

**EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO AMAPÁ: ANÁLISES E
PERSPECTIVAS**

*EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL
RELATIONS IN THE AMAPÁ:
ANALYSIS AND PERSPECTIVES*

Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia-PGEDA, Associação Plena em Rede-Educanorte. Mestre em Educação, Governo do Estado do Amapá. Macapá, Amapá, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: moisesprazer@bol.com.br

Eugénia da Luz Silva Foster

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA, Associação Plena em Rede-Educanorte. Macapá, Amapá, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

Elivaldo Serrão Custódio

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS, Brasil. Professor Substituto do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), Amapá-Brasil. Professor Coorientador do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA, Associação Plena em Rede-Educanorte. Macapá, Amapá, Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

Resumo: O presente artigo é fruto das reflexões feitas na disciplina de Estudos de Problemas Educacionais na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA- Associação Plena em Rede-EDUCANORTE e do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-raciais/UNIFAP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, reflexiva e exploratória, objetivando analisar como a educação para as relações étnico-raciais é vivenciada no Estado do Amapá, extremo Norte do Brasil. As ponderações aqui feitas perpassam pela realidade do racismo no contexto da educação brasileira, a relevância histórica da Lei n. 10.639/03 e as ações de resistência dos Movimentos Negros no País. Por meio de uma análise crítica sobre como a educação para as relações étnico-raciais é vivenciada no Estado o Amapá, verificou-se que, ao se tratar da implementação da legislação antirracista no Amapá, em especial a Lei n. 10.639/03, ainda há muito a ser feito, já que mesmo passados vinte anos da publicação da referida Lei, constitui-se um desafio coletivo a superação do racismo, presente muitas vezes em práticas educativas.

Palavras-chave: Racismo. Educação Étnico-racial. Lei n. 10.639/03. Amapá.

Abstract: This article is the result of reflections from the course named Studies of Educational Problems in the Amazon of the Graduate Program in Education in the Amazon-PGEDA- Associação Plena em Rede-EDUCANORTE and of the Research Group Education, Interculturality and Ethnic-Ethnic Relations races/UNIFAP. The aim is to analyze how education for ethnic-racial relations is experienced in the State of Amapá, in the extreme north of Brazil. The remarks made here permeate the reality of racism in the context of Brazilian education, the historical relevance of Law 10.639/03 and the resistance actions of the Black Movements in the Country. By means of a critical analysis on how education for ethnic-racial relations is experienced in the State of Amapá, it was found that, when dealing with the implementation of anti-racist legislation in Amapá, specially speaking about Law 10.639/03, there is still much more to be done. It can be inferred because after twenty years of the

publication of the referred Law, the overcoming of racism constitutes a collective challenge, often present in educational practices.

Keywords: Racism. Ethnic-racial Education. Law n. 10,639/03. Amapá.

PALAVRAS INICIAIS

Para adentrarmos nas análises sobre o *tema* deste artigo, qual seja, a educação para as relações étnico-raciais no Brasil e seu desdobramento no Estado do Amapá, é necessário compreendermos, primeiramente, as motivações e a contextualização sociopolítica na qual esta demanda social está inserida. Assim, vale destacar que no âmbito legal, já se visualiza uma malha legislativa sobre o assunto, sendo que a Lei n. 10.639/2003¹, que completou em 2023 vinte anos de existência, é um destes documentos normativos que introduzem temáticas raciais no âmbito da educação nacional. Esta lei inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.” Outro documento que reforça tal inclusão é a Lei n. 11.645/2008², que trata da obrigatoriedade da “História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena” em todo o currículo escolar e há, ainda, as resoluções do Conselho Nacional de Educação n. 01/2004³ – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – e a Resolução n. 08/2012⁴ – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

¹ BRASIL. *Lei n. 10.639, de 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”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

² BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

³ BRASIL. *Resolução n. 01, de 17 de julho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 22 jun. 2004a.

⁴ BRASIL. *Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 21 nov. 2012.

Desta forma, pode-se dizer que os citados documentos são resultado de lutas e reivindicações do movimento social negro do nosso país, configurando-se em um conjunto de leis e normativas denominadas de “Políticas de Ações Afirmativas.” Essas políticas têm por objetivo promover a igualdade de direitos e oportunidades, bem como a equidade e a integração social da população negra brasileira, historicamente desfavorecida e sequelada pelos horrores da escravidão e pelo racismo presente em nossa sociedade. Tais medidas foram adotadas pelo governo brasileiro após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminações Raciais, Xenofobia e Intolerâncias correlatas, realizada em setembro de 2001 em Durban, na África do Sul, contando com a participação de 173 países, 4 mil organizações não governamentais e mais de 20 mil delegados de diferentes nacionalidades e grupos sociais.

Segundo Pereira e Brasileiro⁵, a Conferência de Durban apresentou-se como um importante termômetro para a problematização das situações de racismo e intolerância vivenciadas no mundo, em especial contra as populações negras, indígenas e outros povos originários. Conforme as autoras, o Brasil, na ocasião da Conferência, foi identificado como um país omissos em questões de inclusão étnico-racial, sendo por isso, pressionado internacionalmente a tomar medidas de combate e superação de tais mazelas sociais. Por conta disto, iniciou-se a uma agenda de políticas públicas antirracistas, promovendo ações afirmativas. Contudo, partindo do pressuposto de que as políticas públicas são sempre conquistas sociais e nunca benéncias de governos, compreendemos a educação como possibilidade de tomada de consciência e processo de resistência, sendo uma ação para a liberdade e problematização das situações e contextos de opressão e, portanto, é necessário pensar além do “messianismo pedagógico”, termo utilizado por Tragtenberg⁶. Em concordância com o prestigiado estudioso, acreditamos que a educação por si só não transformará o mundo, a escola não será o único meio de emancipação social, pois,

⁵ PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena. *Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, p. 218-250, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/viewFile/6770/432>. Acesso em: 25 mar. 2022.

⁶ TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e burocracia*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

o ser humano, como ser histórico, faz parte de um processo transformador, como ser ativo de consciência crítica sobre sua prática.

A partir de uma visão crítica da educação e compreendendo sua importância social, temos o problema de pesquisa: como a educação para as relações étnico-raciais está sendo vivenciada no sistema escolar público do Estado do Amapá, passados vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e modalidades da educação nacional? Com esta questão norteadora, o objetivo deste texto é analisar quais os caminhos percorridos pela educação para as relações étnico-raciais no extremo Norte do Brasil, destacando os desafios, avanços e perspectivas, na busca de uma educação antirracista, verdadeiramente inclusiva e democrática para todas as pessoas, em especial para a população negra, tão alijada de direitos e dignidade. Quanto à metodologia, é um trabalho de abordagem qualitativa, pois a pesquisa está localizada no contexto das Ciências Humanas, preocupando-se em analisar a área da educação, em especial a educação para as relações étnico-raciais. Concordamos com Denzin e Lincoln⁷ que a pesquisa qualitativa possibilita o “mergulho” na realidade estudada, configurando-se em ações interpretativas e modificadoras de realidades e, por conta disto, um estudo qualitativo, é aquele que estuda cada fenômeno no seu contexto, considerando a intencionalidade dos mesmos.

Este trabalho está organizado em três seções: na primeira, intitulada *O racismo e a educação no Brasil*, fazemos uma breve contextualização histórica da educação da população negra em nosso país, destacando os desafios, as lutas e as resistências frente ao processo de escravidão e subalternização pelo qual africanos e seus descendentes passaram e continuam a passar, pois, ainda que o Brasil tenha uma população significativamente negra, ainda é racista e perpetuador de relações exploratórias e discriminatórias. Na segunda seção, nomeada *Educação para as relações Étnico-raciais*, trazemos os elementos epistemológicos, éticos e a importância social da Lei n. 10.639/2003⁸ como um marco histórico na educação

⁷ DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

⁸ BRASIL, 2003.

nacional, possibilitada pela luta dos movimentos negros do país, em busca de condições dignas para a educação de pessoas negras e não negras, de forma antirracista e inclusiva. Na terceira, que tem por título *Educação para as relações Étnico-raciais no Amapá*, apresentamos uma discussão sobre como a educação para as relações raciais tem acontecido no Estado do Amapá, extremo Norte do Brasil, com seus desafios, perspectivas e anseios, em busca de relações sociais e educativas democráticas e inclusivas. O presente estudo, de forma sucinta, nos convida a refletir e avaliar os vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003⁹, percebendo que a promulgação de uma lei nem sempre garante sua aplicação, e ainda, que para a vivência de uma educação libertadora, inclusiva e verdadeiramente democrática, as vozes e os sujeitos que historicamente foram silenciados e excluídos precisam ser ouvidos, pensando e executando ações dialógicas e afirmativas.

O RACISMO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da população negra no Brasil é marcada por muitas lutas e processos de resistência e afirmação, configurando um cenário de grandes desafios, alguns avanços e perspectivas para o combate ao racismo. No campo educacional, o ensino para as relações étnico-raciais foi abordado em 1995 pelo termo “pluralidade cultural”, tomando, porém, maior notoriedade a partir da Lei n.10.639/2003¹⁰, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. A referida Lei altera a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9.394¹¹, de 20 de dezembro de 1996, ao incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

A partir de então, o que se precisa discutir é que, mesmo após 20 anos da publicação da Lei 10.639/2003¹², e diante de algumas conquistas sociais adquiridas pela população negra, por meio de muitas lutas, as escolas, por vezes, ainda são espaços de fortalecimento de desigualdades raciais, intolerâncias, preconceitos,

⁹ BRASIL, 2003.

¹⁰ BRASIL, 2003.

¹¹ BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

¹² BRASIL, 2003.

estereotipações e exclusões vivenciadas por negros e negras de todo o Brasil. Ao tratar das múltiplas formas de racismo vivenciados nos espaços escolares, Foster nos diz que:

O racismo vai se perpetuando através de mecanismos não racionais, mas sutis, de domínio subjetivo, localizados nos afetos e nas emoções, que nem sempre são conscientes, mas que fazem parte do fenômeno das relações humanas. Deste modo, a análise das formas diversas, através das quais o racismo vai sendo realimentado no cotidiano escolar, deve levar em conta não só uma perspectiva lógica do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, mas também outros aspectos dessa dinâmica que, embora nem sempre visíveis e palpáveis, estão presentes em todos os domínios do universo escolar.¹³

No Brasil, nunca houve um regime explícito de segregação racial como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, onde as pessoas negras eram privadas por lei de usufruir dos mesmos benefícios que as pessoas não negras, porém, a segregação dos negros é sutil e velada, ou seja, apesar das políticas públicas de cunho racial buscarem alcançar uma igualdade entre negros e não negros, o racismo é um fato! Ao tratar sobre o racismo no Brasil, Coelho afirma existir o silenciamento da figura de negros e negras, faltando-lhes reconhecimento e valorização, sendo que em sua análise, a autora considera que:

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está presente, mas não é referido – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Há um silêncio em torno de sua presença. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido.¹⁴

A afirmação feita pela supracitada estudiosa é de grande profundidade e impacto, pois muitas vezes somos levemente induzidos a pensar que não existe racismo em nosso país, ou que as narrativas de preconceito e discriminação são vitimizações ou até exagero de certos grupos. Não! Racismo é uma realidade cruel no

¹³ FOSTER, Eugénia da Luz Silva. *Tensões entre movimentos instituintes e práticas racistas: desafios da implantação da lei 10.639 na escola amapaense*. Projeto de Pesquisa Experiências instituintes em escolas públicas e formação docente: Brasil e Portugal, UFF, 2009. p. 8.

¹⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989). In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1.

Brasil e que deixa profundas e negativas consequências nas pessoas que são vítimas, por isso precisamos assumir e problematizar esta questão.

A discriminação existente no Brasil é legado da sociedade escravista de mais de um século atrás. Dados do ano de 2011 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹⁵ mostram que no Brasil, dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% são negros e que dos 53 milhões de pobres, 63% são negros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁶ no censo demográfico de 2010, aponta também que um trabalhador negro ganha, em média, um pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores não negros.

Conforme dados levantados pelo Ipea¹⁷, demonstra que de cada três assassinatos no Brasil, duas vítimas são pessoas negras; em uma outra análise, apresenta também que as políticas públicas de redistribuição de renda, ou políticas assistenciais, têm peso econômico maior em famílias negras.

Na atualidade, uma parte significativa de escolas ainda tem dificuldade em lidar com a temática étnico-racial e as manifestações de racismo, omitindo-se, ou mascarando práticas racistas e fortalecendo situações preconceituosas. Para Foster¹⁸, falta às escolas brasileiras o conhecimento sobre os dados omitidos pela história oficial, sendo necessário apossar-se do conhecimento negado durante o processo de formação histórica e social do país, promovendo movimentos de (re)criação de sentidos e significados.

Neste sentido, percebemos que a escola, quando se trata do reconhecimento da cultura negra, apresenta uma série de equívocos, que vão desde os conteúdos abordados e apresentados aos estudantes, até o privilégio dado à história e cultura europeia, tidas como únicas e centrais, o que reforça ainda mais o preconceito e a subalternização da população negra. Sobre isso, Carone¹⁹ afirma que o Brasil é um

¹⁵ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

¹⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

¹⁷ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011.

¹⁸ FOSTER, 2009.

¹⁹ CARONE, Modesto. *Resumo de Ana*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

país rico em diversidade cultural, já que negros, indígenas, asiáticos, dentre outros, vivem numa sociedade heterogênea, onde poderia existir um grande intercâmbio cultural. Infelizmente, na maioria dos casos isso acaba não ocorrendo, e na verdade, o que acontece é uma segregação daqueles ditos diferentes, e isso vai totalmente contra os princípios democráticos.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Com a Lei n. 10.639/03²⁰, o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, passou a ser obrigatório. Por meio do Parecer n. 003/04²¹ foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras em todo o território nacional. A Lei 10.639/03²² tem como objetivo formar cidadãos conhecedores das visões de mundo, experiências históricas e contribuições da população negra para a formação da identidade nacional e para a afirmação da identidade étnica do povo brasileiro.

A proposta sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira é considerada um significativo avanço, o qual quebra o silêncio em torno de questões raciais, tantas vezes ignoradas nas escolas, pelo fato da inabilidade com as temáticas raciais, reforçando discriminações. Cida Bento, ao tratar sobre os impactos que a discriminação racial exerce sobre crianças e adolescentes negros no universo escolar nos diz que:

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso a internet, enfim, uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia de covid-19.²³

²⁰ BRASIL, 2003.

²¹ BRASIL, 2004a.

²² BRASIL, 2003.

²³ BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 105.

Com a implantação do ensino das relações étnico-raciais nas escolas visa-se a superação de mentalidades e práticas racistas, promovendo uma reforma nos conteúdos escolares, nas metodologias de ensino e nas relações estabelecidas no universo das escolas. Essa pode ser uma forma de sanar lacunas no que se refere às referências históricas, culturais, religiosas, geográficas, linguísticas e científicas de negros e negras para a formação da identidade cultural nacional. Problematizar as relações de exclusão e inferioridade que tais sujeitos sofreram historicamente é, para Coelho e Silva, essencial, pois “consideramos a escola como um lugar político de formação de gerações de crianças e adolescentes, com potencial para contribuir na alteração de estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas.”²⁴

Nos últimos anos, muitas pesquisas acadêmicas sobre práticas de ensino têm sido realizadas no Brasil, objetivando estudos e ações político-pedagógicas para propor, no que concerne à educação e diversidade étnico-racial, a ressignificação da formação identitária do país. Os estudos propõem-se a ser instrumentos de combate aos índices de desigualdades que perduram ao longo da história, colocando a população negra em condições de desvantagem em relação ao acesso à direitos essenciais, como os relativos ao mercado de trabalho e educacionais, por exemplo.

Para Brito²⁵, a aprovação da Lei 10.639/03²⁶, ao alterar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prever a incorporação obrigatória do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras como temas a serem trabalhados e implementados nos currículos das escolas de educação básica pública, constitui-se como uma conquista legal, não como uma imposição autoritária governamental sobre o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, mas, sim, como reflexo de muitas mobilizações históricas cultivadas pelo Movimento Social Negro, principalmente no período de ascensão das lutas sociais no contexto da redemocratização do país, no final da década de 1970. A importância histórica desse

²⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos A. Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015. p. 698.

²⁵ BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 57-74, 2011. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.231>.

²⁶ BRASIL, 2003.

dispositivo legal tem sido refletida e avaliada por vários estudiosos das relações raciais em nosso país, entre eles está Moore, que nos diz:

Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia.²⁷

No que tange a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, as iniciativas a partir da referida Lei refletem sobre a importância histórica do Movimento Social Negro brasileiro por esta demanda ter sido mostrada à sociedade no contexto da redemocratização do Brasil. Dessa forma, reconhece nas ações desenvolvidas pelos movimentos sociais uma das fontes do direito, como tem sido abordado pela doutrina jurídica. Quanto à demarcação desse ponto de partida, Brito²⁸ enaltece que se reflita sobre as formas de expressão dessa demanda, que se expande para as Instituições de Ensino Superior, buscando reconhecimento e legitimidade no âmbito de Programas de Pós-Graduação e de instituições de pesquisa no campo educacional em nosso país.

A partir de algumas considerações acerca das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, fundamentadas na Lei 10.639/03²⁹, apresenta-se uma reflexão acerca dos desafios postos para a formação docente visando à tradução da Lei em atividades pedagógicas críticas para fundamentar a compreensão de que as relações de trabalho vivenciadas nas escolas são portadoras de um conteúdo formativo que apresenta desafios ao currículo de formação de professores e às atividades pedagógicas. Um dos objetivos apresentados pelo documento para a incorporação das temáticas raciais nos currículos escolares consiste em:

Oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de

²⁷ MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 27.

²⁸ BRITO, 2011.

²⁹ BRASIL, 2003.

políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.³⁰

O processo de educar entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, para que os sentimentos de inferioridade e superioridade se rompam desde cedo. Neste sentido, ressaltamos que é imprescindível romper os julgamentos fundamentados em preconceitos para deixarem de serem aceitas posições hierárquicas que servem de mola propulsora para as desigualdades étnico-raciais e sociais.

De acordo com Freire³¹, o desenvolvimento da educação articulada com as relações étnico-raciais é um dos conhecimentos fundamentais para o estabelecimento da prática educativa crítica, no sentido de criar novas bases para o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural da sociedade brasileira, combatendo o imaginário social, no qual as representações de caráter etnocêntrico e racista fazem parte.

A educação das relações étnico-raciais precisa ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos comprometidos em efetivar condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Diante disso, Moreira e Candau³² evidenciam o objetivo de promover aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Em outras palavras, urge que se formem pessoas comprometidas com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

³⁰ BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD, 2004b. p. 10.

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

³² MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMAPÁ

Ao se tratar da implementação da legislação antirracista no Amapá, em especial a Lei 10.639/03³³, consideramos que há muito a ser feito nas instituições de ensino do Estado, mesmo após 20 anos de publicação da referida Lei! Assim como no estudo realizado sobre a educação escolar quilombola no Amapá, feito por Custódio³⁴, consideramos que há, por parte da gestão educacional estadual, a falta de acompanhamento e suporte didático-pedagógico na maioria das escolas do referido Estado. No que tange às relações étnico-raciais, o autor denuncia que:

Quanto às políticas de educação para as relações étnico-raciais, em especial para a educação escolar quilombola no Amapá, estas estão caminhando em passos muito lentos, pois são normalmente ações pontuais e fragmentadas, sem articulação com a realidade local de cada comunidade quilombola e que muitas vezes quando se apresentam são de maneira genérica e superficial.³⁵

Para o estudioso, as ações pontuais e fragmentadas realizadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED-AP, no que concerne à educação para as relações étnico-raciais, são insuficientes, pois estão reduzidas a poucas escolas da capital, sendo que estas, por sua vez, ainda trabalham com as questões raciais de forma pontual, especialmente em datas comemorativas, sem, com isso, transformar em ações curriculares e políticas educativas. Além disso, há carência de recursos humanos, físicos e pedagógicos para a formação continuada de professores e para o acompanhamento de ações pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais, gerando deficiências estruturais no sistema educacional estadual.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁶, o Estado do Amapá possui uma população de 669,526 habitantes, sendo o vigésimo sexto mais populoso da federação. O Estado concentra 4% da população da região Norte, resultando em uma densidade demográfica de 4,69 hab./km². Conforme o último censo realizado no ano de 2010, a composição étnica amapaense é formada

³³ BRASIL, 2003.

³⁴ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644430826>.

³⁵ CUSTÓDIO, 2019, p. 17.

³⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012.

por pardos (74,4%), negros (4,5%), indígenas e amarelos (0,8%) e brancos (21,4%), tendo em sua maioria uma população formada por afrodescendentes, somando o percentual de pardos e negros.

No campo educacional, o Amapá não tem evoluído expressivamente, segundo os dados de 2017 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em avaliação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁷. Segundo dados coletados na plataforma eletrônica do INEP, no ano supracitado, o Ideb das escolas públicas do Amapá foi de apenas 4,4, o que representa o menor da região Norte, estando abaixo da meta estipulada. Estes índices são extremamente preocupantes e levam-nos a refletir sobre o tratamento dispensado às escolas públicas amapaenses, principalmente ao se tratar de investimentos nas estruturas físicas das escolas e na formação de profissionais da educação.

Para Foster³⁸, não obstante diversas iniciativas nacionais em termos de políticas públicas educacionais, visando a superação do racismo no universo escolar, as pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/03³⁹, desde o ano de 2005, no Amapá, apontam que uma memória racista impregna as escolas do Estado, sendo uma grande barreira a ser transposta para a construção de uma visão positiva da negritude, considerando também a ausência de políticas públicas estaduais que garantam a formação continuada de professores sobre as questões raciais.

Práticas racistas perduram em solo brasileiro e são reafirmadas por ideologias como o “mito da democracia racial”. No universo das escolas públicas e no campo da educação, estudantes negros e negras sofrem cotidianamente processos de exclusão e descaracterização étnico-cultural quando não são respeitados em suas tradições étnicas, que por vezes são apresentadas como exóticas, desumanizadas, subalternas ou inferiores. Cabe à educação desconstruir práticas racistas, por meio da implementação de estratégias pedagógicas e curriculares inclusivas, democráticas e

³⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, 2011. Disponível em: <https://www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2020.

³⁸ FOSTER, 2009.

³⁹ BRASIL, 2003.

antirracistas, nas quais os educandos se reconheçam nas atividades e temáticas trabalhadas em sala de aula.

Para Videira⁴⁰ é necessário que haja abertura das escolas às comunidades e grupos socialmente subalternizados, não sendo suficiente o simples ato de ter estudantes destes grupos matriculados nos espaços escolares, mas sendo essencial o esforço pedagógico da construção de um currículo e uma educação participativa, dialógica, libertadora, crítica e antirracista, que conte com a presença, as contribuições, as vivências e os saberes tradicionais acumulados e perpetuados nas comunidades e diferentes grupos sociais.

A representatividade e a afirmação étnica no contexto educacional só são possíveis pela visibilidade das questões e temáticas raciais nos currículos escolares. Partindo das legislações antirracistas e das experiências que temos, consideramos que não é possível pensar e executar uma educação libertadora seguindo estratégias pedagógicas hegemônicas descontextualizadas das realidades existenciais dos educandos, perpetuando pensamentos e práticas racistas e subalternizantes. Por conta disto, defendemos que as temáticas raciais e todas as outras que garantem os direitos humanos e a existência da diversidade sejam abordadas com seriedade, criticidade e urgência nos currículos oficiais das escolas brasileiras, em especial amapaenses, nas quais dedicamos esta análise e problematização.

PALAVRAS FINAIS

As identidades culturais do povo brasileiro, em especial das comunidades amazônicas, composta por indígenas, seringueiros, produtores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, coletores, dentre outros, são fortemente marcadas pela diversidade, apresentando um número considerável de elementos que nos unem à ancestralidade indígena/negra e negra/indígena, seja no que diz respeito às cosmologias, ou à relação com a natureza, oralidade, espiritualidades e cosmovisões. Essas recriações compõem o patrimônio cultural das comunidades

⁴⁰ VIDEIRA, Piedade Lino. *Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação*. Fortaleza: UFC, 2013.

tradicionais das diferentes regiões do Brasil e apontam a necessidade do conhecimento da história e das heranças culturais que cada um tem, em um processo contínuo de afirmação, resistência das identidades e memórias.

Pesquisas em comunidades tradicionais e grupos historicamente excluídos são ações políticas e de engajamento social, sendo configuradas como ações dialógicas e para a libertação, em busca da problematização da educação e dos currículos hegemônicos que temos. Propor outra leitura da realidade, contada desta vez por quem foi silenciado, é dever de uma educação que se propõem libertadora. Diante disso, a presente análise objetivou problematizar as relações étnico-raciais no Estado do Amapá, pois compreendemos que estudar as minorias sociais nortistas no contexto da Amazônia é refletir currículos das diferenças e ouvir as vozes dos sujeitos que foram historicamente silenciados.

Concluimos estas reflexões considerando que a sociedade brasileira, em especial a amapaense, onde mais de 78% da sua população é parda e negra, precisa considerar e reconhecer sua ancestralidade histórica e sociocultural, bem como a resistência desta população, em um processo contínuo de emancipação, afirmação étnico-racial e territorial, possibilitando uma formação humana que desfaça estereótipos, preconceitos e discriminações contra os negros e negras. Isso pode, então, levar a uma educação para a emancipação das relações e a uma convivência humana respeitosa e plena de direitos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD, 2004b.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 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”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Resolução n. 01, de 17 de julho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 22 jun. 2004a.

BRASIL. *Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 21 nov. 2012.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 57-74, 2011. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i18.231>.

CARONE, Modesto. *Resumo de Ana*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989). *In: REUNIÃO DA ANPED*, 30., 2007, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos A. Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644430826>.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. *Tensões entre movimentos instituintes e práticas racistas: desafios da implantação da lei 10.639 na escola amapaense*. Projeto de Pesquisa Experiências instituintes em escolas públicas e formação docente: Brasil e Portugal, UFF, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, 2011. Disponível em: <https://www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MOORE, Carlos. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena. *Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, p. 218-250, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/viewFile/6770/432>. Acesso em: 25 mar. 2022.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e burocracia*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

VIDEIRA, Piedade Lino. *Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Criá-ú em Macapá e sua educação*. Fortaleza: UFC, 2013.