado em Educação – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, pp. 90-135. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/pt-br.php>>. Acesso em 03 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores para a Diversidade Étnico-racial: estudo documental nos cursos de licenciaturas das universidades públicas no estado de Minas Gerais**. 2013. Projeto de Pesquisa aprovado no IV Programa de Apoio à Instalação de Doutores 2013-2014. Juiz de Fora: Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade de Juiz de Fora, 2013.

\_\_\_\_\_. Trajetos de Formação e de Atuação Docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia; MARTINS, Elita (orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa**: tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013a, pp. 55-74.

\_\_\_\_\_. **Descendo à Mansão dos Mortos... o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra**. 261f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Uma Leitura do Racismo a partir das Narrativas Bíblicas. In: PORTO; CATANI (orgs.). **Negro, Educação e Multiculturalismo**. São Paulo: Panorama, 2002, pp. 61-73.

PEREIRA, Amauri Mendes. O Minas Clube de Além Paraíba: um entroncamento entre História e Cultura Afro-Brasileira e História do Brasil. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História** – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0763.pdf>>. Acesso em: 11 de agosto de 2013.

PEREIRA, Júlio Cesar; COSTA, Túlio Marcos Anselmo da. **Sancas e Marimbas**: a saga do Terreirão. Sacramento: Prisma Graf, 2008.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. **Saravá Jongueiro Velho!** Memória e ancestralidade no jongo de Tamandaré. Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 175-220.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Igreja Católica e as Religiões de Matriz Africana, no Brasil, após o Concílio Vaticano II: a questão da intolerância. In: **Cadernos do NER**. Simpósio Nacional do CEHILA-Brasil 2008 e IX Ciclo de Estudos da Religião: Modernidade, Instituições e Historiografia Religiosa no Brasil. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 01 a 03 de outubro de 2008.

SILVA, Eva Aparecida da. Ser remanescente de quilombo em comunidades do Vale do Mucuri: reflexões preliminares de pesquisa. In: **Revista Identidade**, vol. 15, nº 1. São Leopoldo: Faculdades EST, janeiro a junho de 2010. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/21/36>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. La educación de las relaciones étnico-raciales a partir de la visión de los afrodescendientes. Agenda para la producción de conocimientos. In: **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, vol. 4, nº 1. Junho de 2011. Disponível em: <<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/1962/1931>>. Acesso em: 11 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vol. 30, nº 3. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz, Anete; Gomes, Nilma Lino (orgs). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 37-56.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações Raciais e Educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. In: **Revista de Educação Pública**, vol. 21, nº 46. Cuiabá: UFMT, maio a agosto de 2012, pp. 289-301.

---

Recebido para publicação em 19 de fevereiro de 2015  
Aprovado em 08 de abril de 2015