

Revista EDUCAMAZONIA - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaita, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – Ano 3, Vol 1, jan-jun, 2010, Pag. 57-70.

RELAÇOES ETNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA  A EJA: CONTRIBUICOES DA ANTROPOLOGIA

Silvan dos Santos Valentim

Renato Lopes dos Santos

RESUMO: Entende-se que uma das grandes contribuicoes da antropologia para o campo da educação  a possibilidade de compreender as manifestaçoes da(s) cultura(s) na formação humana. Hodiernamente, no mundo globalizado, o que se percebe não  a preponderância de algumas culturas e a eliminação de outras, mas a reconstrução de cada uma delas. As culturas influenciam e são influenciadas, sendo o isolamento cultural completo praticamente impossível. No presente estudo, buscar-se- articular a importância do conceito de cultura (GEERTZ, 1978), do conceito de projetos (VELHO, 1994) e das relaçoes étnicorraciais na formação de professores para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Palavras-chave: PROEJA; cultura; relaçoes étnico-raciais; formação de professores.

THE ETHNICAL-RACIAL RELATIONS AND THE TEACHERS' FORMATION AT THE PROFESSIONAL EDUCATION INTEGRATED TO YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): AN ANTHROPOLOGICAL CONTRIBUTON

ABSTRACT: One of the greatest contributions of the anthropology to the field of education is the possibility to deepen the comprehension of cultural manifestations present in human formation. Nowadays, in the globalized world, what one can observe is not the predominance of some cultures and the elimination of others, but the reconstruction of each culture. Cultures influence and are influenced, being complete cultural separation practically impossible. In this study, one of the goals is to determine the importance of the concept of culture (GEERTZ, 1978), the concept of projects (VELHO, 1994) and the relevance of ethnical-racial relations on teachers' formation for the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA).

Keywords: PROEJA. Culture. Ethnical-racial relations. Teachers' formation.

INTRODUÇÃO

Segundo a pesquisadora Nilma L. Gomes, um fato que tem chamado a atenção nos ltimos anos no Brasil, principalmente no campo da educação  que, “[...] entre nos, educadores e educadoras, nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeitos

socioculturais, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra...”. (GOMES, 2003, p. 75). Nesse sentido, no presente estudo, buscar-se-á articular a importância do conceito de cultura, do conceito de projetos e das relações étnicorraciais na formação de professores para o PROEJA(1).

Hodiernamente, no mundo globalizado, o que se percebe não é a preponderância de algumas culturas e a eliminação de outras, mas a reconstrução de cada uma delas. As culturas influenciam e são influenciadas, sendo o isolamento cultural completo praticamente impossível.(2)

-
- (1) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. “Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola.” (PROEJA, 2007, p. 6).
 - (2) O termo "multiculturalismo" designa tanto um fato (sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes) visando à coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. Em todas as épocas, sociedades pluriculturais coexistiram e, hoje, menos de 10% dos países do planeta podem ser considerados como culturalmente homogêneos. Por outro lado, o tratamento político da diversidade cultural é um fenômeno relativamente recente. (DEL PRIORE, 2002, p. 1).

Entende-se que uma das grandes contribuições da antropologia para o campo da educação é a possibilidade de compreender as manifestações da(s) cultura(s) na formação humana. A cultura pode ser definida como sistemas de signos e significados criados pelos grupos sociais. Assim, interpretar as culturas significa interpretar símbolos, mitos, ritos. Segundo Geertz, “em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia”. (GEERTZ, 1978, p. 15). Ademais, “em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da

cultura na vida humana”. (GEERTZ, 1978, p. 38). Esse processo ocorreria por meio da chamada “descrição densa”, uma escrita etnográfica sobre esses símbolos, mitos, rituais e o ato de examinar a própria escrita antropológica, também registrada numa determinada cultura (GEERTZ, 1978).

O autor defende um conceito de cultura em que

[...] o *homem* é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15).

Entendendo o conceito de cultura com tamanha pujança, Geertz afirma que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 1978, p. 61). Dessa forma, parece impossível não considerar tal conceito no processo de formação de professores, especialmente, os professores que atuam ou vão atuar no PROEJA.

De acordo com o artigo terceiro da Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

O público atendido nessa modalidade de ensino é bem heterogêneo, segundo consta no

Documento Base

a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos

representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (PROEJA, 2007, p. 10).

Conhecer os sujeitos que o PROEJA visa atender é fundamental, pois na maioria das vezes essa modalidade de ensino agrega aqueles indivíduos que foram excluídos da escola na idade considerada regular por uma série de fatores que não somente a demanda financeira. É cediço que as crises do capitalismo impactam diretamente sobre as famílias, especialmente nas classes trabalhadoras e por diversas vezes os filhos precisam abandonar a escola para trabalhar e complementar a renda familiar. Nessa perspectiva, Velho afirma que

para uma família que vive em situação de penúria pode ser relativamente pouco importante a reprovação do filho na escola comparada com sua necessidade de dispor de mão-de-obra para atender às necessidades mais elementares de sobrevivência. (VELHO, 1994, p. 22).

Diante da assertiva supracitada, infere-se que a construção dos projetos de vida dos sujeitos, individuais ou sociais, tende a ser afetada. Entretanto, Velho ensina que “a idéia central é que, primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual ‘puro’, sem referência ao outro ou ao social”. (VELHO, 1994, p. 26). E acrescenta, ainda, que “[...] o projeto para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, é potencialmente público”. (VELHO, 1994, p. 27).

Considerando-se que vivemos em uma sociedade capitalista e globalizada, alguns fatores, certamente, implicaram na construção de projetos, bem como na redução do campo de possibilidades dos sujeitos, tais como: a privação ao acesso aos bens culturais, a negação do conhecimento científico acumulado, a falta de acesso aos bens materiais produzidos socialmente, aos produtos oriundos do desenvolvimento tecnológico, etc.

Segundo Velho,

[...] os projetos mais *eficazes* seriam aqueles que apresentassem um mínimo de plasticidade simbólica, uma certa capacidade de se apoiar em domínios diferentes, um razoável potencial de metamorfose. Os projetos constituem, portanto, uma dimensão da *cultura*, na medida em que sempre são expressão simbólica. Sendo *conscientes e potencialmente públicos*, estão diretamente ligados à organização social e aos processos de mudança social. Assim, implicando relações de poder, são sempre políticos. (VELHO, 1994, pp. 33-34, grifos do autor).

AS IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE CULTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROEJA

A proposta de ensino integrado aos cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos está sendo fomentada como uma Política Pública de Estado. Um dos grandes desafios para a materialização dessa proposta de integração do ensino nas comunidades e instituições escolares é a formação de profissionais, especialmente de docentes. Esse campo específico de conhecimento exige formação específica dos professores que nele vão atuar.

Para ser possível entender as implicações do conceito de cultura na formação de professores para o PROEJA, considera-se importante analisar o entendimento desse conceito no espaço escolar, espaço esse deve ou deveria ser considerado por excelência o *locus* de sociabilidade e fluidez das várias manifestações de diferentes culturas, dentre elas a cultura negra. Segundo Gomes (2003, p. 77),

é também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

Ademais, “a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade”. (GOMES, 2003, p. 79).

Juarez Dayrell (2001) ensina que compreender a escola na ótica da cultura implica resgatar o papel dos sujeitos que a constitui enquanto instituição, assim,

analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p. 136).

Ainda segundo Dayrell (2001), essa compreensão da escola como espaço sócio-cultural, surgiu na década de 80 propondo uma nova abordagem desse espaço, que era pensado até então nos marcos das análises macro-estruturais, considerando-se as teorias funcionalistas por um lado e por outro as teorias da reprodução. De acordo com o autor,

o reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas. (DAYRELL, 2001, p. 137).

Nesse sentido, impõe-se observar as determinações contidas no sexto princípio do Documento Base do PROEJA.

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de “trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (PROEJA, 2007, p. 31, grifos no original).

O atual contexto tem sido marcado, no que se refere à formação docente, por conflitos entre movimentos que atribuem a esse espaço, a função de preparar futuros professores nas competências entendidas como centrais em um mundo globalizado e aqueles que compreendem tal espaço como campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural. (CANEN, 2005). Valentim afirma que

os professores em formação para atuar na Educação Profissional integrada à EJA precisam desenvolver competências e habilidades que os permita planejar, executar e avaliar o seu processo de ensino com atenção à realidade social e identidade cultural dos educandos. (VALENTIM, 2008, p. 2).

Isso posto, entende-se que a formação de professores constitui-se em espaço de suma importância para a construção de identidades norteadas por uma perspectiva multicultural, inserida em uma sociedade plural e capaz de contribuir para uma educação que valorize os sujeitos e desafie preconceitos.

Para se compreender o processo de formação dos futuros docentes do PROEJA é necessário conhecer também sobre os sujeitos a que essa formação se destina, quais sejam, os educandos da EJA. Saber qual é a relação desses sujeitos com o mundo escolar, quais seus anseios em relação à escola e como esses se reconhecem na realidade a que estão inseridos, são questões cruciais que poderão favorecer o entendimento e direcionar o processo de formação dos futuros professores.

Para compreender as relações decorrentes do ambiente escolar, por vezes conflituosa, acredita-se ser necessário verificar se a construção do currículo favorece a criação de um ambiente escolar que propicie a superação de posturas de discriminação racial, bem como favoreça a formação do cidadão no sentido de reconhecer o outro como sujeito de

direitos e perceber que vivemos em uma sociedade pluriétnica. Para Forquin (1993, p. 169),

todo reconhecimento do fato da alteridade cultural supõe o reconhecimento do direito ao reconhecimento da alteridade como identidade, isto é, a possibilidade mesma de uma reciprocidade de perspectivas, e portanto a co-participação de mim (de nós) e dos outros numa mesma comunidade de locutores humanos e de atores humanos.

Assim sendo, cabe destacar as colocações de Machado (2006, p. 41) sobre

a importância de se atinar para a característica também plural da Educação de Jovens e Adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

Finalmente, Valentim (2008, p. 3) ressalta a necessidade de uma formação docente específica para atuação na EJA,

o perfil e realidade sociocultural dos sujeitos da EJA indicam de forma bastante concreta a necessidade de preparar profissionais no campo da docência que tenham uma formação específica para atuar com essa modalidade de ensino. A formação continuada e a prática docente cotidiana precisam de um acompanhamento em serviço que permita a reflexão constante dos desafios que emergem das experiências educativas. Sendo um dos desafios mais comumente identificados a transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho algumas indagações emergem: qual a relevância do sexto princípio do Documento Base do PROEJA na elaboração do currículo desta modalidade de ensino? O tema, diversidade cultural, faz parte dos conteúdos estabelecidos pelo currículo? Os conceitos de cultura e projetos são abordados de maneira significativa na formação de professores para o PROEJA? Os professores estão sendo preparados (capacitados) para a implementação da Lei nº 10.639/2003?

Questões inerentes à discriminação racial e educação tem sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, favorecendo a abertura de espaços para debates e pela busca de alternativas para minorar a discriminação racial e o preconceito nas nossas escolas.

Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade em que “a noção de complexidade traz também a idéia de uma *heterogeneidade cultural*, que deve ser entendida como uma coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc.” (VELHO, 1994, p. 16), percebe-se que na sociedade brasileira as relações étnicorraciais perpassam por essa complexidade e aparentemente são deixadas à “margem” dos processos de formação de professores.

Em um contexto mais amplo, verifica-se a tendência de se naturalizar práticas discriminatórias na sociedade brasileira, especificamente, no sistema escolar brasileiro há uma inclinação a tratar todos os alunos de forma homogênea, e não como sujeitos protagonistas de sua “própria história”, o que resultaria, segundo Dayrell (2001, p. 139), “[...] à homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal”.

Dessa forma, afere-se como aspecto fundamental na formação dos futuros professores do PROEJA, um aprofundamento nas questões relacionadas à diversidade, nesse contexto às relações étnicorraciais, relações de gênero, experiência de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo que são parte integrante do variado conjunto da diversidade cultural e que influenciam na construção das identidades dos trabalhadores.

nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a participação social e política, familiar, nos mais diversos grupos culturais, entre outros (PROEJA, 2007, p. 12).

Corroborando com essa visão, Suzana Burnier (2003) afirma que

como todo processo social, a socialização (ou disciplinação) moderna também produz sujeitos, na total acepção da palavra, ou seja, agentes com objetivos e estratégias próprias, oriundas de suas experiências de vida e de seu universo cultural. (BURNIER, 2003, p. 92).

Nossa realidade social passou por mudanças expressivas desde o início do século XX, no entanto, poucas alterações ocorreram em relação às condições de vida da população negra. No tocante à educação, o racismo fica visivelmente aparente nos índices de alfabetização e escolaridade da população negra, na discrepância qualitativa e quantitativa na relação entre negros e brancos.(3)

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, pp. 7-8).

Visto isso, torna-se necessário uma profunda reflexão acerca das ações afirmativas do governo com relação às tentativas de superação das desigualdades raciais produzidas não só no ambiente escolar, mas também fora dele. Paixão (2003, p. 1) evidencia que

atualmente, o analfabetismo, que impacta, especialmente, os afrodescendentes, não deve ser visto como um dado natural das coisas, sendo, antes, produto de uma construção minuciosamente tecida pela elite brasileira (de outrora e de hoje em dia), visando impor um melhor controle, pela via da ignorância, sobre a nossa população.

Uma formação de professores numa perspectiva multiculturalista será significativa a partir do momento em que os sujeitos desse processo se envolvam efetivamente na configuração de uma nova sociedade com base ética, política, social e que respeite as diversidades, sejam estas regionais, de raça, gênero, etnia, orientação sexual, geracionais, entre outras.

(3) SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 julho 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **MEC/SETEC/PROEJA**. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BURNIER, Suzana. Visões de mundo e projetos de trabalhadores qualificados em nível médio em seu diálogo com a modernidade tardia. In: **Antropolítica**. Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. UFF, Niterói: nº 15, pp. 83-96, 2. sem. 2003.

CANEN, A. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. In: ANPED, 2005. **28ª Reunião Anual**, 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEL PRIORE, M. Multiculturalismo ou de como viver junto. In: **PGM 1 - Multiculturalismo: integrando saberes**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/mee/meetxt1.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, pp. 75-85, 2003.

MACHADO, L. **PROEJA**: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc. Acesso em: 10 abr. 2009.

PAIXÃO, M. O ABC das Desigualdades raciais: o analfabetismo entre a população negra no Rio Grande do Sul. In: **Laeser**. Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/ABC_das_Desigualdades.pdf. Acesso em 08 mar. 2009.

VALENTIM, S. S. Relevância da dimensão sociocultural na formação de professores para atuar no PROEJA: o legado da educação de jovens e adultos. In: **Primeiro Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo11.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

VELHO, Gilberto. Sociedades complexas, industriais modernas. In: VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

Recebido em 4 de outubro de 2009.

Aceito em 20 de outubro de 2009.

Sobre os autores:

Silvan dos Santos Valentim

Ph.D. em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros do CEFET-MG. E-mail: silvanisvalentim@des.cefetmg.br.

Tel. 31- 9752-1605; 31- 3334-1948. Endereço: Rua Maranguape, 446. Apt. 301. Prado. Cep. 30480-190. Belo Horizonte, MG.

Renato Lopes dos Santos

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros do CEFET-MG.