



O lugar das Relações Étnicas na Educação: Juventudes, Identidades e Temas afro-brasileiros

The place of Ethnic Relations in Education: Youths, Identities and Afro-Brazilian Themes

Eudes Batista Siqueira

Secretaria de Educação – Gongogi/BA
eudes-oke@hotmail.com

Carlos Alberto Machado Noronha

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
carlos.noronha@ifbaiano.edu.br

Marise de Santana

Programa de Pós-Graduação e Relações Étnicas e
Contemporaneidade
nabaia1960@gmail.com

DOI: 10.22481/odeere.v4i8.6235

RESUMO: O presente artigo problematiza o lugar das relações étnicas na Educação, a partir da articulação de juventudes, identidades e temas afro-brasileiros. Ancorada no método etnográfico e na Hermêutica de Profundidade, a pesquisa partiu das vivências de estudantes e egressos do Colégio Estadual José Araújo Pereira. A produção do conhecimento afro-brasileiro se apresenta alicerçada nos saberes de legados africanos e na difusão de temas, em contraste com os antagonismos enfrentados pelos sujeitos mobilizadores desses saberes. Ao problematizar etnicidade, relações étnicas e identidade étnica, a pesquisa discute os desafios dos estudos étnicos na Educação e aponta a necessidade de ações planejadas para a geração de registros, publicidades e continuidades de trabalhos que fortalecem o protagonismo juvenil na produção do conhecimento afro-brasileiro.

Palavras-chave: Etnicidade. Protagonismo juvenil. Conhecimento afro-brasileiro.

ABSTRACT: This article discusses the place of ethnic relations in Education, based on the articulation of youths, identities and Afro-Brazilian themes. Anchored in the ethnographic method and in the Hermetic of Depth, the research came from the experiences of students and graduates of José Araújo Pereira State College. The production of Afro-Brazilian knowledge is based on the knowledge of African legacies and the diffusion of themes, in contrast with the antagonisms faced by the mobilizing subjects of this knowledge. By problematizing the themes of ethnicity, ethnic relations and ethnic identity, the research discusses the challenges of ethnic studies in the Education and points out the need for planned actions for the generation of records, advertisements and continuities of works that strengthen youth protagonism in the production of Afro-Brazilian knowledge.

Keywords: Ethnicity. Youth protagonism. Afro-Brazilian knowledge.

1. Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre o lugar das relações étnicas na Educação, a partir da articulação de juventudes, identidades e temas afro-brasileiros. As discussões aqui apresentadas são parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Especialização em Educação Científica e Cidadania, do Instituto Federal de Educação Baiano –IFBaiano, Campus Uruçuca. O objetivo geral da pesquisa é investigar o protagonismo juvenil na produção do conhecimento afro-brasileiro, discorrendo sobre os projetos com temas afro-brasileiros, protagonizados por estudantes e egressos do Colégio Estadual José Araújo Pereira – CEJAP, no município de Gongogi-BA

Os objetivos dessa pesquisa se baseiam nas relações entre produção de conhecimento e produção de identidades, tomando como referência as vinculações dos sujeitos pesquisados aos grupos de matrizes africanas mais tradicionalmente conhecidos, tais como: candomblé, umbanda, capoeira, samba, rezas, bumba-meu-boi etc.; e também as suas vinculações aos movimentos mais recentemente articulados, tais como: grupos afros, coletivos de música e dança afro, associações, grupos de estudo e pesquisa, seminários, desfiles e outros coletivos que promovem culturas negras. O estudo em questão parte das vivências desses sujeitos nos movimentos diversos em que se inserem, com suas formas de militâncias, enfrentamentos, desafios, conflitos, continuidades e descontinuidades, na promoção de projetos diversificados, dentro e fora das escolas onde atuam.

Compreendendo as narrativas enunciadas pelos sujeitos pesquisados como *formas simbólicas*, o presente trabalho alia-se ao método etnográfico¹ e à Hermenêutica de Profundidade – HP²., na procura de referenciais capazes de responder aos objetivos da pesquisa. Por tratar-se de um trabalho com análises ainda em curso, nos concentramos neste artigo a trazer contribuições teóricas que fundamentam algumas categorias já identificadas no campo. A partir destas categorias, trazemos aqui discussões sobre o lugar das relações étnicas na Educação, elucidando convergências e divergências na efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

¹ Sobre o método etnográfico, ver: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

² Ver: THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1995. p. 363-364

A fundamentação das categorias de análise ampara-se nos seguintes autores: Costa (1997; 2000) – Protagonismo juvenil; Santana (2014) – Conhecimento afro-brasileiro e legado africano; Sousa Junior (2011) – Temas afro-brasileiros; Sodré (2005) – Culturas negras; Geertz (1997) – Saber local; Silva (2000) – Identidade; Barth (2000) – Grupos étnicos; Poutignat & Streiff-Fenart (1998) – Etnicidade; Oliveira (2006) – Identidade Étnica; Thompson (1995) – Hermenêutica de Profundidade.

2. O protagonismo juvenil na produção do conhecimento afro-brasileiro

O protagonismo juvenil é um tema em ascensão no debate da educação contemporânea. A pedagogia do protagonismo juvenil se apresenta como um método “que se baseia num conjunto de práticas e vivências que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais”³. Na visão de Costa,

para criar os espaços necessários a eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (...) são necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico⁴.

O autor trouxe contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento de políticas de juventudes, chamando atenção para a importância da atuação da juventude nos processos educativos, sociais e políticos. Para ele, o protagonismo juvenil é forjado por meio de um trabalho de cooperação, “no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte”⁵. Conforme o autor,

Esses jovens tem uma possibilidade muito grande de, a médio e longo prazo, tornarem-se líderes de processos de mudança em seus respectivos âmbitos de atuação, contribuindo para que nosso país possa romper com as velhas culturas impeditivas de emancipação econômica, da promoção social e da libertação cultural de grande parte do nosso povo, que, neste início de

³ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O protagonismo juvenil passo a passo*: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001. p. 18.

⁴COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo Juvenil*: O que é e como praticá-lo. 2007. p. 7. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf Acesso em: novembro de 2019. Ver também: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

⁵ Op.cit., p. 19.

um novo milênio, se encontra ainda imerso numa realidade marcada pela pobreza, ignorância e brutalidade.⁶

Em meio às lutas sociais e educacionais das quais os jovens são protagonistas, é preciso nos atentar também aos antagonismos que os jovens enfrentam no seu dia a dia. Esta realidade de “pobreza, ignorância e brutalidade” de um sistema político do qual muitos jovens são vítimas, é a realidade da ampla maioria da juventude brasileira. Este debate tem avançado através de movimentos e estudiosos que se dedicam a discutir maneiras de efetivação de políticas de juventudes nas diversas esferas da sociedade brasileira. Faz-se necessário, destarte, compreender quem são as juventudes que formam a população brasileira, com suas diferenças, identidades e desafios, nos seus próprios contextos histórico-culturais. Conforme Trancoso & Oliveira, “elementos como crença, etnia e classe podem se converter em norteadores de identidade como maior ou menor grau de identificação, de padronização desta”⁷. Assim,

Algumas questões podem ser sugeridas para se refletir a respeito do processo identitário na juventude. Uma delas poderia ser que o processo identitário passa por resultados produzidos, a partir de uma experiência histórica, que podem confluir para uma quase homogeneização do fenômeno juventude. Falar de juventudes, no plural, permite considerá-las como uma das alternativas de simbolizar graficamente uma opção conceitual, de explicitar a adesão à ideia de sua pluralidade e diversidade.⁸

É possível concluir que a maioria dos pesquisadores “entende que há fatores delineadores de uma condição de juventude”, atentando-se aos cuidados de não reduzir os conceitos de juventudes a um ciclo biológico, pois a “diversidade de vivências se circunscreve em uma realidade social e culturalmente estabelecida.”⁹. No entanto, ao tratar da identidade das juventudes nos contextos educacionais ou em quaisquer outras dimensões, é preciso pensar imediatamente nas diferenças, já que não há identidade sem diferença. Como afirma Silva,

a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações

⁶ Ibidem, p. 102.

⁷ TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. *Juventudes: desafios contemporâneos conceituais*. ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade, Volume 4, Número 2. p. 267. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafios-contemporaneos.pdf> Acesso em: novembro de 2019.

⁸ Ibidem, p. 267.

⁹ Ibidem, p. 267.

culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.¹⁰

A identidade e a diferença são operadas numa relação social que sempre estão sujeitas “a vetores de força, a relações de poder”¹¹, são impostas e convivem no campo das hierarquias e das disputas. Silva argumenta ainda que é nos movimentos dos grupos que a teoria cultural contemporânea procura teorizar os processos de subversão da tendência de fixação da identidade. Afirma o autor que

Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contato diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e crioulização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais.¹²

O autor chama atenção para a fixação enquanto naturalização, desenvolvendo críticas a teorias e estudos que veem na identidade uma fixidez essencialista, naturalista, biológica e imutável da representação simbólica da identidade e da cultura. Para Silva, “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”¹³, havendo ainda uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação: “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).”¹⁴

No contexto do presente estudo, que toma o protagonismo juvenil como fator imprescindível para a produção do conhecimento afro-brasileiro, procuramos nos atentar às formas de criações e recriações, invenções e reinvenções de identidades, simbologias, conceitos e significados que se traduzem em conteúdos e temas. Este processo nos remete ao estudo dos movimentos, projetos e atividades protagonizadas pelos sujeitos, como forma de expressão de suas subjetividades, ancestralidades e etnicidades diversas. Ao produzir conhecimento, os sujeitos

¹⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 2. Disponível em: <http://identidadesculturas.wordpress.com/> Acesso em: junho de 2014.

¹¹ *Ibidem*, p. 5.

¹² *Ibidem*, p. 5.

¹³ *Ibidem*, p. 3.

¹⁴ *Ibidem*, p. 3.

também se produzem, demarcam campos de interação entre os temas produzidos, que, em determinadas oportunidades, são tomados como marcadores de pertencimentos no curso de suas vivências.

Com o advento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Colégio Estadual José Araújo Pereira – CEJAP iniciou a realização de trabalhos de valorização da cultura negra, por meio da promoção de atividades diversificadas nas distintas áreas do conhecimento. No ano de 2019 identificamos quatro projetos que abordam legados africanos e temas afro-brasileiros, um promovido diretamente pelo CEJAP e três promovidos por grupos locais em parceria com a escola, a saber: *CEJAP: patrimônio histórico-cultural de Gongogi*, realizado pelo CEJAP; *Batizado de capoeira*, realizado pelo Grupo de Capoeira Nascente do Sol; *Caruru de rua*, realizado pelo Ilê Axé Orussalê; *Além dos olhos negros*, realizado pela ACAPEB. Os projetos identificados culminaram algumas ações nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2019.

O tema *protagonismo juvenil* esteve fortemente presente em todos os projetos estudados e surge neste contexto como oportunidade de debater as identidades e expressões culturais dos jovens, que atualmente tem demonstrado interesse em discutir suas condições de jovens em relação às suas condições de sujeitos que carregam determinados pertencimentos étnicos. Essa discussão ficou evidente desde o início do Projeto *CEJAP: patrimônio histórico-cultural de Gongogi*, quando muitos dos jovens presentes externaram suas preocupações, dificuldades, anseios e expectativas com o empreendedorismo jovem, a formação profissional e o incentivo à cultura.

Com o debate de temas afro-brasileiros no Colégio Estadual José Araújo Pereira, em parceria com os grupos de matrizes africanas e outros movimentos sociais, a escola tem trazido importantes resultados no combate ao racismo, desvelando discussões sobre o empoderamento de grupos negros e a intersecção de gênero, diversidade cultural, identidades, subjetividades, artes, tecnologias e ciberafroativismos, juventudes, religiões, comidas, dentre outros temas. Apesar de muito bem pautadas, nem sempre as atividades ocorrem sem a presença de conflitos e desgastes entre os sujeitos, já que esses temas trazem consigo elementos de resistências e de lutas das populações negras, bem como suscitam reações contrárias em determinados sujeitos, grupos e setores ideologicamente racistas.

A produção do conhecimento afro-brasileiro¹⁵ traz consigo categorias implicadas na própria constituição de sentido do que é ser afro-brasileiro. Entre essas categorias destacam-se os *saberes ancestrais africanos* e a *difusão de temas afro-brasileiros*. A ancestralidade nos remete “aos sentidos profundos da vida”¹⁶. Como diz Sousa Junior, a ancestralidade nos direciona “ao início de um determinado grupo,” e “aos primórdios, instante de fundamento, tempo mítico imemorial, perdido no tempo cronológico, revivido no rito que cria todos os tempos, nos conduzindo a fazer uma experiência de um momento tão humano que só poderia ser divino”¹⁷. Acreditando também como Oliveira, ancestralidade é “mais que um conceito ou categoria do pensamento”¹⁸, é mais que uma categoria de análise, pois

Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica (...).¹⁹

A ancestralidade apresenta-se como uma questão-chave do paradigma multirreferencial²⁰ do conhecimento e, não obstante, intrínseco à sua construção inter, intra e transdisciplinar, nas diferentes formas como os seus significados e práticas são produzidas e intercambiadas nas comunidades.

Tendo como base o entendimento de ancestralidade, Santana informa que “os saberes e práticas dos africanos constituem-se como conhecimentos necessários para tratarmos de exemplos práticos, em que o conhecimento africano se alia ao conhecimento ocidental”²¹. No entanto, a produção desse conhecimento carece de sujeitos que se dediquem à sua prática, já que a

¹⁵ Ver: SANTANA, Marise de; et al. *Odeere: Formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano*. Vitória da conquista: Edições UESB, 2014.

¹⁶ SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. *Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2011. (il. Rodrigo Siqueira). p. 46.

¹⁷ Ibidem, p. 46.

¹⁸ OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. p. 39.

¹⁹ Ibidem, p. 39.

²⁰ Ver: FRÓES BURNHAM, Teresinha; et al. *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012. 476 p.

²¹ SANTANA, Marise de; et al. *Odeere: Formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano*. Vitória da conquista: Edições UESB, 2014. p. 66.

sistematização de um projeto que tenha como objetivo a pesquisa, o estudo, a divulgação, a elaboração de um determinado material desta natureza está intrinsecamente ligada às identidades dos sujeitos da ação. Daí que a autora afirma: “são os ensinamentos africanos que vão indicar quais conteúdos poderiam, deveriam e contribuiriam para a formulação de uma proposta educativa sobre os conhecimentos afro-brasileiros, conforme prevê a lei 10.639/2003”²².

Referindo-se ao conceito de cultura como “modo de relacionamento com o real”²³, Santana argumenta que quando falamos em saberes africanos nos reportamos às referências que estes saberes trazem, conduzindo-nos a pensar que “a construção do conhecimento afro-brasileiro, no currículo escolar, deve tomar a história do próprio termo”, compreendendo que “os elementos simbólicos presentes na totalidade da cultura brasileira indicam o que é real a cada grupo étnico”²⁴. Considerando a complexidade do contato cultural entre os sujeitos de diferentes ancestralidades e identidades étnicas nas escolas, faz-se importante lembrar que todo conteúdo estudado nas escolas são expressados por meio de palavras ou mediatizados por elas, onde ocorrem as trocas simbólicas e as movimentações de formas culturais²⁵ de grupos distintos. Se não há provocações para que os sujeitos digam as suas palavras, se expressem e investiguem os saberes que emergem das suas realidades circundantes, dificilmente haverá produção de alguma coisa, não existe produção do que não se tem como objetivo.

No memorável trabalho de Sousa Júnior, *Na palma da minha mão*, o autor discute a complexidade e riqueza de temas afro-brasileiros e questões contemporâneas, tomando como base a ancestralidade nos espaços terreiros das religiões de matrizes africanas. Edvaldo M. Boaventura observa, já no prefácio do livro, que a obra “inclui questões e contestações como a modernidade do candomblé, sua atualização e mudança, o desconfortável e polêmico sincretismo religioso afro-católico”²⁶. Ressaltando a contribuição africana para a ciência, a

²² Ibidem, p. 67.

²³ SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. S. Paulo: DP&A, 2005. p. 45.

²⁴ Op.cit. p. 65.

²⁵ Ver: OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. p. 34.

²⁶ SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. *Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2011. (il. Rodrigo Siqueira). p. 10.

tecnologia e para a origem das práticas médicas, dentre outros diversos temas, Sousa Júnior chama atenção para o trabalho com a modernidade e a memória, que “aparece articulada com a ideia de patrimônio” e “arraigado a todas as pessoas”²⁷. Imbricada também aos sentidos de identidade,

a memória é um patrimônio das comunidades, e nestas, o maior patrimônio são as pessoas, homens e mulheres marcados por estigmas e preconceitos que desde cedo marcaram aqueles que trazem no corpo características que a partir do século XIX lhes permitiram ser identificados como incapazes, conduzindo-os a vários tipos de imobilidade, dentre elas a econômica e social.²⁸

Todo este trabalho com os temas afro-brasileiros só foi possível de se produzir devido à dedicação do autor em ouvir os tios e tias de candomblé, em aprender a ouvir a *palavra correta*, como diz o próprio autor.

Ao trazer como foco a produção do conhecimento afro-brasileiro protagonizada pela juventude, é preciso reconhecer que essa produção depende de acontecimentos, de ações, de projetos que tenham como referência os saberes de legados ancestrais africanos e da difusão de temas afro-brasileiros, considerando as identidades étnicas dos sujeitos que mobilizam esses conhecimentos nas escolas e nos movimentos onde atuam.

A produção e a difusão do conhecimento afro-brasileiro depende também de uma articulação entre universidades, escolas, movimentos sociais, entidades públicas e privadas, de modo a considerar as vivências de sujeitos e grupos de matrizes africanas, investindo em projetos que propiciem a investigação, o debate, a valorização e a divulgação de memórias, histórias, artes e saberes de legados africanos em geral. Para que haja produção é necessário, por tanto, que tenha colaboração e elaboração.

3. Desafios dos estudos étnicos nos lugares da Educação

Assim como a educação, as relações étnicas nos remetem à própria gênese da humanidade, pois educação e etnicidade tratam-se de duas dimensões da vida inerentes à civilização e a história do mundo. Assim como cultura, ciência, tecnologia, memória, religião e filosofia, por exemplo, as palavras etnicidade e

²⁷ Ibidem, p. 24.

²⁸ Ibidem, p. 24.

educação remontam trajetos de mitos e ritos que imaginamos, criamos e reatualizamos²⁹ historicamente no atravessamento dos tempos e espaços que fundam as nossas interações.

A Educação, por sua vez, enfrenta uma série de assimetrias entre grupos que integram as camadas mais elitizadas da sociedade e grupos historicamente marginalizados. Exemplo óbvio disto são os sujeitos que estudam nas escolas públicas³⁰, que dificilmente se encontram nos cursos universitários com os sujeitos que estudam nas escolas privadas, já que são personagens de uma estatística contraditória: os sujeitos oriundos de escolas privadas, em sua maioria, ocupam as vagas de cursos ofertados pelas universidades públicas; enquanto isto, o número de sujeitos oriundos de escolas públicas vem crescendo constantemente nas vagas de cursos menos valorizados economicamente e de menor status das faculdades privadas.

Sem uma análise mais cuidadosa, este dado pode parecer não ter nada a ver com as relações étnicas, pois é um dado educacional que converge para as diferenças de classes econômicas, mas basta pesquisar de quais grupos étnicos são esses sujeitos, para perceber que as justificativas desse fenômeno estão na gênese da sociedade brasileira, na forma como ela foi engendrada meritocraticamente³¹ em razão de uma exclusão sistematizada de determinados grupos étnicos. Numerosas pesquisas evidenciam que há aí várias encruzilhadas, onde educação e etnicidade são indissociáveis. Por tanto, discutir os lugares que as relações étnicas ocupam na Educação é discutir também os lugares que a Educação ocupa nos processos sociais, econômicos, culturais e étnicos do país.

Apenas de maneira metodológica e longe de assegurar respostas prontas às perguntas que se seguem, tentamos oferecer algumas contribuições a respeito da Educação das Relações Étnicas, no tocante à produção do conhecimento afro-

²⁹ Ver as obras:

ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: Ensaio sobre o simbólicismo mágico-religioso*. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Trad. PolaCivelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

³⁰ Ver, por exemplo: USP. *Presença de alunos de escola pública nas unidades é desigual*. Jornal da USP Especial. Disponível em: <https://jornal.usp.br/especial/presenca-de-alunos-de-escola-publica-nas-unidades-e-desigual/> Acesso em: novembro de 2019.

³¹ Ver: SIQUEIRA, Ivan. *Universidade pública: mérito ou oportunidade?* Jornal da USP Especial. Disponível em <https://jornal.usp.br/especial/universidade-publica-merito-ou-oportunidade/> Acesso em: novembro de 2019.

brasileiro, ao estudo dos saberes de legados africanos e à difusão de temas afro-brasileiros, que aqui estamos chamando de desafios.

3.1. O que é *etnicidade, relações étnicas e identidade étnica*?

A partir de leituras de autores como Fredrik Barth³², Poutignat e Streiff-Fernart³³, Manuela Carneiro da Cunha³⁴, Roberto Cardoso de Oliveira³⁵, dentre outros, aprendemos que a etnicidade se refere a um tipo de organização social e política, que se difere na retórica utilizada para demarcar o grupo, por meio da evocação de uma origem e de uma cultura comum. Fredrik Barth enfoca os aspectos generativos e processuais dos grupos étnicos: “não são considerados grupos concretos, mas como tipos de organização baseados na consignação e na autoatribuição dos indivíduos a categorias étnicas”³⁶. Em Oliveira, encontramos que “uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenham alcançado graus altíssimos de mudança cultural”³⁷. Poutignat e Streiff-Fenart concluem que a identidade étnica

nem o fato de falarem uma mesma língua, nem a contiguidade territorial, nem a semelhança dos costumes representam por si só próprios atributos étnicos. Apenas se tornam isso quando utilizados como marcadores de pertença por aqueles que reivindicam uma origem comum³⁸.

Refletindo sobre a especificidade da organização social étnica, que decorre do papel desempenhado pelos contrastes culturais, mediatizados pelos processos identitários, estes mesmos autores afirmam que

Tais processos são organizacionais precisamente na medida em que não derivam da psicologia dos indivíduos, mas da constituição de espaços cênicos e das operações externas que os atores aí realizam uns com os outros. É nesses espaços que os atributos culturais adquirem um valor expressivo (e podem então ser altamente seletivos), não como reveladores de uma realidade subjetiva, até mesmo inefável,

³² BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. (Trad. John Cunha Comerford). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

³³ POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998. (Trad.: Elcio Fernandes).

³⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da. *Etnicidade, indianidade e política*. In: *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

³⁵ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo, 2006.

³⁶ POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998. (Trad.: Elcio Fernandes). p. 112.

³⁷ Op.cit., p. 36.

³⁸ Op.cit., p. 163.

mas como reivindicação pública que necessita ser publicamente validada e ratificada e que supõe um idioma convencional comum.³⁹

Desta maneira, as relações étnicas se traduzem em processos pluriétnicos que envolvem uma variedade de categorias chave, tais como: autoatribuição, identidade, raça, racismo, realce, fronteiras, ancestralidade, símbolo, mito/rito, cultura, pluralidade etc.

Sob a rubrica da abordagem interacional, Poutignat e Streiff-Fernart classificam dois tipos de abordagens da etnicidade: a primeira “coloca o foco mais nas operações de classificação de categorização que regem os processos de interação”⁴⁰, chamada de abordagem cognitivista; e a segunda centra-se “nas negociações dos estatutos sociais e das estratégias de domínio das impressões”⁴¹, chamada de abordagem da análise situacional.

Na abordagem cognitivista, “a identidade étnica é definida como um quadro cognitivo comum que constitui um guia para a orientação das relações sociais e a interpretação das situações”, onde os “símbolos e as marcas étnicas são referentes cognitivos manipulados em finalidades programáticas de compreensão de sentido comum e mobilizado pelos atores para validar seu comportamento”⁴². A abordagem cognitivista entende a etnicidade, por tanto, como “uma construção de sentido comum que torna as ações das pessoas inteligíveis” e concentra sua análise “na produção e na utilização de etiquetas étnicas cuja estrutura é descrita como o mapa cognitivo por meio do qual os atores das situações étnicas orientam-se em suas interações”⁴³.

Já a segunda abordagem da interação étnica, a abordagem situacional, compreende a etnicidade “como um elemento de definição de situação manipulado pelos atores no decorrer de suas interações”. Poutignat e Streiff-Fernart afirmam que

Longe de se impor aos atores como um dado do mundo social a ser aceito sem questionamento a etnicidade oferece-se a eles como um meio de construção, manipulação e de modificação da realidade. Ela é um elemento das negociações explícitas ou implícitas de identidade sempre implicadas nas relações sociais. A hipótese é que, no curso dessas negociações, os atores procuram impor uma

³⁹ Ibidem, p. 113.

⁴⁰ Ibidem, p. 121.

⁴¹ Ibidem, p. 121.

⁴² Ibidem, p. 115.

⁴³ Ibidem, p. 114.

definição da situação que lhes permita assumir a identidade mais vantajosa.⁴⁴

Fazendo um comparativo das contribuições dessas duas abordagens para os estudos de raça e etnicidade no Brasil, é possível perceber que há uma tendência maior de filiação da raça à abordagem cognitivista, quando em muitas ocasiões precisamos nos referir a grupos étnicos amplos como o negro, o branco, o índio, o asiático etc. De modo geral, e no senso comum especialmente, temos uma tendência à classificação dos sujeitos tomando como referência uma grande marca, que os englobe, utilizando uma etiqueta étnica para justificar determinados comportamentos e atitudes. No entanto, há ocasiões em que é preciso se indagar: de quais negros, de quais índios, de quais brancos e de quais asiáticos estamos falando? Ou ainda: o que os tornam negros⁴⁵, brancos, índios e asiáticos? Essas explicações nos instigam, pois, a refletir sobre os aspectos generativos e processuais das identidades étnicas, que são forjadas em situações singulares e em contextos pluriétnicos diversos.

Na abordagem situacional, “estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em sua situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato”⁴⁶. No Brasil, por exemplo, os estudos das relações étnicas remontam à própria invenção do país, mas se apresenta tomando formas de categorias como raça, mestiçagem, povo, nação, descendência, cor, cabelo, lugar, classe, prestígio, mérito, dentre outros apelos. Para os autores,

A análise situacional da etnicidade liga-se ao estudo da produção e da utilização das marcas, por meio dos quais os membros das sociedades pluriétnicas identificam-se e diferenciam-se, e ao estudo das escolhas táticas e dos estratagemas que acionam para se safarem do jogo das relações étnicas. Entre essas táticas figuram especialmente a alternância de identidades (*identity switching*), o domínio da impressão e os processos de altercasting que permitem atribuir um papel étnico ao outro.⁴⁷

Atualmente, podemos perceber que houve um avanço muito significativo

⁴⁴ Ibidem, p. 117.

⁴⁵ Ver, por exemplo: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção Tendências, vol. 4)

⁴⁶ Op. cit., p. 117.

⁴⁷ Ibidem, p. 117.

na promoção do debates sobre relações étnicas na educação brasileira, quando percebemos que há um processo inegável de autorreconhecimento de grande parte dos sujeitos afrodescendentes e o desencadeamento de políticas de ações afirmativas e reparação social. No entanto, há desafios gigantescos para o estudo das situações interétnicas que as populações afro-brasileiras vivenciam dentro e fora das escolas.

Através do aprofundamento de investigações sobre as tônicas negociadas pelos estudantes, egressos, docentes e outros atores do processo formativo, na construção de novas identidades e no realce de suas simbologias, é que poderemos chegar a novos patamares de estudos das relações étnicas, já que estamos tratando de categorias que têm como base os saberes e conflitos vivenciados pelos próprios sujeitos da aprendizagem.

Nosso primeiro e grande desafio é fazer com que esse entendimento chegue às escolas, que seja vivenciado pedagogicamente além dos muros das universidades. Estudar etnicidade, relações étnicas, identidade étnica e suas categorias, implica em empreender esforços e investimentos na produção de conhecimentos imprescindíveis para a obtenção de bons resultados e para o alcance de metas de uma educação que se pensa cidadã, autônoma e qualitativa.

3.2. Por que Educação das Relações Étnicas? É restrita a negros e indígenas?

As lutas dos africanos e seus descendentes e os esforços dos movimentos negros brasileiros somados à dedicação de vários estudiosos, em distintas épocas da história do Brasil, levaram o governo Lula a promulgar as leis 10.639/2003⁴⁸ e 11.645/2008⁴⁹. Conforme Santana,⁵⁰

A educação só pode ser pensada como importante quando contribui para tornar o educando melhor. Assim, a lei traz contribuições quando se refere a um ensino dos conhecimentos afro-brasileiros, porque enuncia quais conteúdos, de fato, são importantes para eliminar os

⁴⁸ BRASIL. *LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003*. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: novembro de 2019.

⁴⁹ BRASIL. *LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008*. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: novembro de 2019.

⁵⁰ SANTANA, Marise de. *Antropologia Afro-Brasileira: Proposta Didática para Educação das Relações Étnicas*. Relatório Científico de Estágio de Pós-Doc, UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), São Paulo, 2013. p. 20.

preconceitos que geram as discriminações, entre eu e o outro, na nação brasileira.

Estas leis fortaleceram as lutas dos grupos étnicos negros e indígenas e impulsionaram o reconhecimento nacional de Zumbi dos Palmares como um símbolo do Brasil. O dia da morte de Zumbi, 20 de novembro, é comemorado em todo o Brasil como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Embora muitas escolas e movimentos já comemorassem o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, a data só foi instituída oficialmente em âmbito nacional com a lei nº 12.519,⁵¹ de 10 de novembro de 2011.

Em 2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como parte de “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”⁵². Na apresentação dessas diretrizes pelo Ministério da Educação – MEC, encontramos justificativas como “o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã” e a valorização da “riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural”⁵³.

Já na apresentação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, o texto versa sobre a necessidade de instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, recolocando “a questão racial na agenda nacional” e reconhecendo “a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal”, como forma de “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito,

⁵¹ BRASIL. LEI Nº 12.519. DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm Acesso em: novembro de 2019.

⁵² BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF, outubro de 2004. p. 5. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: novembro de 2019.

⁵³ *Ibidem*, p. 5.

discriminação e racismo"⁵⁴. Conforme o documento das Diretrizes, para que as metas sejam alcançadas, é necessário também que as escolas sejam bem equipadas, com professores bem qualificados, nas diferentes áreas de formação:

para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.⁵⁵

Explicitando as diferenças entre os termos raça e o termo étnico, as Diretrizes afirmam ainda que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras para informar determinadas características físicas, como cor de pele e tipo de cabelo, porém, o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro, utilizado com um sentido político, destacando que: "se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado"⁵⁶. Quanto ao emprego do termo étnico, na expressão "étnico-racial" o texto sustenta que

serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.⁵⁷

No ano de 2012, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica⁵⁸. Já em 2013, foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁵⁹.

⁵⁴ Ibidem, p. 8.

⁵⁵ Ibidem, p. 10-11.

⁵⁶ Ibidem, p. 13.

⁵⁷ Ibidem, p. 13.

⁵⁸ BRASIL. *Resolução CNE/CEB 8/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

⁵⁹ BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Diretoria de Política de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais – SECADI/MEC, Brasília, 2013.

Esses, dentre outros feitos, são de grande importância para a inserção de temas afro-brasileiros nas escolas de um modo geral. Devido à necessidade de se fazer justiça aos grupos mais discriminados e vítimas de preconceitos raciais, as Diretrizes em questão acertadamente elaborou objetivos e orientações para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fazendo referências à Educação das Relações Étnico-Raciais. Mas, diante das dificuldades que ainda existem no entendimento das relações étnicas, com suas contingências e emergências,⁶⁰ pensamos que os desdobramentos positivos das referidas Diretrizes dão subsídios robustos para a formulação de novas propostas pedagógicas, que deem condições e espaços de debates das nas escolas, que reconheçam a Educação das Relações Étnicas como uma necessidade educacional, aprofundando estudos sobre as diversidades, identidades, diferenças e reformulações étnicas contemporâneas.

Esta argumentação nos leva, então, a um segundo desafio: compreender que a Educação das Relações Étnicas não é uma tarefa exclusiva dos grupos negros e indígenas, mas se refere ao estudo de todas as formas de organizações étnicas, que historicamente fundam as nossas identidades culturais brasileiras, bem como os fatores emergentes dos seus contextos atuais.

4. Considerações

Todo o debate aqui delineado nos leva a crer que é preciso pautar as identidades que formam as escolas, os sujeitos que ali estão e, partindo deste ponto, investigar de quais maneiras os conhecimentos afro-brasileiros se apresentam em cada escola e em cada comunidade. Sem encarar esse desafio de se aprender a trabalhar relações étnicas, temas afro-brasileiros e legados africanos nas escolas não há por que falar em expressões já bem conhecidas como *autonomia da Educação*, *conhecimentos prévios dos sujeitos da aprendizagem*, *relação professor-aluno* e muito menos em *formação de sujeitos críticos* ou ainda em *construção de cidadania*.

⁶⁰ POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998. (Trad.: Elcio Fernandes).

Os estudantes e egressos do CEJAP estão há um bom tempo desempenhando trabalhos de grande importância para a promoção da Educação das Relações Étnicas, em vários espaços da cidade, ações que são salutares para que haja uma produção do conhecimento afro-brasileiro, tais como: desfiles de beleza negra, seminários com temas interseccionais, mesas de debates, apresentações artísticas de teatro, música e dança afro, espetáculos de danças dos orixás, debates sobre ações afirmativas e progresso escolar das juventudes negras, dificuldades enfrentadas pelos grupos de capoeira, solidariedade entre grupos de matrizes africanas, relação entre candomblé e escola, entre outras.

Esse trabalho protagonizado pelos jovens nos conduzem a criar estratégias e ações que acolham os projetos com temas afro-brasileiros em cada comunidade, que valorizem os saberes locais e que, sobretudo, ofereçam condições para que a juventude possa produzir o conhecimento afro-brasileiro, pois não haverá sucesso nessa caminhada se não nos atentarmos ao saber dos mais velhos e à mobilização dos mais novos, que estão constantemente se reinventando, ainda que muitas vezes sem serem percebidos ou sendo interpretados equivocadamente sob luzes que se projetam das sombras da naturalização de preconceitos e discriminações étnicas veladas pelo tempo.

Estudar as relações étnicas na Educação é uma tarefa muitas vezes dolorosa e sempre desafiadora, pois nos instiga a repensar as formas como entendemos, por quê, para quê e para quem fazemos educação, seja no cotidiano das escolas, seja nos desdobramentos de seus aspectos mais amplamente globalizados. Somente através da investigação das expressões culturais, das ancestralidades, dos saberes e das identidades étnicas dos sujeitos da aprendizagem é que poderemos corresponder de fato à relevância da Educação das Relações Étnicas de maneira ampla e equitativa.

5. Referências

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. (Trad. John Cunha Comerford). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. [LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. [LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008](#). Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. [LEI Nº 12.519, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011](#). Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana](#). Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF, outubro de 2004. p. 5. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: novembro de 2019.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001. p. 18.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo*. 2007. p. 7. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf Acesso em: novembro de 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Enicidade, indianidade e política*. In: *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: Ensaio sobre o simbólicismo mágico-religioso*. Trad. Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRÓES BURNHAM, Teresinha; et al. *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012. 476 p.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47. p. 39.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo, 2006.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade: seguido de*

grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1998. (Trad.: Elcio Fernandes).

SANTANA, Marise de. *Antropologia Afro-Brasileira: Proposta Didática para Educação das Relações Étnicas*. Relatório Científico de Estágio de Pós-Doc, UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), São Paulo, 2013. p. 20.

SANTANA, Marise de; et al. *Odeere: Formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano*. Vitória da conquista: Edições UESB, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 2. Disponível em: <http://identidadesculturais.wordpress.com/> Acesso em: junho de 2014.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. S. Paulo: DP&A, 2005. p. 45.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de. *Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2011. (il. Rodrigo Siqueira). p. 46

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção Tendências, vol. 4) .

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1995. p. 363-364

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. *Juventudes: desafios contemporâneos conceituais*. ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade, Volume 4, Número 2. p. 267. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/juventude-desafios-contemporaneos.pdf> Acesso em: novembro de 2019.

Eudes Batista Siqueira: Professor Mestre em Relações Étnicas (UESB, Campus de Jequié-BA), Pós-graduando do Curso de Especialização em Educação Científica e Cidadania (IF-Baiano, Campus Uruçuca-BA), Docente da rede municipal SEC/Gongogi-BA, Coordenador pedagógico da rede estadual SEC/Bahia. Graduado em Pedagogia da Terra pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação das Relações Étnicas. Desenvolve trabalhos principalmente nos seguintes temas: Identidade étnica, Educação e Cultura Afro-Brasileira; Ancestralidade; Educação simbólica. É professor da rede municipal de Educação SEC/Gongogi-Ba; coordenador pedagógico da rede estadual de Educação SEC/Bahia; coordenador da APLB-Sindicato/núcleo de Gongogi-Ba; membro do Grupo de Pesquisa

Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas do Legado Africano, Indígena e Quilombola/Odeere/UESB; co-fundador da Associação Cultural e Beneficente Antônio Pereira Barbosa – ACAPEB/Gongogi-Ba.

Carlos Alberto Machado Noronha: Professor Doutor em História pela UFMG, Docente efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Uruçuca-BA. Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019), mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2009) e graduado em História pela Universidade do Estado da Bahia (2005). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas do IFBAIANO - Campus Uruçuca. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil (Primeira República) e História Social da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: Lima Barreto, lutas de representação, modernidade, Rio de Janeiro, historiografia, intelectuais, relações entre história, memória e literatura.

Marise de Santana: Professora Doutora em Antropologia, Docente do Odeere/PPGREG da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié-BA. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia Olga Meting (1994). Concluiu mestrado em 1999 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em que defendeu a Dissertação intitulada Educação Multicultural Novos e Velhos Desafios orientada pela Profª Drª Josildeth Gomes Consorte. Em 2004 defendeu a Tese "O Legado Africano na Diáspora e o Trabalho Docente" na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, também orientada pela profª Dra Josildeth Gomes Consorte. É professora nível Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia das disciplinas Didática e Antropologia. Coordenadora e Professora do quadro permanente do Programa Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade e do Curso de Pós Graduação em Antropologia Com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras do ODEERE/UESB. Na UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana é Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em "Desenho, Cultura e Interatividade".



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: Novembro de 2019.

Artigo aprovado para publicação em: Dezembro de 2019.