

ENCRUZILHADAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: RELIGIÃO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO ÉTNICA.

Manuely Santos dos Anjos ¹

RESUMO

A sociedade se organiza através de suas práticas culturais, suas memórias, identidade e afetos, como substância da etnicidade do sujeito. Barth (1968) explica que a consciência de si, reconhecer a sua alteridade em relação aos outros grupos, começam nas fronteiras da Etnicidade do sujeito. Pensar nessas fronteiras nos possibilita compreender o lugar das encruzilhadas como encontro de memórias e afetos que são construídos nas relações sociais e profissionais. Essa pesquisa tem como finalidade abordar três categorias importantes da etnicidade, sendo elas: identidade étnica, formação étnica e fronteiras religiosa nas quais questionamos sobre as encruzilhadas como encontros de diferentes etnicidades das professoras da rede pública, para compreender como as diferentes etnicidades da professoras se relacionam no Programa de Alfabetização e Letramento de Amargosa-PRALLER, como espaço de afeto e encruzilhadas pedagógicas. Logo, o objetivo geral é investigar sobre as relações entre diferentes etnicidades de professoras alfabetizadoras. Em conjunto elencamos os objetivos específicos de conhecer a formação étnica das professoras alfabetizadoras do PRALLER; narrar a trajetória pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras; compreender o processo de formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras. Para fundamentar as categorias de análises que foram selecionadas, escolhemos autores que nessas andanças foram fundamentais para minha formação como pesquisadora e professora: Na Etnicidade: Barth (1998, 2006), Poutignat & Streiff-Fenart (1998), Carneiro da Cunha (1996, 2017), Bacelar (1998) Roberto Cardoso (2018), Arruti (2017) Santana (2014) e Santana; Ferreira e Nascimento (2017). Desse modo, utilizei como método a etnopesquisa crítica, através de observação participante, grupo focal e entrevista semi-estruturada, pois, na formação de professores e pesquisadores é de extrema relevância para provocar e contribuir com na reflexão de suas ações em sala de aula, contribuindo assim com a pesquisa em Relações Étnicas e Contemporaneidade, a fim de interpretar, desvelar o que está oculto, as relações (Macedo, 2000). Nesse caminhar, realizamos três meses de observação participante na Escola Municipal Vivalda de Andrade e três grupos focais com as professoras alfabetizadoras. Este texto trata-se de uma pesquisa narrativa, no qual faço discussões no âmbito da Etnicidade e formação docente.

Palavras-chave: Etnicidade, prática docente e encruzilhadas religiosas

¹ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia- UNEB, Especialista em História e Cultura Africana, afro-brasileira e indígena-IFBA e Mestra em Relações Étnica e Contemporaneidade-UESB, manuely.lamdyn@gmail.com;



INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é parte de inquietações das vivências e experiências durante a vida acadêmica, nas práticas pedagógicas vivenciadas no chão da escola e dos paradigmas sociais que todas as educadoras encontram no ato de ensinar. Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se como método a etnopesquisa, pois, consideramos os sujeitos sociais na construção do conhecimento como elemento fundamental da etnicidade das professoras alfabetizadoras.

Roberto Cardoso (2000), no livro “O trabalho do antropólogo”, explica que as práticas da Etnopesquisa Crítica realizadas por um pesquisador em uma comunidade periférica podem provocar articulações em diferentes contextos e estruturas, principalmente nas relações de poder nos processos imperiais, coloniais e nacionais de representação da alteridade cultural. Cardoso (2005) explica que o itinerário da investigação com o método da etnopesquisa crítica requer um olhar não somente para o positivo, mas um foco na construção da interação e negociação com as. Assim, escolhi o método da Etnopesquisa Crítica por compreender a relação binária de causa e efeito, de transformação/formação e pesquisador/ pesquisado, que visam justos construir a formação de professores/ pesquisadores para proporcionar a reflexão de metodologias que contribuem para desvelar o oculto, as relações e a sala de aula.

Para coleta de dados, realizei observação que tem suas raízes nas pesquisas antropológicas, que Oliveira (2006) ressalta a importância de observação, não somente como etnologia, mas também como um lugar de conexão do pesquisador com a pesquisa para compreender assim a vida humana. Na observação, produzimos significações únicas, ganhando um aspecto mais geral e explicativo, apesar de ainda proposicional e situacional, Roberto Cardoso (2006).

Essa técnica de investigação tem como fundamento a descoberta dos conhecimentos no campo, envolvendo a participação do pesquisador no dia a dia das sujeitas autoras. A observação deve ser personalizada e multifatorial, compreendendo o compromisso e relação com a instituição e sujeitos.

Assim, a observação ocorreu na Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira no período de 6 meses, nas turmas do 1º ano A, 1º ano B e 1º ano C, nos turnos matutino e vespertino. As turmas têm em média de 25 a 30 alunos, na faixa etária de 6 a 7 anos de idade. Em consonância com isto, a entrevista semiestruturada foi uma das técnicas de



coleta de dados utilizadas para compreender o processo formativo, pessoal e social das colaboradoras. Para Oliveira (2006), para os mais íntimos, o *ato de escrever* configura-se como a etapa final do trabalho antropológico, ou como a sua segunda parte. Esta etapa carrega consigo uma importância singular e definidora, pois para Oliveira (2006, p. 25) é “no ato de escrever, portanto na configuração final do produto desse trabalho, que a questão do conhecimento torna-se tanto ou mais crítica.”. Oliveira descreve que o *ato de escrever* estará constituído por um imbricando contexto intelectual, moral, político e motivacional, e que é por este ato que o pesquisador terá acesso à cultura e a interpretação dos fatos através da ótica do sujeito.

O estudo sobre etnicidade e formação docente com as professoras alfabetizadoras do PRALLER, abordou em sua estrutura os aspectos qualitativos, os quais compreende a importância das histórias de vida, o processo de formação inicial e continuada das professoras, suas subjetividades e os elementos culturais como fenômenos necessários para trabalhar com diferentes etnicidades no processo de formação docente.

O grupo focal é ancorado em Macedo (2006), para compreender a relação entre diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras através dos movimentos sociais e culturais que são contadas através de suas histórias. Uma realidade que possibilitou escuta sensível, um movimento de encontro com as identidades étnicas dessas educadoras para apresentar sua etnicidade religiosa e formação étnica, suas escolhas pessoais e profissionais.

Apresento a seguir, os instrumentos que potencializam e possibilitam o desenrolar dessa pesquisa, dialogando com autores da etnicidade e da formação docente.

FRONTEIRAS: A INTER-RELAÇÃO DAS ETNICIDADES DAS PROFESSORAS

As inter-relações construídas no ambiente escolar por essas diferentes professoras causam uma tensão quando nos deparamos com as fronteiras étnicas. Santana (2017, p. 118) nos ensina que, “nessa missão de construir uma verdade ocidental e cristã a escola assumiu um papel importante; assim tanto nas religiões católicas, e protestantes, como na escola o objetivo principal é o de mudar mentalidades”, tentando transformar o diferente em desigual.

Assim, “é importante pensar na formação das docentes e os conflitos que elas vivenciam por conta de suas aprendizagens que se enunciam por uma leitura de mundo



cristão” (Santana, 2017, p. 119).

Santana (2017, p. 119-120) explica que “existem formas diferenciadas de procedimentos dos/as docentes, aqueles que seguem o discurso de liberdade de consciência e os que seguem o discurso de obediência”. Essa obediência é fruto da construção de um sistema doutrinário que indica como essas educadoras devem agir e ensinar na sala de aula, fortalecendo a visão dos povos africanos como “demônios” ou uma cultura de pecados, como saberes do que é mau (Santana, 2017). A professora Maria nos contou uma situação que aconteceu na coordenação pedagógica no mês de novembro na escola.

Porque quando a gente estava falando sobre o curso, sobre os projetos que ia ter ao longo do ano. Uma professora virou e falou assim: você não pode passar o ano todo falando de candomblé de novo, aí eu olhei para ela, então vou falar de quer? Ela é muito evangélica, mas até outras pessoas que são evangélicas tomam como surpresa. Ela disse que não tinha sido dessa forma. Aí eu falei para ela que é importante a gente trabalhar sobre a cultura afro-brasileira, sobre os povos africanos, que são os povos originários e tal, e às vezes a religião vem atrelada.

Pensamos nas tensões causadas na inter-relação dessas professoras como um espaço de silenciamento e obediência a uma conjuntura política histórica e cultural que ainda os configura como ameaça à fé. Desta forma, a religião do Candomblé, citada pela professora, causa um incômodo aos professores evangélicos. “O sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação, é cristão” (Santana, 2017, p. 119). A professora Carolina explica que “*Quando a gente é criança e ouve essas coisas, vai gerando pânico, né? Vai gerando medo. Até hoje eu tenho certas questões*”. Outrossim, a professora também explica que “*Ô, filha, para eu passar num centro de candomblé da frente, eu ia me benzendo do começo ao fim*”.

Professora Tereza, fala que “*não conhecemos muitos dos povos africanos e suas culturas, porque a escola não ensinou, mas agora é minha obrigação aprender, porém é difícil fazer isso aqui na escola, sempre tem muitas negações dos colegas*”.

E a professora Tereza continua a sua fala dizendo, “*eu acho que por falta de conhecimento mesmo. A religião também é outro ponto importante, né? Que a gente leva para a sala de aula. Porque é uma questão tão delicada quanto o racismo*”. Desse modo, quando pensamos na identidade do sujeito no ambiente escolar, compreendemos como elementos culturais e religiosos podem consolidar a manutenção do racismo como



negação do sujeito negro. Gomes (2001, p. 88) também explica que essas identidades e outras dificuldades de aceitação do sujeito negro ou mestiço são,

A dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto a identificação racial é fruto da construção histórica da negação, desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo à homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial (Gomes, 2001, p. 88).

A professora Maria nos explicou que sua sala de aula tem “*muitos alunos negros como eu, sou uma mulher preta, sou filha de trabalhadora rural, e gosto de ser vista assim*”. O lugar de se enxergar com a etnicidade negra nos ensina através do autor Jefferson Bacelar que precisamos “viajar ao passado”, conhecer os “Antecedentes Históricos da Participação Social do Negro” (1989, p. 104). A professora Maria também explicou que

Na escola, quando a gente foi... Tu estava lá embaixo, eu não lembro se tu estava lá. Quando a gente foi fazer a prova Saeb e Saeb, aí tem essa questão da auto declaração. E nos anos anteriores que tinham feito a prova os meninos não se autodeclararam. Aí ficava uma inconsistência. Como é que uma escola está no bairro periférico? Que a sua grande maioria são negros. Os alunos que fazem a prova se autodeclararam branco. Tem uma menina lá retinta. Ela é retinta E ela marcou que era branca. Não foi um pardo, ela marcou que era branca.

A professora também explicou que *“particularmente isso me incomoda muito, como sou uma professora negra, o que estou ensinando a essas crianças? Porque ser negro é ruim? Porque essa menina não queria ser negra?”*. Outrossim, há uma grande necessidade de formação continuada, que envolva essas temáticas, pois, percebemos através dos relatos das professoras, que a formação cristianizada interfere na prática docente, como também nas inter-relações no ambiente escolar, como sinaliza Santana (2017).

Embora as sinalizações das professoras sobre a dinâmica de incluir os legados africanos no currículo seja o desejo de quem almeja uma escola que lida com as diferenças, notamos que “o sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação é cristão” (Santana, 2017, p. 119) que reafirma um mundo monocultural, por isso, as formações cristianizadas das professoras interferem no rompimento do paradigma de uma educação plural.



A intolerância religiosa está relacionada ao pensamento de não se admitir a liberdade do outro; de não se admitir que alguém tenha um caminho que diverge do seu. Manifesta-se através de agressões verbais, físicas, impedimentos, silenciamentos. Invasões dos terreiros como tem sido noticiada pela mídia. Nada novo. As formas de perseguições só se atualizam. As discriminações sofridas e enfrentadas pelas etnias africanas no Brasil estão atreladas ao processo histórico que remonta a escravização e as teorias racistas e ideias eugênicas (Santana, 2019, p. 16).

O homem busca construir sua concepção de mundo e vida nos fundamentos da religião, da ética e da moral como princípio para o saber e o ensinar. Ao tomar a etnicidade das professoras, suas religiões aparecem de forma intrínseca na formação das suas etnicidades, como ações conscientes e inconscientes da sua prática em sala. Perguntei às professoras se os elementos religiosos perpassam suas salas em algum momento da aula. A professora Carolina (2024) explica que

Eu sou muito apegada a Deus, a Jesus e aos meus santos de devoção. Na sala de aula, às vezes, quando eu estou muito nervosa, que foge a paciência, que lidar com criança não é fácil, eu digo, ô menino, vai sentar, pelo amor de Deus. Mas eu estou falando do meu Deus. Ele pode ter o Deus dele, né? Entender como o dele. A maioria dos meus meninos são evangélicos. No começo do ano, a outra professora que também era evangélica. Ela passou para mim eles adoram faz oração no começo da aula. Quando eu cheguei na sala, eles falaram e a oração, e a oração, e a oração. E eu digo, meu Deus, e agora? Bora fazer essa oração? Vamos agradecer pelo nosso dia, pela nossa família, pela nossa escola bonita, que a escola agora está reformada, está nova, mas foi nesse sentido de agradecimento. É tudo o que eu falei, mais, os meninos estão querendo orar, todo dia. Não, não pode, a escola é laica, eu falei, eu sei, mas eles pedem todo santo dia. Mas eu fazia naquele sentido de agradecer.

As tensões causadas pela concepção religiosa da professora Carolina, causa uma fronteira entre sua forma de olhar o mundo em função de sua religião e a própria Constituição Federal do Brasil (1988). A referida constituição explica que o país é laico, a escola é um ambiente de pluralidade e diversidade. Ensinar religião na sala é algo que, por muito tempo, excluiu o povo negro, criando fronteiras de subalternidade e exclusão. Outro ponto apresentado na fala da professora é que ela não realiza oração na sala de aula, contudo a mesma sinaliza que faz agradecimento com alunos: “*Vamos agradecer pelo nosso dia, pela nossa família, pela nossa escola bonita, que a escola agora está*



reformada, está nova, mas foi nesse sentido de agradecimento”. No processo de agradecimento realizado pela professora, a mesma dá continuidade aos elementos religiosos formadores da etnicidade cristã católica. Quando pensamos nesse encontro com diferentes etnicidades, notamos como os atravessamentos dessas professoras partem das suas relações com a própria religião. A professora Maria (2024) explica que,

Eu evito, não vou mentir. Eu evito falar. Eu falo um pouquinho. Manu me conhece. Eu acho que eu não tenho religião. Eu sou cristã porque eu acredito em Deus, mas assim eu não frequento nenhuma religião, então eu acho que eu não tenho nenhuma. E eu já passei por algumas situações assim de ser mal interpretada que hoje eu prefiro não falar. Eu não falo de religião. Eu não aceito intolerância na sala não, isso sim tem que respeitar a diversidade.

Notamos na fala da professora Maria que a religião pode ser um fator de tensão em regiões de fronteira. No seu caso, a religião é um elemento que influencia a formação da sua etnicidade, que através de diferentes crenças, perpassa em sua família. Outrossim, o processo sinalizado pela educadora mostra como as vivências nas fronteiras étnicas canalizam a vida social causando deslocamento na etnicidade da professora, pois está implicado na maior parte das vezes nos comportamentos e relações vivenciadas em grupos étnicos. Quando está na sala, a professora busca não vivenciar essas fronteiras, para não realizar manutenção de fronteiras étnicas que implicam também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos que só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes. Barth (2000) explica que são as fronteiras sociais, ainda que possam ter contrapartida territorial, cultural ou religiosa,

Aprimeira tensão são as relações que acontecem na construção de metodologias e das formações no planejamento. Esses espaços são permeados de grupos étnicos que se posicionam contra a ideia de novas formas sociais de ensinar, fatores que excluem a produção de diversidade cultural. Barth (1998) aponta que a ideia da interação em um dos sistemas sociais ocorre na manifestação da etnicidade do sujeito. Para que assim, possamos entender melhor o étnico das professoras alfabetizadoras. Barth (1998) nos mostra que é preciso compreender que tais grupos étnicos são parte da vivências dessas professoras para que possamos compreender a identificação realizada pelos próprios



atores, ou seja, existe uma característica de interação e afinidade entre as pessoas pertencentes a um dado grupo.

Quando tentamos compreender analiticamente os processos vivenciados pelas diferentes etnicidade das professoras, elas nos apresentam como a forma de manutenção dos grupos étnicos, bem como sobre a ênfase na observação dos processos de constituição das fronteiras étnicas e suas manutenções que são presentes no cotidiano de suas vidas: as mães que trabalham para criar suas filhas e a busca de compreender suas etnias são valores compartilhados através das culturais fundamentais, que formam suas etnicidade.

Essas professoras nos propõem pensar como as fronteiras são construídas e mantidas pelas unidades étnicas e, por isso, é possível percebermos a persistência dessas unidades na sala de aula, na vida pessoal e na formação profissional. Porém, é importante destacar que a cultura relacionada a um grupo étnico não está restrita pela fronteira, mas sim na etnicidade dessas professoras. Desse modo, ela pode também variar sem ter relação com a sua manutenção.

ENCRUZILHADAS DAS EDUCADORAS: ETNICIDADES E VIDAS, ACABAMENTOS PROVISÓRIOS

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só
Sued Nunes

As encruzilhadas nos mostraram como o inacabado tem seus atributos na condição de novas possibilidades, como o cruzo está no princípio e na potência de viver em sociedade e com si. Movimento, diálogo, sorrisos, inacabamento, disponibilidade, invenção, dúvidas, corpo, experiências e aprendizagem, são elementos que fundamentam o fenômeno educativo, também são os elementos que conduziram essa pesquisa, pois conhecemos nossas intimidades e relembramos histórias da infância que dialogam sobre os signos e significados que perpassam a formação da etnicidade. Nossa etnicidade, nossa forma de se relacionar consigo e com o outro, a forma de ver e estar no mundo.

Na etnicidade, através dos estudos de Barth (1976, 1998), Carneiro da Cunha (2009), Santana (2020,2019) e Bacelar (1998), compreendemos a relação entre as



encruzilhadas com as diferentes etnicidades das professoras alfabetizadoras, que através das suas infâncias nos mostraram como as fronteiras causam uma aproximação de experiências e um distanciamento de concepções filosófica e ética.

Santana (2014) evidencia que pensar na educação e nas etnicidades dessas professoras, enuncia imagens e rituais didáticos, que são referenciados pelos símbolos religiosos que unem suas teorias e práticas, como proposta de conhecimento no ambiente escolar. Outrossim, essa pesquisa no seu âmago alcançou a hipótese, visto que colocamos como ponto crucial as diferentes etnicidades e formação docente como espaço de criar espaço de debate e reflexões sobre as categorias apresentadas, através dos grupos focais realizados, levantando com essas educadoras estudos sobre etnicidade, cultura, literatura negra e legados africanos, construindo assim uma nova relação social e profissional.

Pensar nessas relações construídas por famílias que vivenciaram de formas distintas a cultura, religião, a linguagem e os costumes, nos mostram que a etnicidade tem seu fundamento social na forma que essas educadoras transmitem suas experiências e concepções para novas gerações.

A recontextualização das identidades étnicas, como no caso das professoras, exige que se esclareçam as especificidades das etnicidades em confrontação e, especialmente de negociação em que as identidades se formam e reformam-se na contemporaneidade, especialmente se tem em conta as fronteiras construídas pelas suas famílias e grupos étnicos. Uma vez que, dentro de uma perspectiva de “herança” concreta, os participantes ilustram, predominantemente, uma construção identitária plural e marcada pela presença de identificações com elementos étnicos e nacionais, muitas vezes, contraditórios.

Nas encruzilhadas com a vida e as vivências dessas professoras, aprendi que as diferentes etnicidades encontram nas fronteiras as respostas dos seus questionamentos sobre identidade étnica, formação étnica e religião. Refletimos também nessa retomada coletiva com suas diferentes etnicidades, pensar como as implicações políticas e sociais, estão envoltas da religiosidade e suas práticas cotidianas em sala de aula, tendo em vista que um dos pontos relevantes das suas falas, mostram como a religião causa uma fricção de posicionamentos nos conhecimentos produzidos no ambiente escolar que está envolto de diferentes grupos étnicos.

A construção da pertença a um grupo étnico é questão de definição social, cultural, de interação entre a autodefinição dos membros e a definição dos outros grupos. As



Outrossim, essa pesquisa revelou como as fronteiras colocadas pelas professoras impossibilitam a construção de conhecimento científico, cultural e de diferentes grupos étnicos. Ressalto aqui, que as vivências das professoras são mecanismos de uma doutrina evolucionista e protestante, que cria uma segregação racial e cultural. A professora Santana explica que “No bojo do processo da colonização portuguesa foi primordial a elaboração de categorias classificatórias que, do ponto de vista social e jurídico, visam criar homogeneizações e controlar as populações sob o seu domínio” (Santana, 2017. p. 31), desse modo a homogeneização tem como finalidade uma organização social baseada na cultura, religião, linguagem e signos da colonização, negando e inferiorizando as diferentes etnicidades.

Outro desenrolamento é a grande necessidade de formação continuada que traga essas temáticas, pois, através dos relatos das professoras notamos como a formação cristianizada, interfere na prática docente, como nos alertou a autora Santana (2017). Assim, visando romper com os paradigmas da temática de matriz africana, como religião, cultura e legados africanos como espaço de silenciamento e negação dos povos afro-brasileiro, para que possamos reescrever novas histórias no ambiente escolar, precisamos pensar como Gomes (2003, p. 5) explica que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Gosto de pensar no cruzo que se levantou nessas reivindicações de ser e estar com essas educadoras, que, com ato político, se entregaram sem dedo de mostra e vivenciar experiência umas com as outras, construindo assim novos caminhos para as novas etnicidades, com amor que cura (bell hooks, 2021).

Em suma, essa pesquisa nos mostra que o contexto histórico e os valores identitários da cultura originária da África, são elementos importantes para a construção da etnicidade das professoras alfabetizadoras, visto que o pertencimento fortalece o



movimento de representatividade na educação. Assim, existem lacunas nesse caminho apontadas durante a pesquisa, como pensar a investigação das infâncias, como elemento de compreender as influências de uma formação cristianizada apontada pela pesquisadora Dr^a Marise de Santana.

Logo, ressalto que durante a observação e os grupos focais, percebe-se que muitos professores estão dispostos a aprender e continuar seus estudos sobre História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, garantindo assim o fortalecimento da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08 para oferecer uma educação mais diversificada e plural. Todavia, ainda existe uma limitação da escola e do município para criar estratégias de formação continuada desses profissionais.

Deixo aqui meu agradecimento a essas professoras e mulheres que abriram os caminhos e se permitiram a pensar uma nova forma de educar através de suas etnicidades. Essa pesquisa é um movimento de povoar o mundo com afetos e amor, mas acredito que será apenas o começo dessa caminhada.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, Norma. “Anzaldúa’s Frontera: Inscripting Gynetics.” In: ARREDONDO, Gabriela; HURTADO, Aída; KLAHN, Norma; NÁJERA-RAMÍREZ, Olga; and ZAVELLA, Patricia (eds.). *Chicana Feminisms: A Critical Reader*. Durham: Duke University Press, 2003. p. 354-369.

ANZALDÚA, G. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. *Estudos feministas*, ano 8 primeiro semestre, 2000.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ATHIAS, Renato. **A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileira: De Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 133 p.

BACELAR, J. **O negro em salvador: os atalhos raciais**. R. História, São Paulo, n. 129-131, ago./dez. 1993 a ago./dez. 1994. p. 53-65

BARCELLOS, Mario César. **Os Orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia**. _ Rio de Janeiro. Pallas: 2002.

BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e suas Fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 185-227.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

CÁRDENAS, Teresa. **Cartas para a Minha Mãe**. Tradução Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade étnica e a moral do reconhecimento**. In: ATHIAS, Renato. **Caminhos da identidade: ensaios sobre identidade étnica e**



multiculturalismo. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 19-57.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível.**In: ATHIAS, Renato. Cultura com aspas. São Paulo: CosacNaify, 2009, p. 235-244.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível.** In: _____. Antropologia do Brasil. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, p. 97-108, 1986.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Florianópolis: Ed. Mulheres, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Edson D.; SANTANA, Marise de.; NASCIMENTO, Washington S. ODEERE: **formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano.** Apresentação Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

