



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

Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra¹
Eugénia da Luz Silva Foster²
Elivaldo Serrão Custódio³

RESUMO

As identidades culturais do povo brasileiro, em especial das comunidades amazônicas, composta por indígenas, seringueiros, produtores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, coletores, entre outros, são fortemente marcadas pela diversidade, apresentando um número considerável de elementos que nos unem a ancestralidade indígena/negra e negra/indígena, seja no que diz respeito às cosmologias, relação com a natureza, oralidade, espiritualidades e cosmovisões. Essas recriações compõem o patrimônio cultural das comunidades 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. Diante deste contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar como a educação para as relações étnico-raciais é vivenciada no estado do Amapá, no extremo norte do Brasil. O trabalho é fruto das reflexões feitas na disciplina de Estudos de Problemas Educacionais na Amazônia do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) e do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória reflexiva a partir dos estudos de Melucci (2005). As ponderações feitas neste artigo perpassam pela realidade do racismo no contexto da educação brasileira, a relevância histórica da Lei 10.639/2003 e as ações de resistência dos Movimentos Negros no país, bem como é realizada uma análise crítica de como a educação para as relações étnico-raciais é vivenciada no estado o Amapá.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Educação étnico-racial. Racismo. Amapá.

INTRODUÇÃO

Para adentrarmos a discussão da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e seu desdobramento no estado do Amapá é necessário compreendermos primeiramente as motivações e a contextualização sócio-política na qual esta demanda social está inserida. Documentos normativos que introduzem, no âmbito da educação nacional, temáticas raciais

¹ Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo BelémPA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: moisesprazer@bol.com.br

² Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com

³ Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Substituto na Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2947-5347>.

como: a Lei 10.639/2003 que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade das temáticas sobre “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, que em janeiro deste ano (2022), completou dezenove anos de sua publicação; a Lei 11.645/2008, que trata sobre a obrigatoriedade da “História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar; a resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 01/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; e, a Resolução nº. 08/2012, do mesmo Conselho, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, são resultados 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”, que 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 Brasileiro (2016), 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 negra, indígena e outros povos originários. Conforme as autoras, o Brasil, na ocasião da Conferência, foi identificado como um país omissor em questões de inclusão étnico-racial, sendo, com isso, pressionado internacionalmente a tomar medidas de combate e superação de tais mazelas sociais, dando início a uma agenda de políticas públicas antirracistas e promovendo ações afirmativas.

Partindo do pressuposto de que as políticas públicas são sempre conquistas sociais e nunca benéncias de governos, a educação é compreendida como possibilidade de tomada de consciência e processo de resistência, sendo uma ação para a liberdade e problematização das situações e contextos de opressão, portanto, é necessário pensar para além do “messianismo pedagógico”, conforme reflete Tragtemberg (2012), pois a educação por si só não transformará o mundo, a escola não será o único meio de emancipação social, o ser humano, como ser histórico, faz parte deste processo transformador, como ser ativo de consciência crítica sobre sua prática.

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) e Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) e do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-raciais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), tendo como objetivo analisar como a educação para as relações étnico-raciais é vivenciada no estado do Amapá, no extremo norte do Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória-reflexiva (MELUCCI, 2005) pelo fato de proporcionar compreensão/reflexão acerca da temática em questão no campo educacional.

O artigo está estruturado em dois pontos de reflexão, apresentando a educação para as relações étnico-raciais e a relevância da Lei 10.639/2003 no bojo das legislações antirracistas e a educação para as relações étnico-raciais no Amapá. E por último, as considerações finais.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Com a Lei 10.639/2003, o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior, passou a ser obrigatório. Por meio do Parecer n.003/04 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 10.639/2003 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 que quebra com o silêncio em torno de questões raciais que são muitas vezes ignoradas nas escolas, pelo fato da inabilidade com as temáticas raciais, reforçando discriminações. 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, para sanar as 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, problematizando as relações de exclusão e inferioridade que tais sujeitos sofreram historicamente. 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” (COELHO; SILVA, 2015, p. 698).

Nos últimos anos, o Brasil tem apresentado muitas pesquisas acadêmicas de práticas de ensino com o intuito de realizar estudos e ações político-pedagógicas para se propor no que concerne à educação e diversidade étnico-racial, à ressignificação da formação identitária do país para o combate dos índices de desigualdades que perduram ao longo da história colocando

a população negra em condições de desvantagens em relação ao acesso de direitos essenciais, como os relativos ao mercado de trabalho e aos educacionais.

Para Brito (2008) a aprovação da Lei 10.639/2003, ao alterar a atual LDB, prevê 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 e privadas. Segundo o referido autor, essa conquista legal não é uma imposição autoritária governamental sobre o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, mas sim, o 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.

No que tange a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, as iniciativas a partir da referida Lei, reflete 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, Brito (2008) 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 10.639/2003, 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 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 (BRASIL, 2004, p. 18).

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 o quão 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 Freire (2002) 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 compromissados 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 Candau (2008) evidenciam o objetivo de promover aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em 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 e todas.

Na contramão de um projeto de educação inclusiva, dialógica e participativa, onde os (as) sujeitos (as) têm suas identidades e particularidades respeitadas, percebemos na atualidade o avanço de concepções e ideologias totalitárias; racistas, lgbtqifóbicas, machistas, xenofóbicas, fundamentalistas, etc., tanto a nível nacional, quanto global. O sistema capitalista na qual estamos imersos, vê a educação como “capital humano”, meio para se formar mãos de obra “qualificada”, para a perpetuação das reações de exclusão e subalternização de trabalhadores e trabalhadoras, maximizando os lucros e retirando direitos. Para o modelo de desenvolvimento capitalista, não há a necessidade de educação para todos e todas e este processo de exclusão alcança de forma direta a população negra que historicamente tem tido seus direitos sociais negados e/ou subtraídos. Segundo Silva “As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização” (SILVA, 2017, p. 35), fazendo dos espaços escolares oficiais redutos de silenciamento, perpetuação de preconceitos e exclusão, ações essas que são combustíveis para a evasão escolar, percebida como crescente entre estudantes negros (as).

Os espaços educativos são espaços de lutas de classe e por vezes, espaços de reprodução de preconceitos, por isso é necessário problematizar a relações de ensino e aprendizagem,

perguntando-nos; quais concepções de educação temos? Quem queremos educar? Quais noções de currículo defendemos? Quais os objetivos, métodos e abordagens utilizadas? Quem são os nossos pares? Quais cosmo percepções alimentam-nas em nós? Os valores alinhados à prática educativa incluem a todos e todas? Estamos dispostos a problematizar nossas existências, relações e vivências, desconstruindo, construindo e reconstruindo conceitos e experiências? Tais questionamentos podem nos possibilitar novos olhares e percepções, levando-nos a ver, ouvir e conviver com as diferenças, percebendo-as como necessárias e enriquecedoras à educação. “O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que crianças e os jovens se tornarão como seres sociais” (SILVA, 2017, p. 102), por isso, analisar as relações étnico-raciais no universo escolar, deve ser compreendida como prioridade por pessoas negras e não negras em busca de relações educativas humanizadas, democráticas e inclusivas, onde as diversidades são valorizadas e as identidades reconhecidas. Em busca da visibilização e representatividade das relações étnico-raciais no contexto escolar, a seção seguinte analisa o caminhar de implementação da Lei 10.639/2003, no estado do Amapá e como percebemos o passar de dezoito anos de promulgação da referida lei no contexto educacional local, buscando problematizar os desafios e apontar pistas analíticas para a construção de uma educação antirracista.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMAPÁ

O Amapá é uma das 27 unidades federativas que compõem a nação brasileira. Como Território Federal, foi desmembrado do Pará em 1943. Com o advento da Constituição Federal de 1988, as terras amapaenses, foram oficialmente declaradas estado, no mesmo ano da promulgação da Constituição Federal, completando 33 anos de criação. Composto por 16 municípios, a saber; Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Vitória do Jari e a capital Macapá, o estado tem, segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma área territorial de 142.470,762 km², densidade demográfica de 4,69 hab/km², população de 861.773 habitantes, e índice de desenvolvimento humano de 0,708%.

Ao tratar sobre a presença negra no Amapá, precisamos retornar, mesmo que de forma breve à historiografia da região e localizá-la no contexto da ocupação colonial da Amazônia.



Por vezes somos levados a crer que a presença negra não tenha tido expressividade na região em tela, engano pensar assim! A Amazônia com vastas e diversas populações indígenas, historicamente e culturalmente foi e continua sendo constituída por heranças africanas e afro-diaspóricas. Conforme Bezerra Neto (2012), o processo de colonização realizado por Portugal na Amazônia, implicou igualmente na construção de fortificações, no extrativismo, na agricultura e na pecuária, ações que alimentavam o mercado interno e externo, sendo sustentados pela mão de obra escravizada de indígenas e africanos. Com o surgimento das Vilas de São José de Macapá, Nova Mazagão e Vistosa da Madre de Deus, no século XVIII, os primeiros negros escravizados, chegaram à região do atual estado do Amapá, sendo destacados para a construção da Fortaleza de São José de Macapá, no ano de 1764, bem como, para os trabalhos domésticos e agrícolas.

Com a abolição oficial da escravatura no Brasil, ocorrida em 1888, a realidade da população negra nacional e em especial no Amapá, não se configurou com melhorias. Segundo Custódio (2016), os governantes locais se sentiam incomodados pela presença dos negros na capital amapaense por isso, decidiram retirar a população negra que morava na frente da cidade, aos arredores da Fortaleza de São José de Macapá, transferindo-os, segregando-os e excluindo-os para bairros periféricos na época, como foram os casos do bairro do Laguinho, hoje conhecido como Julião Ramos e bairro da Favela, hoje chamado de Santa Rita, ambos os bairros, até os dias atuais concentram numerosas famílias negras que continuam mantendo as tradições herdadas de seus antepassados africanos.

De acordo com dados do censo de 2010 do IBGE, o estado do Amapá possui uma população considerável de negros e negras, por isso, a discussão racial e a educação para as relações étnico-raciais se fazem necessárias, pois fomentam a democratização social e buscam alternativas para a superação do racismo e das desigualdades sociais cometidas no Brasil contra a população afrodescendente. Cabe, portanto, aos espaços escolares, pôr da implementação da lei 10.639/2003 e do bojo da legislação antirracista, o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas inclusivas, tornando as escolas e os profissionais da educação, cada vez mais aptos a discutirem as questões raciais, fazendo dos estabelecimentos oficiais de ensino locais de afirmação identitária, respeito às diversidades e acolhimento dos (as) outros (as)! Tais estratégias de inclusão oferecem condições aos educandos de afirmarem-se em sua identidade étnico-racial, tendo representatividade e desfazendo estereótipos de que seus antepassados eram miseráveis, escravos, submissos e desumanizados.

Temos por meio dos espaços oficiais de ensino, conforme nos apresenta Munanga (2009), a possibilidade, tanto de perpetuar relações de exploração e inferiorização, quanto, de

desconstruir tais relações e propor possibilidades de emancipação, ouvindo as vozes que historicamente foram silenciadas e marginalizadas, desvelando os discursos e práticas discriminatórias que insistem em povoar as relações sociais. Feitas essas considerações, passemos a analisar como, a educação para as relações étnico-raciais caminha no estado do Amapá. Ao se tratar da implementação da legislação antirracista no Amapá, em especial a Lei 10.639/2003, consideramos que há muito a ser feito nas instituições de ensino do estado, mesmo com o passar de dezoito anos de publicação da referida Lei! Assim como no estudo realizado sobre a educação escolar quilombola no Amapá, por Custódio (2019), consideramos que há, por parte da gestão educacional estadual, a falta de acompanhamento e suporte didático-pedagógico na maioria das escolas do estado, no que tange às relações étnico-raciais.

Segundo Custódio (2019) as ações pontuais e fragmentadas realizadas pela SEED-AP, no que tange à educação para as relações étnico-raciais são insuficientes, pois estão reduzidas a poucas escolas da capital do estado, estas por sua vez, ainda trabalham com as questões raciais de forma pontual, em dadas 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.

Ao tratar-se de formação continuada para professores, três instituições governamentais atuam no estado do Amapá, o Núcleo de Formação continuada para Professores (NUFOC), vinculado à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRU) da SEED-AP, a Escola de Administração Pública do Amapá (EPA) e o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC). Tais instituições desenvolvem agendas formativas para docentes e profissionais da área da educação e também para outros servidores públicos, como é o caso da EPA. Em levantamento feito por nós, nos sites oficiais das supracitadas instituições, em especial em suas agendas de trabalho anual, no recorte de cinco anos (2017-2021), não foi possível detectar nenhuma formação envolvendo a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/03, dado que nos preocupa e nos leva a questionar o porquê do silenciamento institucional dos órgãos que trabalham a formação de professores e profissionais da educação, sobre as questões raciais, tão necessárias à democratização das ações educativas. Rodrigues, Custódio e Foster (2019), ao analisarem como as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais iniciaram no Amapá, salientam que:

No estado do Amapá as discussões sobre Educação para as Relações Étnico-raciais iniciaram tardiamente em 2008, cinco (05) anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. A temática só passou a ter visibilidade nas escolas estaduais e



VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
municipais com a assinatura da Lei Estadual nº 1.196 de 14 de março 2008 (RODIGUES; CUSTÓDIO; FOSTER, 2019, p. 127).

Diante dos dados apresentados pelos autores, podemos analisar que a promulgação de uma Lei, infelizmente não é a garantia da mesma em nosso país, havendo a necessidade da mobilização social no tocante à cobrança da efetivação e da garantia dos direitos legais, por parte das diferentes esferas governamentais. Segundo os dados do IBGE, 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 por Pardos (74,4%), Negros (4,5%), Indígena ou Amarela (0,8%) e Branca (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 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), avaliado no ano de 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo dados coletados na plataforma eletrônica do INEP, no ano supracitado, o Ideb das escolas públicas do Amapá foi de apenas 4,8, um dos menores da região norte, estando abaixo da meta estipulada para o estado. 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.

Segundo Foster (2009), não obstante diversas iniciativas nacionais que são tomadas em termos de políticas públicas educacionais visando a superação do racismo no universo escolar, as pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/2003, 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 como um todo, estudantes negros e negras sofrem cotidianamente com processos de exclusão e descaracterização étnico-cultural, quando não são respeitados, valorizados em seus valores e tradições étnicas, ou não se sentem representados nos espaços escolares que por vezes representam os negros e suas heranças socioculturais como exóticas, desumanizadas, subalternas ou inferiores. Cabe à educação a desconstrução de práticas racistas, por meio da



implementação de estratégias pedagógicas e curriculares inclusivas, democráticas e antirracistas, onde os educandos tenham a possibilidade de reconhecer-se nas atividades e temáticas trabalhadas em sala de aula.

A representatividade e a afirmação étnica no contexto educacional perpassam e 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 e que estão descontextualizadas das realidades existenciais dos educandos, perpetuando pensamentos e práticas racistas e subalternizantes, por isso, analisamos e 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 e em especial amapaenses, nas quais dedicamos esta análise e problematização.

Trazemos para este trabalho, além de problematizações sobre a educação para as relações étnico-raciais no Brasil e de modo especial no estado do Amapá, a perspectiva do reconhecimento, do respeito e da devida visibilidade que a população negra deve ter em nossa sociedade, pois sua presença não é meramente ilustrativa ou coadjuvante para a formação das identidades nacionais, pelo contrário, assim como os povos indígenas, negros e negras advindos da diáspora africana, constituíram as Américas e suas memórias e histórias devem ser eternizadas pelo ato educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As identidades culturais do povo brasileiro, em especial das comunidades amazônicas, composta por indígenas, seringueiros, produtores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, coletores, entre outros, são fortemente marcadas pela diversidade, apresentando um número considerável de elementos que nos unem a ancestralidade indígena/negra e negra/indígena, seja no que diz respeito às cosmologias, relação com a natureza, oralidade, espiritualidades e cosmovisões. Essas recriações compõem o patrimônio cultural das comunidades 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 e análises com comunidades tradicionais e grupos historicamente excluídos são ações políticas e de engajamento social, segundo Rocha (2019), sendo ato de 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, por isso, o presente artigo 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.

A nosso ver, o papel fundamental da escola é a construção de conhecimentos, o conflito saudável de ideias, em um processo de construção e desconstrução de conceitos. Somos iguais nas diferenças e tal pressuposto deve ser garantido no universo escolar. Considera-se com isso, que a construção de diretrizes educacionais antirracistas promove a democratização da educação, apontando caminhos a serem construídos conjuntamente, sendo estratégias de resistência, diante de um currículo eurocêntrico e hegemônico.

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 a ancestral história, a contribuição sociocultural e a resistência da população negra, em um processo contínuo de emancipação, afirmação étnico-racial e territorial, possibilitando a formação humana na qual sejam desfeitos estereótipos, preconceitos e discriminações contra os negros e negras, contribuindo por meio da educação para a emancipação das relações que retardam uma convivência humana respeitosa e plena de direitos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará: século XVII-XIV**. Belém-PA: Paka-Tatu, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo população negra de 2010**.

BRITO, J. E. de. **Educação e Relações Étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente**, Belo Horizonte, 2008.



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

COELHO, W. de N. B. **Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professores no Estado do Pará (1970-1989)**. Reunião anal da ANPED, 2007.

COELHO, W. de N. B.; SILVA, C. A. Farias. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. Cascavel: Educere et Educare- **Revista da UNIOESTE**, Jul/Dez, v. 10, n.20, p. 687-705, 2015.

CUSTÓDIO, E. S. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. Santa Maria: **Educação-Revista da UFSM**, Produção contínua, v. 44, pp. 1-21, 2019.

CUSTÓDIO, E. S. A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. São Leopoldo: **Revista Identidade**, Produção contínua, v. 21, n.1, pp.65-79, jan.-jun.2016.

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

FOSTER, E. da L. S. 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.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOREIRA, A. F, CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, G. H. L. Educação Quilombola. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD. 2010.

PEREIRA, T. do S. L; BRASILEIRO, T. S. A. **Políticas públicas educacionais e escolarização indígena**. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2016.

ROCHA, D. **Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças**. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas -TO, 2019.

RODRIGUES, E. das N. B.; CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá. **Revista Relegens Thréskeia**, [S.I.], v.7, n. 2, p. 116-135, jan. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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