



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-  
BRASILEIRA: ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO**

MACAPÁ – AP  
2015

EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-  
BRASILEIRA: ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional na linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional  
Orientadora: Prof. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster.

MACAPÁ – AP

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

370  
R696p

Rodrigues, Efigenia das Neves Barbosa.

Percepções de professores do ensino médio sobre o curso de especialização em história e cultura africana e afro-brasileira: entre o discurso e a ação / Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues; orientador, Eugênia da Luz Silva Foster. -- Macapá, 2015.

134 p.

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

1. Educação - Amapá. 2. Professores – Formação continuada. 3. Relações raciais. I. Foster, Eugênia da Luz Silva, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURSO DE  
ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-  
BRASILEIRA: ENTRE O DISCURSO E A AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional na linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional.

Defesa em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito obtido: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Dra. Eugénia da Luz Silva Foster – Orientadora – UNIFAP

---

Profª Dra. Adelma das Neves N. Barros Mendes – Membro – UNIFAP

---

Profº Dr. Yuri Cavlack Membro – Membro – UNIFAP

### **Àqueles que me deram à vida:**

Maria Rosa Barbosa Rodrigues e Geraldo Rodrigues. Obrigada pelos ensinamentos, valores e caráter, eles foram fundamentais para eu enfrentar os obstáculos da vida.

### **E àqueles que me dão sentido à vida:**

Ana Beatriz Rodrigues Silva, minha fonte de inspiração, minha amiga, minha companheira. Ana Flávia Rodrigues da Silva minha menina, manhosa, desculpe pelos momentos que não pude lhe dá o colo. Guilherme Alves Souza, meu amado, carinhoso, compreensivo e solidário. Agostinho Góes da Silva Filho, meu marido e amigo, o meu muito obrigada pelo apoio e alegria de compartilhar comigo a realização do meu sonho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador, fonte de luz, força inigualável em toda a trajetória da minha vida;

À estimada orientadora Prof.<sup>a</sup> Eugênia da Luz Silva Foster, pela confiança depositada em mim, pelos ensinamentos, pela disponibilidade, paciência, alegria e, acima de tudo, pela oportunidade de poder realizar meu sonho;

À professora Antônia Costa Andrade, por acreditar em mim e me possibilitar acesso à Docência no Ensino Superior, muito obrigada;

Aos professores Dr. Otto Petry e Msc. André Lins pelos ensinamentos no grupo de pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelos ensinamentos, experiência e aprendizado;

Ao meu amigo da turma de Mestrado Daniel Madureira pelos momentos de alegria durante o curso e nas nossas viagens para defesa de trabalho.

As minhas amigas Prof<sup>a</sup> Dra. Ilma de Andrade Barleta e Prof<sup>a</sup> Dra. Simone do Socorro Freitas e Marilda Pereira, minha eterna gratidão pelo apoio, partilha de conhecimentos, paciência, disponibilidade e ensinamentos durante o processo de seleção do Mestrado. A amizade construída dentro e fora da universidade se fortaleceu e nos acompanha no cotidiano e na vida.

Aos meus irmãos e sobrinhos pela contribuição, mesmo que de forma indireta, foram importantes;

A minha amiga Prof<sup>a</sup>. Simara do Socorro Mesquita, pela amizade fraterna e respeito.

A minha amiga Helen Costa Coelho pelos momentos de partilha nas constantes conversas de cunho pessoal, profissional e acadêmico.

Aos meus amigos da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Esther da Silva Virgolino, Prof<sup>a</sup> Sandra Mesquita e Prof<sup>o</sup> Mestrando Fábio Dias, obrigada pelas correções e por compartilhar momentos de estudo no período da seleção do Mestrado, a Prof<sup>a</sup>. Msc. Lady Ândrea obrigada pelas dicas e leituras, Prof<sup>o</sup> Durvalino Gomes, obrigada pela construção dos gráficos, Prof<sup>o</sup> Manoel Pinto, obrigada pela colaboração com os cálculos, Prof<sup>a</sup> Gizele Leite, Prof<sup>a</sup> Maria de Belém Pereira, Prof<sup>a</sup> Alexandra Portela, Prof<sup>a</sup> Daniela Belfor, Prof<sup>a</sup> Selma Barbosa, Prof<sup>a</sup> Silvana Barbosa, Prof<sup>a</sup> Fabiana

Maia, Prof<sup>o</sup> Valdecy Reis e Prof<sup>o</sup> Robério Castelo. Nesse processo, dividimos momentos felizes quando eu estava angustiada, vocês estavam sempre por perto, muito obrigada.

E a todas as pessoas que contribuíram com meu estudo de forma direta ou indireta.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as Percepções dos Professores do Ensino Médio que participaram do Curso de Formação Continuada em História e Cultura Afro-Brasileira, buscando-se entender também como os valores, as crenças e os símbolos que norteiam o discurso e a prática dos professores do ensino médio concebem a imagem do negro no contexto escolar e social. Esta pesquisa se fundamentou no referencial teórico-metodológico em Munanga (2012; 2014, 2008), Gomes e Silva (2011), Cavalleiro (2006; 2001), Foster (2015) Hall (2013), (Gamboa, 2002). O estudo é uma pesquisa do tipo qualitativa e definiu como instrumento de coleta de dados os documentos oficiais que tratam da questão em pauta e uma entrevista semiestruturada com dez professores, os quais participaram do curso de formação continuada e ministram aulas nas escolas de ensino médio. O resultado do estudo revelou que, na concepção dos professores, o curso de formação continuada foi importante. No entanto, percebeu-se que ainda se faz necessário um olhar mais responsável por parte dos gestores da educação, pois foi notório o descaso na formação dos docentes no que concerne a esta área do conhecimento. Diante dos relatos dos sujeitos do estudo, entendemos que os cursos de formação continuada nessa área devem ser pensados continuamente, isto é, essa formação deve estar em constante processo de construção, pois não existe receita para resolver o problema da exclusão racial. A partir das observações, sinalizamos alguns pontos que julgamos importantes durante a elaboração dos cursos de formação continuada para professores. São eles: conhecer a realidade escolar na qual os professores atuam; conhecer as necessidades dos professores; saber o que estes agentes julgam necessário para sua formação; enxergar o professor como agente principal do processo de formação; possibilitar espaços que propiciem a troca de experiências, visando a construção de conhecimentos; valorizar as experiências de professores da rede pública de ensino que possuem vivência na área de formação e que tenham ideias novas, que estejam em processo de construção da sua formação, que saibam ouvir e acima de tudo que tenham experiência em sala de aula.

Palavras Chave: Formação Continuada. Professores. Currículo Escolar. Relações Raciais.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the perceptions of high school teachers who have participated in the Continuing Education Course about African and Afro-Brazilian history and culture, seeking to understand how the values, beliefs and symbols that guide the discourse and practice of high school teachers conceive the image of Black people on the educational and social context. This work was based on the theoretical and methodological reference in Munanga (2012, 2014, 2008), Gomes and Silva (2011), Cavalleiro (2006; 2001), Foster (2015), Hall (2013), Gamboa (2002). This study is a qualitative research and its instruments of data collection are the official documents about the issue in question, and a semi-structured interview with ten teachers who participated in the continuing education course and give classes in high schools. The results of the study reveal that, in the conception of these teachers, the course of continuing education was important. However, it was observed that a more responsible look by the education managers is still necessary, because it was notorious the neglect in the training of teachers with regard to this area of knowledge. Given the reports of the study subjects, we understand that the continuing education courses in this area must be thought continually, that is, this training must be in a constantly building process, because there is no recipe for solving the problem of racial exclusion. From the observations, we highlight some points that we consider important for the development of continuing education courses for teachers, such as: to know the school reality in which teachers work; to meet the needs of teachers; to know what these agents believe as necessary for their formation; to see the teacher as the main agent of the formation process; to enable spaces that facilitate the exchange of experiences, seeking to construct knowledge; to enhance the experiences of those teachers of public schools who have experience in the area of training, who have new ideas, who are in the process of construction of their training, who can hear and, above all, who have experience in classroom.

Keywords: Continuing Education. Teachers. School Curriculum. Race Relations.

## LISTA DE SIGLAS

ADF - Análise do Discurso de Linha Francesa

BM - Banco Mundial

C.F – Constituição Federal

CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade, para Assuntos Relacionados

CEE/AP – Conselho Estadual de Educação do Amapá

CRH - Coordenadoria de Recursos Humanos

CRH - Coordenadoria de Recursos Humanos

CNPIR - Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

EAP - Escola de Administração Pública do Amapá

FNB – Frente Negra Brasileira

FTA - Faculdade de Tecnologia de Macapá

GEA - Governo do Estado do Amapá

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IFAP - Instituto Federal do Amapá

IETA - Instituto de Educação do Amapá

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEAB - Núcleo de Educação Afro-Brasileiro

NUFOC - Núcleo de Formação Continuada para professores

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PLANAPIR - Plano da Igualdade Racial

PIB - Produto Interno Bruto

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED- Secretária de Estado da Educação

SIMS - Secretaria de Estado da Inclusão e Mobilização Social

UMA – União dos Negros do Amapá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNA - União dos Negros do Amapá

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – População residente, por cor ou raça .....	25
<b>Quadro 2</b> – Processo Seletivo Especial GEA/ SEED 2000 .....	70
<b>Quadro 3</b> – Processo Seletivo Especial Amapá/ Calçoene/ Pracuúba.....	71
<b>Quadro 4</b> – Processo Seletivo Especial Ferreira Gomes/ Porto Grande/ Serra do Navio .....	71
<b>Quadro 5</b> – Processo Seletivo Especial Afuá .....	71
<b>Quadro 6</b> – População total e respectiva distribuição percentual no Estado do Amapá, por cor ou raça (2006 – 2010).....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Ensino Regular: Evolução do Número de Matrículas no Ensino Médio Brasil - 2007 – 2013 .....	82
<b>Gráfico 2</b> – Taxa de Frequência Líquida à Escola por cor/raça.....	83

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> – Constituições antropológicas da população do Brasil, organizado segundo as estatísticas de 1872 a 1890, por E. Roquete Pinto.....	22
<b>Foto 2</b> – Material utilizado no curso de Formação Continuada em Cultura Africana e Afro-Brasileira.....	99
<b>Foto 3</b> – Jornal A Vóz da Raça .....	114

.

.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 A [IN]VISIBILIDADE DOS CONTEÚDOS DE MATRIZ AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR .....	27
1.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES RACIAIS.....	38
<b>1.2.1 A Lei de nº 10.639/2003: um Instrumento de reflexão</b> .....	<b>43</b>
<b>1.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Etnicorraciais</b> .....	<b>47</b>
<b>2 O CENÁRIO AMAPAENSE: DAS CONDIÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS</b> .....	<b>55</b>
2.1 BREVE RECORTE DA EDUCAÇÃO NO AMAPÁ.....	62
2.2 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO AMAPÁ .....	77
2.3 ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES RACIAIS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO MAIS HUMANA .....	79
<b>3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA</b> .....	<b>86</b>
3.1 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	86
<b>3.1.1 Pesquisas Bibliográficas</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1.2 Pesquisa Documental</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1.3 Entrevista Semiestruturada</b> .....	<b>89</b>
<b>3.1.4 Caracterização do Perfil dos Entrevistados</b> .....	<b>90</b>
3.2 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA .....	94
3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/2003 NO SENTIDO DE MELHORAR A INCLUSÃO DO NEGRO NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL .....	101
3.4 APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS APREENDIDOS NO CURSO EM SALA DE AULA.....	105
3.5 SOBRE IDENTIDADE .....	109

3.6 MOVIMENTOS NEGROS .....	112
3.7 CONVERSA COM SEUS PARES SOBRE ASSUNTOS RELACIONADOS À QUESTÃO ETNICORRACIAL .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

A questão racial na escola brasileira é sutil e complexa. Mas na realidade amazônica parece mais sutil e complexa ainda. Por isso mesmo, o racismo não se apresenta somente em uma dimensão. Ele envolve uma interdependência de fatores que, juntos dão-lhe a face que o caracteriza. (FOSTER,2015, p. 233)

O trecho transcrito do livro *Garimpando Pistas para Desmontar Racismos e potencializar Movimentos instituintes na escola* sinaliza que na escola as práticas racistas encontram-se refletidas no sistema educacional brasileiro e nas escolas amapaenses. Mesmo com o aumento progressivo do nível de escolaridade da população brasileira a diferença entre o grau de escolaridade das crianças, dos jovens e dos adultos brancos e negros, seja, na Educação Básica ou Superior, ainda permanece a mesma vivida pelos seus pais em períodos anteriores da nossa história. Essas informações se apresentam nas literaturas que tratam das relações raciais no Brasil, como Munanga (2012; 2014, 2008), Gomes e Silva (2011), Cavalleiro (2006; 2001), Foster (2015) entre outros.

No Brasil, a história da população e da cultura negra tem sido amplamente discutida e registrada, devido a sua condição de submissão e exclusão. Esta concepção social, marcada por discriminações e preconceitos predomina até os dias de hoje.

Este estudo numa perspectiva mais ampla tem como finalidade analisar as percepções de professores do ensino médio que participaram do Curso de Formação Continuada em História e Cultura Afro-Brasileira, uma iniciativa do governo do estado do Amapá. Busca-se entender também como os valores, as crenças e os símbolos que norteiam o discurso e a prática dos professores do ensino médio concebem a imagem do negro no contexto escolar e social.

Outra questão a ser discutida é de que forma os professores trabalham a legislação que fundamenta os estudos sobre as questões raciais em sala de aula bem como, no currículo escolar.

A nossa trajetória como educadora e depois como coordenadora pedagógica reflete nossas angústias inerentes à temática em estudo, nesse sentido, as primeiras reflexões desse estudo surgiram no ambiente escolar e, ao longo das pesquisas, fomos ajustando as ideias daquilo que percebíamos e observávamos sobre as vivências dos professores em sala de aula.

O nosso envolvimento com a educação e as constantes observações vivenciadas por nós em situações relacionadas à exclusão por parte do corpo docente e até mesmo dos alunos e entre eles mesmos, nos fez perceber que as reflexões sobre as desigualdades raciais tinham uma grande importância, pois mudaram a rotina estabelecida na escola, uma vez que os profissionais envolvidos no processo educativo delegavam para a coordenação pedagógica a solução de problemas que eles não se sentiam capazes de resolver em sala de aula.

Essa realidade em alguns momentos nos causou estranhamento, pois situações de apelidos e “brincadeiras” racistas eram constantes em sala de aula e sempre cabia a coordenação pedagógica a responsabilidade em resolver os conflitos.

Podemos afirmar que as discussões sobre discriminação racial eram silenciadas em sala de aula, não observamos nenhuma movimentação, ou ações isoladas por parte dos professores que tivessem o objetivo de instrumentalizar os alunos a enfrentar o preconceito no contexto social.

Essas questões nos levaram a perceber de forma mais cuidadosa que durante o planejamento, as discussões sobre o currículo não se faziam presentes: Por exemplo: planejavam sobre os conteúdos sistematizados no currículo escolar, sobre temas como Música, Jogos Escolares, mas nunca sobre Africanidade. Diante das observações, surgiram algumas inquietações: *Que tipo de conhecimentos são produzidos em sala de aula? Será que os discursos dos professores estão*

*contribuindo com o aumento do racismo e para que as desigualdades sejam vistas de forma natural?*

A falta de conhecimento dos professores sobre as legislações e principalmente sobre a 10.639/2003, fato comprovado durante o evento da Semana Pedagógica, momento de discussões sobre os conteúdos que são importantes para o conhecimento dos alunos, não víamos nenhuma referência a esta lei, nem a outros temas pertinentes a esta área do conhecimento.

Dessa forma, estas reflexões nos direcionaram para muitas reflexões, não há como ignorar que as questões referentes às relações raciais no âmbito escolar, especificamente no Ensino Médio, são silenciadas e precárias. Nesse sentido, o processo educativo se revela excludente e, sendo a escola de Ensino Médio um ambiente marcado por diferenças, deverá fomentar de forma constante essas discussões, elas devem ser latentes, já que a escola é um lugar que reúne jovens e adolescentes com distintos olhares sobre o mundo. De acordo com Ferreira (2009, p.70) é comum o “afrodescendente absorver e se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive à noção sintetizada nas ideias do ‘branco ser certo’ e do ‘negro ser errado’.”

Dessa forma, trazer as discussões sobre preconceito e diferenças raciais para este nível de ensino e no chão da escola pública representa um avanço. Uma das funções da escola pública é responder aos anseios e necessidades da sociedade brasileira, ou seja, a história e a cultura da população negra deve ter visibilidade no currículo e na presença dos negros que lá se encontram, e que não são valorizados como deveriam, pois não tem voz nos projetos pedagógicos nem nos materiais didáticos, produzidos pela escola.

Considerando esse campo fértil e com o objetivo de investigar de forma mais aprofundada as questões suscitadas acima, estruturamos esta dissertação que reflete o percurso percorrido ao longo do mestrado em três capítulos.

O primeiro capítulo trata da Formação da Identidade Brasileira: uma trajetória excludente ou formação de identidade coletiva? Traz uma discussão

reflexiva sobre a construção da identidade da população brasileira ao longo da formação social do Brasil.

O segundo capítulo, denominado Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Contribuições para Superar as Desigualdades Raciais e Sociais, mostra um panorama das políticas voltadas para a superação das desigualdades sociais e raciais no contexto escolar.

No terceiro capítulo, denominado Percepções de Professores do Ensino Médio sobre o Curso de Formação Continuada em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representa a concretização da pesquisa em campo, seguida das análises críticas das entrevistas e de reflexões sobre o curso, bem como seus reflexos no contexto escolar e social.

## **1 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, nos ocuparemos em analisar as questões referentes à definição da formação da identidade da população brasileira, a escolha da temática se deu por ser uma discussão recorrente no contexto social contemporâneo. Ao longo da história a sociedade brasileira incorporou em seu convívio representações que se visualizam através de “ações contraditórias pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, 1991, p.177). Quando se trata do negro, em sua relação cotidiana com o outro predominou a superioridade europeia bem aceita pela elite intelectual brasileira no período compreendido entre 1870 a 1930, (SKIDMORE, 1976).

Para analisar esta dimensão, nos apoiaremos nas reflexões basilares de Santos (2002), Hall (2013), Munanga (2008), Foster (2004, 2015), Coelho (2009) Gomes (2007). Nos estudos realizados por esses autores, encontramos elementos que contribuem para a compreensão sobre os fatores que definiram o processo identitário da população nacional e da população negra construídas na historiografia oficial do Brasil. Posteriormente, faremos uma discussão acerca da identidade considerando o currículo escolar como responsável por construir práticas que combata e supere as diferenças e desigualdade raciais na escola e se construa uma identidade positiva do negro.

A luta pela construção da identidade do negro no contexto nacional não é recente e tem sido fruto da organização dos movimentos sociais negros travados ao longo do tempo em oposição à negação do outro, em prol de uma identidade coletiva. Gomes (2007) assegura que “é nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiras constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra”. A identidade é uma construção social e pessoal, construída das mais diversas formas, considerando as linguagens, a cultura, a religião, a classe, o gênero dentre tantas outras questões existentes no contexto

social ambíguo pautado em posturas racistas bem como no processo constante de desigualdade social.

Hall (2002, p.50) enfatiza que “uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.” Essa discussão nos remete a entender que a cultura é responsável pela produção de sentidos sobre a nação e proporciona ao indivíduo um sentimento de pertencimento da nação da qual faz parte e assim constrói sua identidade.

Nessa perspectiva, quando Hall (2002) se refere à identidade como sentimento de pertencimento a uma cultura nacional, ou seja, aquela cultura em que nascemos, que fazemos parte, aprendemos e reaprendemos ao longo de nossas vidas, ele entende que a identidade é construída. Corroborando, com Woodward (2013, p.9) pode-se afirmar que “a identidade é, assim, marcada pela diferença”.

Rossato e Gesser (2001) ao abordar sobre da identidade afirma que os primeiros povos que saíram da Europa para colonizarem as Américas, se identificavam como brancos, e esse fator também contribuiu para a notoriedade da identidade branca, diante das pessoas negras. Esse processo de desvalorização da identidade da população negra nos remete a um passado marcado por negação das suas tradições culturais e um estigma de ser submisso, de ser considerado um instrumento de trabalho. Esse estigma em relação às pessoas negras, observamos no presente, pois a discriminação racial se manifesta de forma clara ou nas entrelinhas através de piadas, das “brincadeiras”, dentre outros. Munanga (1994, p.177) enfatiza:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes a sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio.

Seguindo essa linha de raciocínio, a percepção que o europeu teve do negro e do índio reforçou a ideia de uma população sem importância, invisível. Rossato e Gesser (2001, p.13) afirmam: os colonizadores europeus “perceberam a

branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio”.

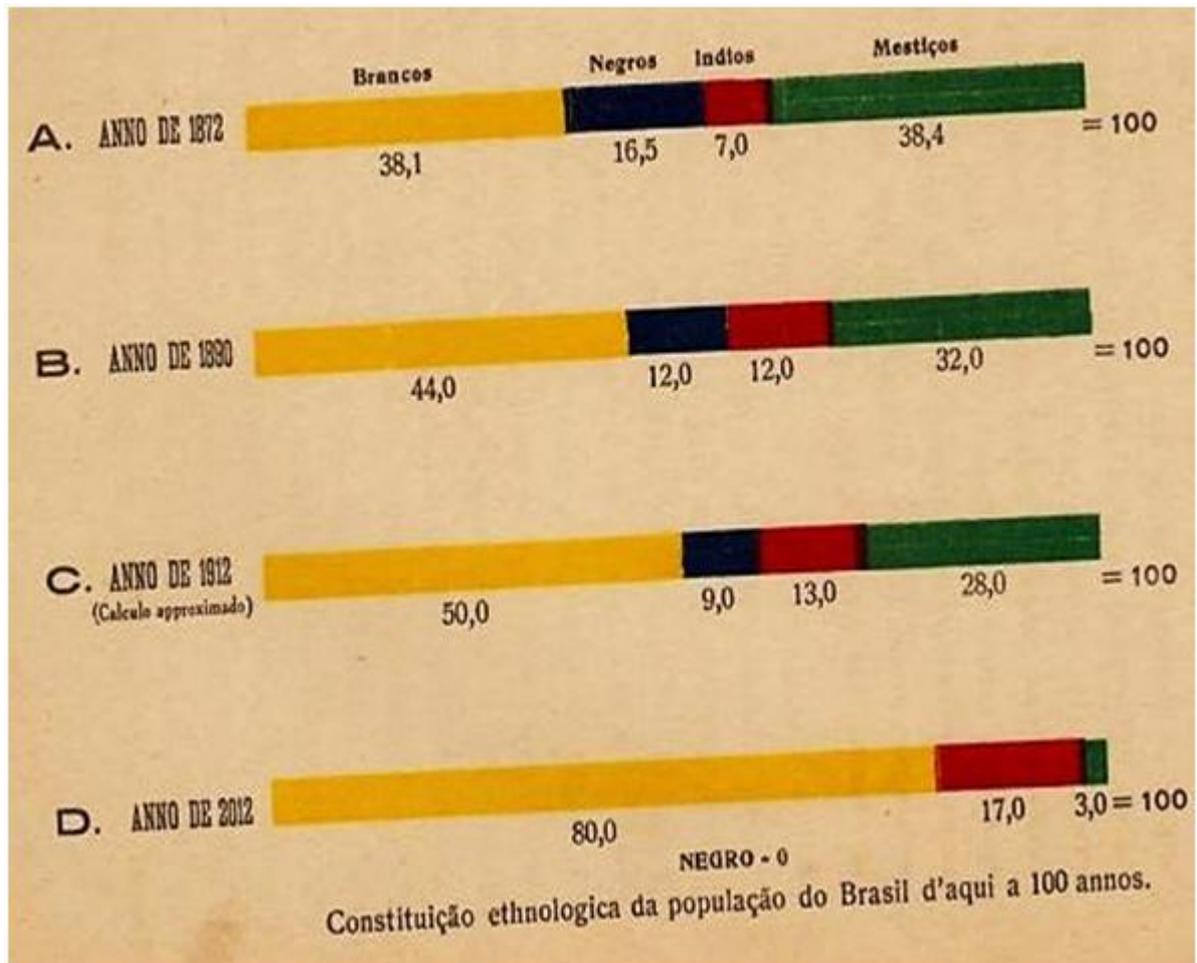
No Brasil, os relatos das relações raciais, nos mostram o quanto o pensamento ideológico do século passado tem contribuído para o pensamento excludente da atualidade, o passado marcado pela negação dos direitos do outro, pela expropriação da cultura do negro, dos mestiços, questões que surgiram para impedir a construção da identidade coletiva da população brasileira.

A busca por uma sociedade “ideal” deixa evidente o pensamento voltado para a exclusão social dos negros e mestiços, no nacionalismo e na ordem, que brotou no pensamento da elite brasileira e na ideologia do branqueamento da raça e até mesmo em alguns discursos a vontade de aniquilamento desse grupo étnico conforme se observa nas estatísticas sobre a evolução, características raciais, bem como, a formação social do Brasil.

Teoricamente, o processo de branqueamento era fundamentado na crença de que misturando brancos e negros transformar-se-ia, de maneira gradativa, o Brasil em uma nação completamente branca, eliminando conseqüentemente, a população negra. Esse pensamento possibilitou o desenvolvimento de uma concepção racista que desvalorizava toda a cultura do afro-brasileiro e o favorecimento da cultura europeia, conforme os dados do ano de 1906 descrito abaixo.

No Congresso Universal sobre Raças, evento sediado em Londres, 1911, levou o Antropólogo e médico João Batista de Lacerda a divulgar o resultado de seus estudos referentes à população negra do Brasil, ele afirma: “em 2012, a ‘raça branca’ representará 80% da população brasileira, os indígenas, 17% e os mestiços, 3%, sendo que a ‘raça negra’ tenderá a desaparecer de vez do território nacional” como mostra a o diagrama abaixo, (LACERDA, 1912,p.101).

**Foto 1** – Constituições antropológicas da população do Brasil, organizado segundo as estatísticas de 1872 a 1890, por E. Roquete Pinto.



Fonte: Lacerda João Batista de. Congresso Universal das Raças, Londres (1911).

Os dados acima contribuíram para reforçar a concepção que supervalorizava os elementos da cultura europeia e desvalorizava as características influentes da cultura africana.

Neste sentido, Santos (2002) explica que essa concepção de normalidade social vivida no século XVIII e ditada pelos padrões rígidos religiosos e elitistas propagados pela elite dominante e pela igreja católica, da nudez dos povos africanos, nasceram muitas formas de pensamento errôneo que marcou a imagem/identidade desse povo, sua cultura foi considerada animalesca, devassa, além de outros conceitos pejorativos.

O mito da democracia racial mascarou o preconceito através da mestiçagem. Gilberto Freyre (2004) traz uma concepção romântica de escravidão, destacando a não existência de conflitos e criando a falsa ideia de existir no Brasil uma relação harmoniosa entre pretos e brancos. A argumentação do sociólogo era que a distância social existente entre brancos e negros no Brasil estava muito mais atrelada às questões econômicas que ao preconceito de cor, como afirma: “não nos parece que há preconceitos rigorosamente de portugueses contra brasileiros”. (FREYRE, 2004, p.502). O autor faz esta afirmativa, devido à aproximação sexual entre as mulheres negras escravas e os senhores dos engenhos e essa relação aparentemente diminuía aos poucos as barreiras sociais entre essas duas classes.

Assim, nota-se que essa relação não era harmoniosa, pois o número de europeus homens era bem superior ao número de mulheres, então elas se tornavam vítimas e monopólio sexual desses indivíduos. Nesse sentido, as questões suscitadas acima, nos leva a refletir sobre a visão de democracia que circulava no tecido social, pois o cenário era de submissão e de exclusão, (MUNANGA, 2008).

Os discursos de igualdade repercutiram amplamente no contexto social brasileiro, o que possibilitou aos grupos dominantes disfarçar os altos índices de desigualdades de classe, essas posturas contribuíram para a falta de um processo de conscientização no que diz respeito à exclusão social, (MUNANGA, 2008).

Obviamente, a exaltação de falsa democracia fez crescer no Brasil os movimentos negros que se organizaram em prol da garantia de direitos bem como pela inclusão social. Como afirma Rosato e Gesser (2001, p.11):

O que se questiona nesse contexto é que essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branca (a) é a norma, ou seja, a noção hegemonicamente estabelecida e legitimada indica que a branquura é associada a uma situação de privilégio.

Para Guimarães (2001, p.125) “a democracia racial, enquanto ‘solução’ da questão negra, não significou, todavia, um esforço em combater as desigualdades de renda e de oportunidades sociais entre negros e brancos”, e só

parcialmente, no plano da cultura e da ideologia, representou um freio à discriminação e ao preconceito.

Holanda (1967, p.903) advoga que a História do Brasil foi marcada por ideias dominantes no século XIX onde os “modernistas negavam a história, ao pretender reinventar de chofre a nacionalidade brasileira”. Holanda afirma que uma cultura nacional não nasce somente por questões ideológicas. Ele entendia que o Estado deveria ser visto a partir de processo histórico, marcado por singularidades, individualidades de diferentes povos e culturas.

Pois, negar esta singularidade é “negar a vida”, (1967, p.903). Neste sentido, a mentalidade sobre identidade que se instalava no Brasil deveria ser construída, uma nacionalidade espontânea com elementos da cultura brasileira privilegiando a diversidade étnica com todas as suas especificidades.

As consequências dessa postura acarretaram muitos prejuízos para a sociedade brasileira, pois, importando-se as ideias europeias e americanas no processo de (re)formação da nação brasileira no século XX, houve um processo de exclusão social de grupos marginalizados, a exemplo, a população negra. Partindo desta perspectiva, entende-se que a história do povo negro no Brasil, após o período colonial, foi marcada pela invisibilidade de sua cultura e da sua presença na história do Brasil.

A tabela abaixo mostra que mesmo com o estigma da inferioridade que se perpetuou sejam na exclusão de bons empregos, melhores salários, educação e saúde de qualidade, ou em uma melhor qualidade de vida, o número de negros cresceu como mostra o censo de 2010.

Uma análise reflexiva do contexto histórico brasileiro nos permite entender que a falta de políticas públicas voltadas ao atendimento desse grupo, especificamente dos negros, contribuiu para o processo de exclusão social.

**Quadro 1 – População residente, por cor ou raça**

População residente, por cor ou raça.							
Brasil, Unidade da Federação e Município	Cor ou raça	Variável X Ano					
		População residente (Pessoas)			População residente (Percentual)		
		1991	2000	2010	1991	2000	2010
	<b>Total</b>	146.815.815	169.872.856	190.755.799	100	100	100
	<b>Branca</b>	75.704.922	91.298.042	90.621.281	51,56	53,74	47,51
	<b>Preta</b>	7.335.130	10.554.336	14.351.162	5	6,21	7,52
<b>Brasil</b>	<b>Amarela</b>	630.658	761.583	2.105.353	0,43	0,45	1,1
	<b>Parda</b>	62.316.085	65.318.092	82.820.452	42,45	38,45	43,42
	<b>Indígena</b>	294.148	734.127	821.501	0,2	0,43	0,43
	<b>Sem declaração</b>	534.872	1.206.675	36.051	0,36	0,71	0,02

Fonte: IBGE, 2010

Considerando os dados do IBGE, 2010, conforme a tabela acima, o percentual de pardos cresceu de 38,45%, no Censo de 2000, para 43,42% (82 milhões de pessoas) em 2010. A proporção de pretos também subiu de 6,21% para 7,52% (14 milhões) no mesmo período. Por outro lado, enquanto mais da metade da população (53,74%) se autodeclarava branca na pesquisa feita dez anos antes, em 2010 esse percentual caiu para 47,51% (91 milhões de brasileiros).

Santos (2001, p.106) afirma: “a escola deve favorecer vivência e promover situações de discussão, de diálogo, de questionamento.” Partindo dessa visão, a escola tem um papel muito importante na formação identitária do indivíduo, pois é nela que as pessoas normalmente passam uma parte significativa da vida, onde nascem as primeiras ideias e onde se definem os projetos de vida. Lugar que possibilita ao indivíduo conhecer a si próprio, sua cultura e a definir sua identidade. A escola deve impulsionar os indivíduos a participarem das ações políticas e culturais visando à transformação da sociedade, dos indivíduos e das relações sociais, (SANTOS, 2001). No mesmo sentido, Sodré (1999, p.34) “a identidade de alguém, de si mesmo, é sempre dada pelo reconhecimento de outro, ou seja, a representação que o classifica socialmente”.

Uma pessoa, ao frequentar a escola, já traz consigo uma série de vivências que são responsáveis pela sua identidade pessoal. Um conjunto de referências que lhe reforçam a relação com seu grupo. A construção de sua identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui, a partir de modelos como a família, grupos de amigos comunidade, escola, religião, mídia entre outros. Essas experiências irão contribuir para diminuir ou elevar a autoestima de cada indivíduo inserido em um contexto determinado. Neste sentido, torna-se primordial que a escola desenvolva uma educação emancipadora, que desconstrua conhecimentos preconceituosos produzidos pela cultura hegemônica dominante e fortaleça a identidade e imagem dos alunos das classes minoritárias para que assumam suas raízes africanas e aprimore e aceitem suas identidades. Para D'Adesky (1997, p. 172):

O reconhecimento inadequado da cultura de origem africana, como é feito pelas elites no Brasil, constitui, uma forma de opressão, na medida em que o menosprezo de sua cultura de origem leva os negros a interiorizarem uma imagem depreciativa de si mesmos.

Combater o racismo, a desigualdade racial e social não é tarefa exclusiva da escola, essas discriminações, ou outras de qualquer natureza, não nascem nas escolas, mas as desigualdades e discriminações que ocorrem na sociedade perpassam por ela e, para que as instituições de ensino possam desempenhar o papel de educar, é necessário que produzam um espaço democrático, visando uma sociedade mais justa.

Após a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, o Brasil tem buscado efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade do ser humano. No entanto, as populações afrodescendentes continuam a possuir uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação racial, e historicamente, têm enfrentado dificuldades com relação ao acesso e a permanência na escola. É como diz Fanon (2008, p.104) “aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica”. Assim, a escola como agente de transformação social deve estar preparada para articular a cultura, a religião os costumes das pessoas negras que vivem no seu entorno e que a frequentam. Segundo Cavalleiro, (2012, p. 12) “a

escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra”.

A cultura é a base em que se sustentam as simbologias, os significados, as crenças, os valores, as tradições que são representadas através da língua, da arte, da religião e dos mitos.

Esses fatores são elementos fundamentais e desempenham um papel primordial no desenvolvimento identitário do ser humano bem como, no complexo tecido social, nas identidades, nos hábitos dos indivíduos e das comunidades sejam elas locais e/ou regionais. Vale considerar que a cultura é um legado transmitido e aprimorado de geração em geração, elementos que contribuem e são necessários no sentido de sustentar o desenvolvimento cultural, político e econômico.

O racismo é um fenômeno social que se apresenta no tecido social brasileiro e a história nos mostra que os grupos minoritários, mesmo com tantas adversidades, se organizaram e lutaram pelo reconhecimento e pela superação do racismo. Esta organização se constituiu num importante elemento de construção para novas dinâmicas de relações sociais.

As reflexões sobre este fenômeno não podem ser feitas isoladamente e descolada do contexto social, pois, ele se apresenta na dinâmica dos grupos sociais. Neste sentido, o termo racismo foi introduzido no cenário brasileiro para justificar a dominação de um grupo sobre outro, e assim, sustentar as ideias e ações do capitalismo no Brasil.

## 1.1 A [IN]VISIBILIDADE DOS CONTEÚDOS DE MATRIZES AFROBRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Com a intenção de apresentar uma análise que possa contribuir com a compreensão sobre as propostas curriculares pensadas para a escola, iniciamos as

reflexões ressaltando que a instituição escolar apresenta características fundamentais e peculiares que expressa as relações culturais, sociais, políticas e educativas vivenciadas pelos sujeitos no seu cotidiano.

As estratégias de superação do racismo nas escolas brasileiras são marcadas por tensões, em primeiro momento, por configurar-se como lugar que reconhece e garante os direitos sociais dos que dela fazem parte e, por outro, por reconhecer e respeitar as diferenças, Gomes (2007, p.102) adverte que:

Ao assumir essa dupla função a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais.

Mesmo com a divulgação das pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2013 sobre práticas discriminatórias no interior das escolas, melhor qualificação para os docentes para atuar no combate à discriminação racial e respeitar a diversidade cultural, não foi suficiente, pois persistiu o quadro de desigualdade racial e social entre os indivíduos.

Somente a partir dos anos 90 a forma de ver e pensar as questões raciais passou a ser analisada de forma mais incisiva, pois o movimento social negro intensificou a luta, obrigando o governo brasileiro a tomar medidas favoráveis a essa população que ao longo da história teve seus direitos expropriados. Após a Conferência de Durban em 2001 na África do Sul, as autoridades brasileiras reconheceram e reformularam as leis criando mecanismos que garantiam direitos aos negros do Brasil, inclusive no que concerne às políticas educacionais.

Para tanto, Gomes (2007, p.103) deixa claro que “essa nova situação encontra a escola, os educadores no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade etnicorracial”. É importante considerar que a função de propalar a questão das relações raciais não é exclusiva do professor, logo, para uma sociedade que se autodeclara democrática essa função passa a ser de todos no coletivo, esse deve ser um dos eixos centrais dos currículos escolares, bem como, questão a ser refletida pelos formuladores das

políticas educacionais. Neste sentido, observa-se que democratizar os discursos sobre a temática em pauta, tornou-se um grande desafio da escola e da sociedade. É como afirma Sacristán (2000, p.147):

O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural faz da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades.

A grande questão a ser analisada é que o sistema educacional apresenta um currículo elaborado, fechado aos professores, onde as exigências são por uma educação com qualidade que atenda os princípios ideais da educação, no entanto, os professores deveriam ser qualificados para tratar o currículo através de uma prática coerente com o contexto social do qual ele e seus alunos fazem parte, então esse currículo deve ser visto como “artefato social e cultural”. (MOREIRA E TADEU, 2011, p.13) por tratar de questões mais amplas da sociedade, considerando seu contexto histórico, político, social e cultural.

É importante ressaltar que o currículo, em uma perspectiva tradicional, deve ser compreendido como um instrumento de relação de poder, que transmite visões particulares, representa grupos empoderados que transmite suas ideias através dos conteúdos construídos historicamente e contribui com posturas racistas e preconceituosas que se perpetuaram e se perpetuam na escola, contribuindo negativamente para a conformação e naturalização dessa prática por alunos, professores e o coletivo social.

Preocupados com essas questões o movimento social negro, engajado no processo de transformações dos grupos excluídos, viu na escola a possibilidade de ascensão através da educação, gerando assim “garantias de acesso, permanência e qualidade de atendimento através do processo educativo”. (BRASIL, 2006).

A partir deste marco, passa-se a exigir que as instituições de ensino garantissem os princípios que fortalecem a consciência política sobre a diversidade cultural, e que a educação tivesse o mínimo de qualidade para que se tivesse uma melhor compreensão sobre a questão etnicorracial, bem como, instrumentalizar o

indivíduo para que ele tenha condições de se posicionar diante de situações que envolva racismo além de fortalecer a identidade da pessoa negra.

Para Ferreira, (2009, p.48) “identidade tem relação com individualidade referência em torno do qual o indivíduo se constrói; com concretude não uma abstração ou mera representação do indivíduo”. Assim, a identidade pode articular-se a um projeto maior que é caracterizado pela construção da cidadania, na coletividade.

Percebe-se que nesta discussão Silva (1999) mostra a necessidade de aprofundar o significado de tais questões. Para ela, torna-se, necessário discutir os conteúdos a serem transmitidos pela escola. Conteúdos, que sem perder de vista a realidade de nossos alunos, expressem a visão de uma escola que prepara para a participação, para a transformação; conteúdos que expressem a visão não de uma escola única, mas de uma escola que trabalha na direção das classes populares.

Neste caso, o currículo a ser estabelecido deve levar em consideração que os conhecimentos produzidos pelos descendentes de africanos no Brasil, devem deixar de ser encarados como folclorização, concebidos, no dizer de Silva, como algo estático e tradicional, sem nenhuma função social.

Outrossim, quando se pensa na relação entre educação, currículo, cultura e etnia, relações estas que se estabelece também dentro da escola, se fazem necessárias algumas reflexões. E uma delas, refere-se à relação entre escola, cultura e o lugar onde esta escola está localizada.

A escola é um lugar de espaço dinâmico, que preserva memórias e muitos significados, abre canais para a reconstrução de imagens, possibilita a abertura à comunidade e é fundamental para que os alunos se vejam em seu espaço, preservem o sentimento de pertencimento, se percebam e se sintam reconhecidos no trabalho que a escola realiza.

Freire (1996, p.46) afirma que uma das tarefas mais importantes da prática “educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas

relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”.

Partindo dessa premissa, entende-se que a escola é o centro do processo educativo, pois é lá que se dá a formação da cidadania, é onde se iniciam as transformações na educação, é onde se concretiza o esforço de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a questão etnicorracial deve ser pensada e planejada de forma que haja reflexão sobre como os professores em suas disciplinas irão tratar deste assunto, preservando, acima de tudo, o respeito e a dignidade humana.

Na compreensão de Ferreira (2000, p.43), “a escola, às vezes, de forma velada e, às vezes de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades (...)”.

Para Cavalleiro (2000), os conteúdos sobre a História do Negro no currículo escolar, ainda é pouco visível nas práticas pedagógicas, então, são necessários estudos que evidenciem práticas educativas, traduzidas em pedagogias para os sistemas de ensino. Ferreira (2000), sensível a esta questão diz que a escola propaga aspectos legitimadores da dominação europeia e de destruição de uma consciência negra negando o direito à diferença e o que é mais grave, tanto as crianças brancas quanto as negras, já internalizaram estes aspectos.

Essas reflexões nos levam a exercer a cidadania e a autonomia que são termos que jamais podem ser separados. Para Freire (1996, p.58), “a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.”

A palavra autonomia tem sido aplicada também em diferentes contextos e é entendida como a possibilidade de aproveitar a liberdade, é uma iniciativa para o indivíduo gerenciar a sua vida individual. Desta forma, a autonomia na escola vem pressupor a participação coletiva dos professores com a comunidade estudantil.

Assim, faz-se necessário um olhar minucioso no currículo escolar que deve ser uma construção do contexto social e parte da realidade local onde a escola está inserida, tendo como fundamento o respeito, o reconhecimento e acima de tudo, a valorização às diferentes formas de expressão cultural.

Por sua vez, Foster (2010, p.85-86) afirma que “hoje, a África está dentro de casa, não é mais possível ignorá-la”. Então, deve-se reconhecer que as atividades realizadas pelos professores em sala de aula, tornam-se mais eficientes quando a escola passa a entender as reais necessidades de “sobrevivência digna, suas buscas e escolhas, suas vivências diárias e seus saberes não podem mais ser ignorados” (BRASIL, 2006, p.87).

Sacristán (1996, p. 34) entende que é preciso o reconhecimento e a existência de uma cultura escolar, se entenda também de que maneira a cultura externa ao espaço escolar influencia nas reconstruções que a escola faz desta cultura. Para o autor:

Ao falar de cultura e currículo na escolarização é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos.

Em qualquer das situações, a escola passa a atuar na produção de conhecimento e na formação geral do aluno de acordo com os valores e regras estabelecidas pelo contexto social.

Pensar na relação entre cultura e educação que se estabelece no chão da escola exige, pelo menos, três aspectos essenciais que requerem reflexão. O primeiro e importante ponto de partida refere-se à relação da escola com a cultura do lugar onde ela está situada. Se partirmos do princípio de que o lugar é um espaço vivo, carregado de memórias e significações, a abertura à comunidade é fundamental e permite que alunos e suas famílias se enxerguem em seu território, nutram o sentimento de pertencimento, de enraizamento e se sintam reconhecidos no conhecimento que a escola produz e transmite a seus estudantes. Isso independe de datas comemorativas.

Consiste sim em uma ampliação do sentido cultural, sem reduzi-lo a "folclorização" de manifestações presentes no dia-a-dia das comunidades. Assim, de acordo com Moreira (2008, p.27) "Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização)", pois ainda segundo Moreira:

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. (2008, p.27)

São arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes. Não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? Como entender então as relações entre currículo e cultura? Para Moreira e Silva:

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do sujeito.

Neste sentido, é fundamental que a escola, uma instituição de enorme impacto na vida das crianças e dos jovens, construa uma ponte entre o conhecimento estabelecido, o patrimônio cultural da humanidade, e aquele conhecimento cultural que está ali presente, circulando na localidade. Espera-se que a escola consiga articular esse patrimônio com a cultura das pessoas que vivem no seu entorno e que a frequentam.

À medida que também propicia a relação entre os saberes do passado e do presente do território onde se situa e todo um conhecimento globalizado que está circulando na nossa sociedade contemporânea, a escola permite que os alunos e suas famílias não só nutram o pertencimento temporal a este momento histórico, como reconheçam o seu papel como sujeitos históricos naquele lugar.

Um segundo ponto a ser considerado na relação educação e cultura é o currículo escolar, isto é, a seleção dos saberes que os educadores transmitirão. A escola tem o poder e a legitimidade para selecionar os saberes que serão passados às crianças e aos adolescentes e pode dar voz ou não a determinados personagens, histórias locais e patrimônios culturais e transmitir ou não diferentes modos de saber e de fazer instalados na sociedade como um todo.

Desse modo, se a escola for capaz de valorizar em sua matriz curricular o patrimônio cultural presente na comunidade, nos diferentes grupos sociais, etnias e suas representações e não apenas na história oficial, ela desempenhará, sem dúvida, um papel diferenciado. Sua contribuição será ainda maior se renunciar ao uso de abordagens "folclorizadas" ou "pitorescas" da cultura popular, que a tratam como "subcultura", e, muitas vezes, reforçam estigmas e deixam determinadas manifestações populares à margem de uma proposta de ampliação de repertório. Assim, ao ampliar o conhecimento das manifestações dos diversos grupos sociais, a escola colaborará para que diferentes grupos se sintam não só reconhecidos, mas também sujeitos desse conhecimento que lhe está sendo ofertado.

O currículo escolar de forma geral tem se colocado como um dos grandes problemas enfrentados pelos educadores, pois ele tem sido orientado por um desenho único para todas as escolas do país, não considerando as especificidades das regiões e locais, não é sensível à rotina de vida, de trabalho, às culturas existentes e aos conhecimentos das populações sejam elas: negra, índia, ribeirinha, ou qualquer outra considerada minoritária, fato que de certa forma colabora com o aumento da evasão escolar e da repetência dessas populações já que estes sujeitos não se percebem inseridos nesta realidade.

De acordo com Silva (2000), o currículo escolar é um fator que atua diretamente na formação dos alunos, e é através dele que são trabalhados os conhecimentos que aprendemos no âmbito escolar; ele deveria ser pensado e construído coletivamente com o propósito de envolver os sujeitos em suas especificidades, mostrando para todos os grupos étnicos suas qualidades e importância na construção do país.

Para Lopes (2005), o espaço no currículo é essencialmente um lugar de reconhecimento, um lugar de afirmação do negro e que não deve ser negado pelas autoridades em questão. Por isso, é necessário pensar num currículo vivenciado pelos alunos indo além dos conteúdos escolhidos para serem ministrados pelos professores. A existência, na experiência escolar, de um “currículo oculto”, ao lado do currículo oficial, está confirmada por vários estudos sobre o tema, entendido como o conjunto de experiências não explicitadas pelo currículo oficial que nos permite ampliar a reflexão sobre o tipo de mensagens cotidianas – trazidas pelas páginas dos livros escolares, pelo preconceito racial entre colegas e entre professores e alunos – que são levados ao conjunto dos alunos negros e mestiços.

Esse currículo inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados nos olhares e gestos, apreciações e representações de condutas, aproximações repulsas de afetos, legitimações e indiferenças em relação a atitudes, escolhas e preferências. Segundo Munanga (2001, p.21), a “interdisciplinaridade curricular tem se constituído numa maneira de romper com as barreiras das áreas e disciplinas contidas nos programas de ensino”. Nesta perspectiva de trabalho, educadores/as, educandos/as, e comunidades estão envolvidos(as) numa ação dialética de construção, reconstrução e socialização de novos conhecimentos.

As escolas apresentam um currículo deslocado da cultura da população negra, situação que precisa ser confrontada no sentido de fortalecer as suas identidades. Para Lima (1997), essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções dessas populações diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. “O enfrentamento dessa situação conflituosa requer a construção coletiva de um currículo que tome como referência e valorize as experiências, saberes, valores e culturas das populações negras do campo”.

Assim, torna-se necessário a concretização de um processo educacional dialógico que inter-relacione os saberes, os sujeitos e as intencionalidades, de forma

que se supere a predominância de uma educação bancária e uma visão compartimentalizada do conhecimento. Neste sentido, Silva enfatiza (1995, p.54):

O currículo é um lugar de escolhas, onde o seu papel foge da neutralidade e sua flexibilidade funciona de forma indispensável. Este por sua vez necessita sempre ser alimentado pela ação do professor. Na medida em que estamos tratando de um conteúdo oculto, negligenciado e pouco conhecido pela escola e pelo professor, que é a restituição da presença e da dignidade da população negra como sujeito na história e na cultura brasileira, precisamos tomar cuidado para não cometermos uma falha pedagógica muito comum nas nossas escolas.

Com base nessas premissas, inúmeras políticas educacionais têm sido fomentadas para as populações remanescentes de quilombos compreendendo que a utilização de materiais adequados facilita o desenvolvimento e a concretude de uma educação de qualidade valorizando a história e cultura dessas populações. Mas, elas ainda encontram muitas dificuldades para serem implementadas.

Uma das grandes conquistas recentes é a Lei 10.639/03, que faz parte de um conjunto de ações enquanto Políticas Afirmativas e tem como finalidade a inclusão de conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares na tentativa de construir conhecimentos sólidos no que diz respeito à cultura dos grupos minoritários como os negros e indígenas. A Lei Federal 10.639/2003, prever também a construção de materiais didáticos, considerando as especificidades de cada região e enfatiza que ela deve ser trabalhada e conhecida pelos próprios envolvidos no processo educativo. Dessa forma, se constitui em um desafio combater o racismo nas escolas e no contexto social, já que a escola não está deslocada deste espaço e é influenciada pela sociedade.

É notório perceber que o processo educacional e o investimento em educação no Brasil nas últimas décadas vêm apresentando melhores resultados. No entanto, a formação de profissionais para atuar nesse setor não se exime de críticas e questionamentos que nos fazem refletir sobre a realidade, principalmente quando se refere à questão etnicorracial, latente em nossa sociedade e esporadicamente divulgada nos meios de comunicação (COELHO e SOARES, 2011, p.16).

Observa-se nesse sentido, que um dos grandes desafios enfrentados pela escola está em construir uma educação no sentido de contribuir de forma positiva para que os sujeitos que constituem a escola possam aprender a respeitar a

diferença e conhecer e valorizar a diversidade da cultura brasileira (COELHO; SOARES, 2011). As questões relacionadas à temática etnicorracial permanecem no âmbito da curiosidade, pois ainda são vistas como exteriores ao currículo.

Talvez pelo fato de constituírem projetos pontuais e não comporem na mesma medida que outros conteúdos de caráter identificador [...] as temáticas que interessam para enfrentar o racismo e a legislação vigente sobre a diversidade cultural, não poderão ser vistas como curiosidades, acrescentamentos que não definem a formação e não são fundamentais para vida profissional ou cidadã (COELHO; COELHO; PINTO, 2010, p. 10 *apud* COELHO; SOARES, 2011, p. 17).

É importante destacar que mesmo com tantas dificuldades, temos observado ações positivas em relação às políticas afirmativas, esse trabalho vem fortalecendo as discussões por intermédio dos documentos oficiais tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Etnicorraciais, dentre tantos outros documentos.

De acordo com Coelho e Soares, (2011, p. 21), a LDB 9394/96 sofreu duas alterações: a primeira em 2003 com a aprovação da Lei Federal 10.639/2003 e a segunda em 2008, a Lei Federal 11.645/2008, tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura afro-brasileira e das populações indígenas no currículo oficial da Rede de Ensino. Essas correções mostraram a importância e os desdobramentos com relação ao que a temática deve ser encaminhada.

Para Coelho e Soares (2011), essas políticas anteriormente mencionadas deram desdobramentos para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana das quais foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de Março de 2004, assim como também foram lançadas pelo Ministério da Educação o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação das relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em 13 de maio de 2009 e mais recentemente foi incorporada a esse conjunto jurídico a Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010 do

CNE, a qual preceitua a obrigatoriedade da inserção da temática da diversidade cultural no currículo da Educação Básica como se pode destacar no Título IV, Art. 9, Inciso II “inclusão. A valorização das diferenças, e o atendimento à pluralidade e diversidade cultural...”

Essas políticas educacionais representam a pertinência e a necessidade de se viabilizar uma prática pedagógica, na qual a diversidade cultural seja trabalhada, visando à formação de uma sociedade híbrida e plural, em que o diálogo entre as diferenças culturais possa enriquecer os espaços de aprendizagem.

De acordo com estudos realizados por Moreira (1999), Silva (1999), Canen (1999) e Costa (2002), as discussões da problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças numa perspectiva multicultural têm tensionado o campo do currículo, no sentido de propor novos olhares para a valorização das identidades culturais ausentes ou negadas em estruturas monoculturais.

## 1.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA SUPERAR AS DESIGUALDADES RACIAIS E SOCIAIS

As discussões sobre a temática desigualdade racial no Brasil tem sido crescente nas últimas décadas. Essas discussões continuam sendo objeto de preocupação dos movimentos sociais negros e mais recente das universidades. Constata-se, a partir dos debates, que o Movimento Negro parte do princípio de que é necessário um conjunto de ações do setor público com a finalidade de intervir no combate à discriminação e ao racismo.

Santos (2005) afirma que a reivindicação do Movimento Negro por políticas inclusivas iniciaram bem antes da década de 50 com ativistas preocupados com as causas negras como Abdias do Nascimento que era engajado em movimentos sociais lutando pela inclusão do negro em todas as instâncias sociais inclusive na escola, no entanto, mesmo com toda pressão do Movimento Social negro, as políticas só foram efetivadas a partir de meados da década de noventa

com a criação de alguns órgãos públicos que passaram a ter a responsabilidade de fomentar e legitimar políticas que valorizassem e incluíssem o negro no mercado de trabalho e nas universidades principalmente, as públicas. Na concepção de Jaccoud (2008, p.142).

(...) suas origens podem ser claramente identificadas na década de 1980, quando a reorganização do Movimento Negro, no contexto da democratização, passou a incluir a temática do racismo e da discriminação como uma pauta do debate sobre democracia e igualdade.

Neste período, o Movimento Negro passa por três fases, a saber: a primeira foi de conquista de espaço de direitos civis, políticos e justiça social, a segunda foi marcada pela luta em dar visibilidade à temática discriminação racial nos debates políticos, impulsionando o governo a criar instituições que passou a promover a participação do negro no contexto cultural e social, além de criar leis que tornou o racismo crime. E a terceira geração surge na metade da década dos anos 1990 com a finalidade de combater a discriminação racial através das políticas públicas e ações afirmativas.

Nos anos 2000, observam-se outras importantes iniciativas do Governo Federal no sentido de assegurar os direitos da população negra brasileira, iniciativas marcadas pela constante luta dos movimentos sociais como: a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, aprovação do Plano da Igualdade Racial – PLANAPIR e aprovação da Lei nº. 10.639/2003 pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, como forma de reconhecimento da luta desse grupo, bem como das perdas sociais e das injustiças sofridas ao longo de séculos. Custódio (2014, p.87) define que:

(...) em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção de Igualdade Racial – CONAPIR, o PLANAPIR indicou ao Estado as metas para superar as desigualdades raciais existentes no Brasil, por meio da adoção de Políticas Públicas de Ações Afirmativas (PPAA), associadas às políticas universais.

Ainda seguindo as ideias de Custódio (2014) ressaltamos que tanto a aprovação da Lei 10.639/2003 quanto à criação da SEPPIR, representam a luta do Movimento Negro que sempre lutou pela igualdade racial e social. A criação da SEPPIR abriu espaço para outras grandes conquistas, como o Conselho Nacional

de Promoção da Igualdade Racial – **CNPIR órgão consultivo que tem por objetivo propor políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra, bem como outros seguimentos étnicos que compõe a população em âmbito nacional**, criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI com o intuito de assegurar o respeito e contribuir para o desenvolvimento da inclusão nas instituições de ensino, valorização das diferenças bem como da diversidade, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, objetiva também à implementação de políticas públicas transversais e Inter setoriais.

Seguindo as ações governamentais, observou-se a criação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade, para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrodescendentes – CADARA e Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB. Outros programas foram sendo implementados na educação como:

Revisões nos livros didáticos, elaboração de materiais didáticos para comunidades quilombolas, produção e distribuição de material didático-pedagógico com a temática étnico- racial. Programas de Formação de Professores na temática História e Cultura Afro-Brasileira, realização de Fóruns Estaduais de Educação Étnico-racial, além da introdução do quesito raça/cor no Censo Escolar, no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM. (CUSTÓDIO, 2014, p. 87)

As reivindicações dos movimentos sociais negros levaram alguns Estados brasileiros como Bahia, Belo Horizonte, Porto Alegre, Belém, Aracajú, São Paulo e Teresina a criarem leis que coibissem o preconceito racial nas escolas e na sociedade. Essas leis fomentavam o trabalho interdisciplinar na prática dos professores que atuavam em áreas do conhecimento como: Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes que evidenciam nos conteúdos, a História da África, Cultura Africana. Logo, as discussões sobre Políticas Públicas ganharam importância e visibilidade, a partir da Constituição Federal de 1988 como observamos em seu art. 3º incisos I, II, III e IV declaram:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta desenvolvimento nacional, erradique a pobreza e a marginalização, reduza as desigualdades sociais e regionais além de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. (BRASIL, 1988)

Para falarmos de Políticas Afirmativas é necessário situarmos a trajetória histórica onde essas políticas se estruturaram e foram sendo legitimadas considerando alguns aspectos como político, ideológico, ético e social.

Custódio (2014, p. 91) sustenta “as ações afirmativas tiveram origem na Índia e adotadas na Europa e Estados Unidos”. Nos Estados Unidos, foram pensadas e implementadas pelos movimentos sociais negros liderados por Martin Luther King na década de sessenta com a finalidade de promover a igualdade e vencer os preconceitos entre brancos e negros, (CUSTÓDIO, 2014).

Para Gomes (2001, p.132) o termo Ações Afirmativas foi criado no início da década de 1960 pelo Presidente dos Estados Unidos J. F. Kennedy significando:

Um conjunto de Políticas Públicas e Privadas de caráter compulsório e facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero, bem como para corrigir os efeitos presentes na discriminação praticada no passado.

As Políticas de Ações Afirmativas nos Estados Unidos foram concebidas como mecanismos tendentes a solucionar a marginalização social, econômica e política do negro no contexto social americano. Assim ilustra Telles (2005) essas ações contribuíram para a redução do índice de discriminação racial nos Estados Unidos no período compreendido entre 1960 e 1996. Enquanto que no Brasil esse quadro não foi modificado, ou seja, se observou um abismo entre brancos e negros em todos os setores da sociedade. Conforme assinalado por Telles (2012) As políticas de Ações Afirmativas passaram a ter visibilidade no Brasil, a partir dos anos noventa quando o governo brasileiro admitiu não existir democracia racial no Brasil.

Para tanto (Gomes, 2001) entende que os objetivos das Ações Afirmativas são induzir e fomentar a transformação da ordem cultural, pedagógica e política com a finalidade de desconstruir do imaginário social as ideias de supremacia e subordinação racial, coibir e eliminar os efeitos psicológicos da discriminação que se perpetuaram, além de implantar a diversidade e ampliar a

representação dos grupos minoritários nos diversos setores sociais. Bernardinho (2002, p.256) parte da premissa de que elas são:

Entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofreram da por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

Bernardinho (2002) afirma que as políticas de ações afirmativas podem atuar pelo menos de duas formas, a saber: enquanto políticas de reparação e políticas sensíveis às questões identitárias onde a raça torna-se um critério diante de outros grupos.

Considerando as orientações do Programa de Direitos Humanos II, o Ministério da Cultura em 2002, institui o Programa de Ações Afirmativas, adotando “cotas de 20% no preenchimento de funções direção e assessoramento superior, e determinando cláusula de promoção da igualdade nos convênios cooperação técnica”, (DOMINGUES, 2005, p.167).

Como bem assinala Santos, (2005) o fato de o governo ter lançado esse conjunto de leis não significou dizer que elas foram implementadas na íntegra, o autor afirma que questões pertinentes à educação foram relegadas em detrimento de outros interesses como econômico, esta análise nos leva a perceber que as políticas sociais para grupos excluídos, são sempre postergadas. Na concepção de Ianni (1994) o que comanda a flexibilização dessas políticas é o processo de reprodução ampliada do capital lançado em escala global. Nesse sentido, as discussões que fomentam as políticas afirmativas estão sempre latentes, através dos movimentos sociais negros.

Neste sentido, a contínua militância dos grupos sociais negros antirracistas tem possibilitado a compreensão de que a escola funciona também como um veículo de manobra dos grupos hegemônicos que lutam para se manter no

poder, disseminar a cultura do branqueamento e inferiorizar os grupos desfavorecidos economicamente.

### **1.2.1 A lei de nº 10.639/2003: um instrumento de reflexão**

O debate em torno das políticas de promoção da igualdade das relações etnicorraciais se intensificou no início do século XXI. Esses debates só se tornaram visíveis a partir da II Conferência Mundial contra Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, evento sediado em Durban, África do Sul, em 2001, quando da aprovação de um Plano de Ação e da Declaração que tratassem com mais seriedade a questão racial, a assinatura desses documentos, levaram o governo brasileiro a tomar medidas que desenvolvessem ações que viabilizassem acesso à educação a essa população excluída socialmente.

Após a Conferência de Durban, o governo brasileiro lançou em 2002, o Programa de Direitos Humanos II, documento que reuniu um conjunto de medidas com o intuito de viabilizar a promoção social reconhecimento da sua cultura e de seus valores, (DOMINGUES, 2005).

A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 tornou-se um marco na História da Educação Brasileira e no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira tornando-se obrigatório em todas as escolas que ofertam do ensino fundamental e médio sejam elas públicas ou privadas a inclusão da temática nos currículos escolares. A lei altera a LDBEN nº 9394/96 e passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79B, assim definido:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o capítulo deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Art. 79-B. O calendário incluirá

o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2004, p. 35)

A partir da Lei 10.639/03, observa-se uma nova postura no cenário social, pois a lei busca superar a concepção de que a cultura negra não tem importância, sem valor como foi tratada o longo dos anos. É como afirma Bourdieu (2011 p.70-71):

[...] os sistemas escolares assumem como função inculcar a cultura. Mas acontece que essa cultura é socialmente distribuída de forma desigual e, ao mesmo tempo, inculca o reconhecimento do que é dado como a cultura em sua universalidade é inculcar o reconhecimento do privilégio daqueles que possuem essa cultura.

Na história do Brasil e na constituição do processo educativo, vivenciamos a ausência da cultura afro-brasileira no currículo, mas sempre se percebeu de forma extraordinária o reconhecimento da cultura dominante sendo reconhecida por grupos que não a possuem.

Essa análise, nos mostra que ao longo dos anos, a discriminação racial e a exclusão surgem de forma diferente com uma nova camuflagem carregada de ideologias que produzem e reproduzem a exclusão escolar e social. (BOURDEIU, 2011) Neste sentido, se faz necessário que o sistema educacional brasileiro reforme sua matriz curricular, marcada por diretrizes europeias, onde se difunde a ideia de um mundo que impossibilita as crianças, os jovens e adultos a se aproximarem da cultura de outros continentes como o Africano, e mesmo com as reivindicações dos movimentos sociais e em particular o movimento negro em prol da educação, ainda assim a história dos povos africanos e afro-brasileiros tem sido invisíveis no currículo escolar.

Assim, a cultura africana e afro-brasileira só terá visibilidade como preceitua a lei 10.639/03, se pensada em contraponto com o currículo tradicional hierarquizado pautado na transmissão dos conteúdos e dos valores culturais legitimados pelo grupo hegemônico. Essa forma de tratar os conhecimentos afastou qualquer possibilidade de aproximação entre docente e aluno contribuindo assim, para a estagnação do currículo escolar e de qualquer outra forma de conhecimento social mais amplo.

Na tentativa de superar as fragmentações desiguais do currículo, buscou-se implantar várias correntes teóricas como alternativa para reverter às lacunas deixadas pela escola tradicional, como por exemplo, a escola nova, corrente fundamentada na psicologia valorizava o aluno e as práticas metodológicas, ou seja, a ênfase era no aspecto prático-metodológico em detrimento do aspecto político, onde:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente de produção. (FRIGOTTO, 2006, p.40)

E assim, as questões culturais do negro ficavam à margem do currículo, sem reconhecimento, esse embate fortaleceu o movimento negro que intensificou sua luta pelo reconhecimento da cultura de matriz africana.

Vê-se, portanto, que a efetivação e prática desse currículo, como prevê a lei 10.639/2003 visa dar visibilidade à cultura africana e a afro-brasileira que ficou excluída dos planejamentos educacionais, dos conteúdos escolares e das práticas dos professores. A lei renovou a esperança de uma educação inclusiva para o Brasil, pois o que se constituía como obstáculo à promoção de uma consciência crítica, política e coletiva, agora pode ser superado através das ações pedagógicas mediadas pela lei, visando à construção de uma sociedade mais justa, considerando todos os grupos sociais. É como diz Arroyo (2007, p. 111) “as tensões raciais estão chegando às escolas brasileiras. Se não como ocultá-las e silenciá-las na sociedade, não haverá como teimar em ocultá-las e silenciá-las no sistema escolar como um todo, da educação infantil à superior”.

Na verdade, a lei tem sensibilizado os professores acerca da educação para as relações etnicorraciais, pois hoje presenciamos a mobilização de educadores como Santos (2002), Cavalleiro (2001), Hall (2013), Fanon (2008), Munanga (2008), Foster (2004) e Santos (2005), bem como, os professores, coordenadores, alunos, pais e comunidade que fazem o dia a dia da escola para

participarem de debates sobre as questões etnicorraciais e propor uma educação para as relações etnicorraciais.

Para Arroyo (2007) essa preocupação tem sido observada nas escolas populares influenciadas pelos movimentos sociais nas escolas da rede pública, através das propostas pedagógicas, não é um trabalho tão simples, mas tem levados esses atores a repensar os seus fazeres educativos no chão da escola. E o propósito é transformar essas práticas em grandes reformas do pensamento e da prática humana. Para Morin (2003, p.92):

A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. [...] O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

Há que se considerar na discussão, alguns pontos específicos da lei 10639/2003, pois, enquanto instrumento de luta, representa um avanço para a educação brasileira bem como para os movimentos sociais negros, mas para Santos (2005) a lei não deu a devida atenção para questões relacionadas à formação inicial e qualificação em serviço dos professores, o autor afirma que a lei deixa brechas quando não define a periodicidade da qualificação e de que forma essa qualificação deve ser feita para os docentes, ou seja, é como se não houvesse a necessidade de qualificar os profissionais que atuam na educação básica e superior.

No entanto, esse fator foi se configurando através de documentos legais como o Plano de implantação das Diretrizes Curriculares para as Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e as leis estaduais e municipais que definiram a obrigatoriedade da formação dos professores e Arroyo (2007, p. 113) corrobora, afirmando que mesmo com problemas relacionados à formação:

A diversidade entra nos encontros de docentes, em congressos, colóquios e conferências. Entra associada à formulação de políticas, currículos e até da prática escolar mais cotidiana: alfabetização-letramento e diversidade

Etnicorracial. A diversidade Etnicorracial e políticas de universalização da escola básica.

Para ele essa formação só é possível devido à Educação Popular que assumiu a diversidade etnicorracial através de projetos de inclusão estabelecendo um diálogo entre a pedagogia multirracial e a pedagogia popular. Então, é possível afirmar que a entrada da temática diversidade atingiu todos os setores educacionais, da escola à gestão, como: as Secretarias de educação municipais e estaduais, Ministério da Educação, Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, além da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR.

### **1. 2. 2 Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Etnicorraciais**

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004, visando atender os propósitos do CNE/CP 06/2002 e regulamentar as alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/06), pela Lei 10.639/03, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNRRER, (2005), a educação é fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo.

Ela se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, sendo papel da escola estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos. Cavalleiro (2005, p.12) afirma que “a escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm

demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra”.

Logo, a publicação das diretrizes, nos leva a refletir sobre questões fundamentais que definem a organização e efetivação do trabalho na escola, pois, sabemos que o professor precisa ter clareza de qual indivíduo pretende formar e para qual sociedade, contudo, acredita-se que a corrente teórica adotada por ele na sua prática torna-se fundamental.

Sobre esta discussão, Silva (1999) mostra a necessidade de aprofundar o significado de tais questões. Para ela, torna-se necessário discutir os conteúdos a serem transmitidos pela escola, conteúdos que, sem perder de vista a realidade de nossos alunos, expressam a visão de uma escola que prepara para a participação, para a transformação, assim como, conteúdos que expressem a visão não de uma escola única, mas de uma escola que trabalhe na direção das classes populares.

Freire (1996, p.46) afirma que uma das tarefas mais importantes da “prática- educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. Esta reflexão, nos leva a entender a escola como centro do processo educativo, pois, é lá que se dá a formação da cidadania, é onde se iniciam as transformações na educação, é onde se concretiza o esforço do ensino e da aprendizagem. Logo, é preciso que seja repensada a problemática do silenciamento no currículo, pois, ele é visto como mecanismo utilizado para oprimir e escamotear a identidade dos sujeitos que compõe uma cultura diferente da aceita pela sociedade elitista e branca.

A DCNRRER se constitui em princípios fundamentais que buscam a efetivação de uma política pública de reparações, valorização da cultura e identidade do negro, assim expressa o artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da

sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Observa-se nesse artigo uma preocupação da DCNRRER com a formação cidadã, desenvolvimento de uma consciência crítica pautada nos princípios democráticos como se observa acima. Considerando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres, entretanto, a História do Brasil nos mostra a outra face dessa mesma História, marcada por desigualdade, exclusão e descumprimento de seus direitos e um racismo marcante. É como define o § 2º:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

A história mostra que durante muito tempo a ausência de políticas de ações afirmativas silenciou a sociedade e na escola, os conteúdos de matrizes africanas tornaram-se invisíveis no currículo escolar, fato que contribuiu para a expropriação da identidade dessa população. Foster (2004, p.69) afirma que “para muitos a Raça não deixa de ser uma categoria arbitrária que foi utilizada para justificar as desigualdades sociais”.

Neste sentido, percebe-se que para se efetivar uma estrutura eficaz do sistema de ensino no Brasil, é necessário considerar pontos básicos que se relacionam entre si, tais como: o conjunto de elementos que como um todo precisam estar relacionados entre si, interligados por elementos materiais e ideais, de acordo com as instituições e métodos adotados, (LIBÂNEO, 2003).

Para tanto, é importante mencionar, o docente é a pessoa que irá perceber e refletir sobre a ideia de “pertencimento” dessa cultura, logo sua formação básica deve estar pautada em teorias que possam subsidiar sua prática, com a perspectiva de melhoria no sistema educacional brasileiro, bem como, a ação dos indivíduos no contexto escolar.

Na proposta da DCNRER, os agentes sociais que compõe a escola principalmente os professores, através do trato dado aos conteúdos escolares, devem mobilizar-se no sentido de incluir em suas práticas a discussão sobre a cultura da África e da África brasileira como define o artigo 3º das DCNRER:

A Educação das Relações Etnorraciais e o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura da África será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio da supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas[...].

De acordo com o art. 12 da LDBEN 9394/96, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”, como se observa, a escola enquanto instituição social possui autonomia delegada pela legislação educacional para selecionar sua proposta de ensino, neste sentido, os conteúdos programáticos concernentes à Educação para as Relações Etnorraciais e o Estudo da História e Cultura Afro-brasileiras, e História e Cultura Africanas fica sob responsabilidade dos professores em conjunto com a coordenação pedagógica e movimentos sociais negros, divulgar através de práticas coletivas como os projetos, dar visibilidade à cultura dessa população, visando uma formação cidadã enquanto aspecto primordial para o desenvolvimento social e pessoal comprometido com as causas sociais.

No art. 26 - A fica definido que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena reiterado pelo parágrafo § 2º que trata dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 1996)

A proposta das DCNRER bem como a LDBEN através do artigo 26A no ponto que trata do currículo pode-se afirmar que outras áreas do conhecimento podem incluir-se nas discussões sobre a temática racial, contribuindo, assim, para o conhecimento, reconhecimento, valorização, divulgação e respeito ao histórico de luta e resistência da população negra. As experiências pedagógicas dos professores

das áreas mencionadas pelo parágrafo 2º, assim como outras que não foram citadas pela LDBEN, podem contribuir com o:

Resgate da autoestima do jovem negro [...] retome a confiança na sua capacidade intelectual e, consciente de que possui fragilidades acumuladas graças a uma história educacional frustrante, não é pouco inteligente, mas sim foi mal trabalhado, teve acesso restrito aos bens culturais que seu povo ajudou a construir. (NASCIMENTO, 2012, p.37)

A adesão dos conteúdos de matriz africana no planejamento de outras disciplinas torna-se significativa, na medida em que as discussões sobre a temática proporcione mudanças na mentalidade dos indivíduos e a escola passe a fazer sentido para essa população que a entenderá como instituição de reforma e produtora de conhecimentos que respeita e valoriza a diversidade etnicorracial de maneira positiva.

No artigo 4º das DCNRRER define:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

O texto acima traz muitas possibilidades para um trabalho articulado e mais efetivo com diferentes instituições sociais que discutem e publicam sobre a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na tentativa de dar visibilidade aos conteúdos que ao longo da história foram fragmentados e descolados do contexto social. É importante mencionar que a escola não está isolada nesse processo, ela pode se articular com qualquer uma dessas instituições para desenvolver um trabalho sério e comprometido com a população negra.

A DCNRRER demonstra preocupação também com a garantia dos direitos aos alunos afrodescendentes na permanência e continuidade dos estudos em instituições públicas e de qualidade, na organização estrutural das instituições de ensino, na formação dos docentes para lidar com a diversidade racial no interior da escola ou fora dela. Sobre essa questão o artigo 5º esclarece:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Este artigo deixa claro que fica sob responsabilidade dos sistemas educacionais a oferta de educação com qualidade em todas as etapas e modalidade de ensino, além da formação inicial e continuada dos professores e a organização estrutural das escolas para receber os alunos. Tudo isso, faz parte de um conjunto de leis que resguardam os direitos à educação dos alunos negros, contribuindo, assim, para a desconstrução da imagem social negativa da população negra, questão que alija a identidade e contribui para a baixa autoestima.

É como afirma Silva (2014, p.84) o processo de produção da “identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”.

A partir da aprovação da DCNRRER, as escolas de Educação Básica passam a ter um documento de base legal para promover as discussões e aprofundar o conhecimento da Lei nº 10.639/03 e orientador da prática pedagógica de professores no seu fazer diário.

Neste sentido, pode-se afirmar que a inserção da História da África e da Afro-Brasileira nos currículos escolares constitui-se em um avanço, mas há que se refletir sobre como é apresentada a história dos negros em sala de aula, em especial, pelo professor, pois, através desses documentos o professor é capaz de escrever outra história, não aquela em que fomos por séculos socializados, fundamentado na ideologia racista pautada na cordialidade, em um mito.

Assim, pode-se entender que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento etnicorracial, crença religiosa ou posição política” (Brasil-

MEC, 2004, p.16), logo, faz parte da luta pela construção de uma formação cidadã democrática como prevê a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, o artigo 6º, deixa claro que os “órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino em suas finalidades e tarefas, incluirão o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação” (BRASIL, 2004).

O parágrafo único deste artigo define que os casos que se caracterizarem como racismo, “serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis” como prevê o 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Os documentos em vigor, como a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para a Educação Etnicorracial e a Constituição Federal de 1988 são aparatos que defendem uma educação antirracista, mecanismos que as escolas se utilizam para promover ações de combate às desigualdades educacionais e raciais nas escolas, incentivando o respeito mútuo entre os indivíduos, além de possibilitar novos hábitos de convivência.

Essa análise se faz necessária para compreendermos as lacunas deixadas na vida escolar de milhões de negros como se observa no último censo de 2010. As desigualdades raciais, embora nem sempre ocupem a atenção que merecem no debate público, são intensas, sobretudo, em relação à população negra. Dados do IBGE (2010) revelam que em 1999 os negros correspondiam a 64% da população considerada pobre e 69% dos miseráveis. Quanto à questão educacional, em 2000, do total da população sem instrução ou com menos de um ano de escolaridade, 61,5% eram negros, enquanto 85% da população que possuem 15 anos ou mais de escolaridades são brancos.

Esse crescimento pode ser considerado como um processo de autorreflexão da população negra que vem conquistando seus direitos com a força das leis e direitos antes negados a eles.

Coelho (2009) observa que durante o longo período escravista no Brasil Colônia, a educação sempre esteve sob domínio de um pequeno grupo que

representava a minoria mais abastada da sociedade, logo, a educação era restrita a poucos e os escravos eram excluídos desse processo, sem nenhum direito à educação como demonstra o texto constitucional de 1824.

A Constituição Imperial trouxe, em seu artigo 179, §32, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, porém, alguns anos mais tarde, o Presidente da Província do Rio de Janeiro, sanciona a Lei nº 1, de 04 de janeiro de 1837, e dá providências sobre o acesso às escolas públicas dessa província, determinando o seguinte: “Art. 3º são proibidos de frequentar as escolas públicas: 2º os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. (RIO DE JANEIRO, 1837, p.1). A aprovação dessa lei reforçou ainda mais o processo de exclusão das pessoas negras, pois tendo seus direitos negados, o acesso aos bens culturais tornava-se mais difícil.

No artigo 7º das Diretrizes Curriculares, retoma-se a discussão sobre o papel dos sistemas de ensino que terão a responsabilidade de “orientar e supervisionar a elaboração e edição de livros didáticos e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no parecer CNE/CP 003/2004” (BRASIL, 2004).

Com a aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os conteúdos apresentados no livro didático, além de outros materiais, passam a ser analisados e reorganizados para que se enxergue o negro a partir de uma ótica positiva, apagando aquela visão de seres irracionais com pouca capacidade intelectual.

## 2 O CENÁRIO AMAPAENSE: DAS CONDIÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS, ECONÔMICAS E EDUCATIVAS

A História do povo amapaense é marcada por lutas, batalhas e conquistas, Gomes (1999, p. 225) relata que os “negros, índios e soldados desertores foram protagonistas de uma original aventura para conquistar a liberdade”. Ao longo do período escravista, observaram-se na região colonial de Macapá, muitas rotas de fugas criadas pelos negros com o objetivo de construir seus mocambos em várias localidades de Macapá se estendendo de Mazagão às fronteiras do Oiapoque com a Guiana brasileira. O autor afirma que essas estratégias eram “formidáveis”, pois conseguiam proteção, autonomia, trabalhavam e negociavam seus produtos com franceses.

A garantia de sucesso dessa estratégia era diariamente atravessar a fronteira, tarefa que parecia não ser fácil. Cortavam rios e matas, levando inclusive, mantimentos para longas jornadas. Estes quilombos estavam mesmo na fronteira da liberdade e sabiam disso. (GOMES, 1999, p. 236)

O número de Mocambos na Amazônia Colonial era assunto que preocupava as autoridades, isto representava prejuízo financeiro aos fazendeiros, pois gastavam muito com estratégias para capturar os escravos fugitivos. A preocupação em capturá-los devia-se aos frequentes saques e mortes, além da escassez de mão de obra escrava nas fazendas. É importante salientar que os escravos se mantinham organizados sendo capazes de vir até a vila de Macapá e, principalmente, a vila de Mazagão para realizar suas trocas e estabelecer relações comerciais, (GOMES, 1999).

Ainda considerando as ideias de Gomes (1999, p.313) observamos que era muito difícil coibir a prática de proteção aos escravos, além do comércio clandestino, por não haver como comprovar as denúncias e não existirem leis específicas para punir este tipo de crime. Então, o chefe de Província do Grão-Pará afirma que:

Quanto a acoutadores de escravos, não há este crime classificado no Código Criminal: os proprietários tem contra eles ação civil para ressarcimento dos lucros cessante dos serviços de seus escravos. Eu penso que seria forçado inteligência o considerar-se este acoutamento como um efetivo furto, ou roubo de escravos.

Esses acontecimentos no Amapá, no período de 1848, nos mostra a organização e estratégias utilizadas pelos fugitivos e quilombolas, a forma como se juntavam e se separavam, as alianças com homens livres, as opções e como limites territoriais com outras colônias, tornava a situação um tanto quanto complexa considerando as adversidades da região. Assim pontua o autor:

Não havia vários mocambos na região do Amapá. Muitos daqueles que surgiam na região do Marajó e adjacências para lá migraram. Entre outras, esta região durante todo período da escravidão transformou-se num pólo de atração para fugitivos assim como a formação de quilombos. (GOMES, 1999, p.317)

Ao longo desse período deserções continuavam acontecendo assim como as denúncias, no entanto, na metade do século XIX, com a explosão do ciclo da borracha, a região do Amapá continuou sendo uma área mais atrativa para invasores e desertores. Para Gomes (1999, p. 318) “quilombos transformaram-se em comunidades camponesas, índios, negros, garimpeiros e outros personagens inventaram outras rotas de fugas a caminho da liberdade para suas vidas”. Neste sentido, é relevante assinalar que esse grupo de pessoas cruzaram fronteiras, navegaram rio, atravessaram florestas, cachoeiras enfrentaram todos os desafios em busca de liberdade. Outrossim, pode-se dizer que “a experiência de liberdade foi espalhada e compartilhada por todos os cantos” (GOMES, 1999, p. 31).

Hoje, a população amapaense concentra-se na área urbana, com mais de 95,7% da população (IBGE, 2010), vivendo na cidade, essa população deveria ter acesso à moradia com qualidade, mas na realidade para uma parcela considerável desta população, os benefícios são escassos para esse grupo excluído socialmente.

Macapá está situada no sudeste do estado do Amapá, é a única capital brasileira que não possui interligação por rodovia a outras capitais, é a maior cidade do estado do Amapá e a única cortada pela linha do Equador, localiza-se às margens do Rio Amazonas, no extremo norte do país e pertence à mesorregião do

Sul do Amapá. Hoje, apresenta, de acordo com o senso de 2010, uma população urbana com 398.204 moradores, concentrando-se na área urbana, mais de 95,7% da população, (IBGE, 2010).

Até antes de 1943, Macapá era um núcleo urbano com uma população de 1.286 habitantes, sem luz elétrica, água tratada e saneamento básico, (Maciel, 2001). A partir de 1943, o então presidente da República Getúlio Vargas nomeia o primeiro governador do território do Amapá Comandante Janary Gentil Nunes, carioca, que chega à cidade de Macapá em 1944 com o compromisso de urbanizar e organizar a cidade. Macapá era uma cidade isolada e quase tudo que necessitava, vinha da capital paraense da alimentação, as decisões políticas e econômicas.

Estas questões levaram o governador a decidir sobre o a reorganização urbana da cidade. Para Schvasberg, (2001, p.19) “As reformas de modernização do Estado na ‘Era Vargas’, emergem concepções de planejamento que nos anos 40 chegam ao nível de município”.

Considerando que os municípios brasileiros passavam por reformas urbanas utilizando os modelos europeus, o governador acompanha as determinações do governo federal e implanta as reformas na cidade de Macapá.

Neste sentido, a reorganização urbana é entendida como a organização do uso da terra que define áreas como o centro da cidade, local de concentração de atividades comerciais, de serviço e de gestão, áreas residenciais, de lazer, de indústrias e áreas de reserva para futura expansão da cidade e no caso do Amapá observamos a construção do primeiro grupo escolar.

Seguindo o padrão de modernidade estabelecido governo federal, o governador Janary Gentil Nunes estabelece como metas para urbanizar Macapá três pontos fundamentais, a saber: saneamento, povoação e educação. De acordo com (Souza, 2001), o governador expulsou as pessoas que residiam naquele espaço e elas passaram a ocupar uma área mais afastada daquela escolhida e definida como a capital da cidade do Amapá. Para Ferrari Júnior (2004, p.17) “A importação dos

padrões do chamado primeiro mundo aplicados a uma parte da cidade contribui para que a cidade brasileira fosse marcada pela modernização excludente”.

A população que residia naquele espaço era predominantemente negra e desprovida de recursos econômicos, viviam da agricultura, da criação de gado e da pesca. Sem muita opção de escolha, esses moradores expulsos de suas terras passaram a viver em péssimas condições, o que caracteriza o início do processo de segregação urbana. Segregação é o resultado da atuação de forças seletivas, tendo como princípio desses fatores: o corte econômico, habitacional, saúde, emprego, educação, dentre outros.

O processo de urbanização em Macapá foi pensado e planejado pelo Governo Federal como uma forma de proteger e estabelecer o domínio das fronteiras, além de proporcionar o desenvolvimento econômico das cidades amazônicas, neste período, observam-se grandes mudanças na organização, das cidades, bem como, o desenvolvimento e criação de polos industriais incentivados pelo governo federal e territorial para a nova estrutura da cidade de Macapá. De acordo com Paixão (2009, p.12):

Grande parte das cidades amazônicas surgiu instigada pelo avanço do capital privado atraído pela vasta cobertura vegetal e solo fértil em recursos minerais, além de outras potencialidades, que fazem da Amazônia um polo de grandes proporções no fornecimento de matéria-prima.

Observa-se que os grandes empreendimentos como a exploração de manganês no município de Serra do Navio e o complexo industrial de Laranjal do Jarí evidenciaram mudanças nos padrões de desenvolvimento no Amapá, por um lado, privilegiaram as grandes empresas multinacionais que eram protegidas pelo governo militar e, por outro, criaram um vasto movimento de subemprego no conjunto industrial completamente novo e subdesenvolvido na região. Neste sentido, entendemos que o processo de constituição da hegemonia neoliberal está associado a uma série de estratégias de cunho econômico adotados para implementar uma política econômica excludente.

A entrada do capital internacional em terras amapaenses transformou a realidade econômica, política e social e educativa da cidade.

Esse olhar futurista de desenvolvimento, pautado na concepção europeia e moderna de cidade, contribuiu para a segregação das pessoas que tiveram suas identidades expropriadas e passaram a buscar em seus novos lugares uma nova forma de viver.

A construção da Vila de Macapá e do processo educativo se constitui pontos fundamentais a serem discutidos neste estudo. Os migrantes que chegaram aqui no século XX construíram duas cidades uma moderna para os funcionários de alto escalão do governo a cidade dos comerciantes, bem estruturada com: água tratada, luz elétrica, hospital, escola, etc. E outra sem nenhuma estrutura definida como Macapá dos trabalhadores afastada de tudo e sem nenhuma condição de moradia, (LOBATO, 2013).

Os membros da classe dirigente territorial nutriam uma forte confiança de que a racionalidade técnica poderia alterar radicalmente o *modus vivendi* predominante no vale amazônico e viam com desdém a rotina de roceiros e extrativistas, fiscadores e pescadores, regatões e indígena Estes eram percebidos como pobres ou miseráveis, primitivos, doentes, ignorantes e, sobretudo, incapazes de gerar o próprio desenvolvimento socioeconômico.

O governo buscava a organização e o desenvolvimento da cidade, mas não existia nenhuma preocupação com o bem estar da população pobre que passou a morar em casebres em condições insalubres, neste sentido, o desenvolvimento social no Amapá era restrito a alguns, pois uma grande parcela da população macapaense não tinha acesso aos bens culturais, econômicos e sociais que todo indivíduo deve ter como bem define a Constituição do Estado do Amapá de 1991, em seu título II, artigo 5º inciso I “ninguém será privado do exercício de direito à saúde e a educação, ou por ele prejudicado, nem dos serviços essenciais á saúde e a educação”.

Considerando as ideias de Sen (2000), o desenvolvimento de um país ou de um estado está essencialmente ligado às oportunidades que ele oferece à população de fazer suas escolhas e exercer sua cidadania plenamente, isto inclui não apenas a garantia dos direitos sociais básicos, como: saúde, educação e

segurança, mas, também liberdade, habitação e cultura, pois desenvolvimento é um processo de expansão das liberdades que as pessoas desfrutam.

De acordo com Lobato (2013), os problemas sociais eram muitos, não se canalizava recursos para a criação de políticas públicas para melhorar a vida da população amapaense que vivia em estado de exclusão social, a situação de miséria que assolava parte da população pobre moradores da cidade dos trabalhadores levou um grupo de bispos a fazerem registros fotográficos e enviaram à Itália na tentativa de receber recursos e investir *na cidade dos trabalhadores ou cidade dos pobres*. Esses fatores contribuíam para “A privação das potencialidades elementares que refletem em mortalidade prematura de crianças e de adultos, além de acentuada subnutrição, dentre várias outras doenças crônicas”, (SEN, 2000, p.35).

Como a cidade dos trabalhadores não possuía nenhuma estrutura, se observava um grande contingente de pessoas que adoeciam e até morriam com malária, verminose e outros por falta de uma alimentação adequada para continuar exercendo as atividades laborais do dia a dia, pois, o governo aceitava as regras do mercado econômico externo e interno, o preço da carne era alto e o pobre não tinha poder de compra. Como afirma Camilo (2009, p.166-167):

(...) embora os índios possuíssem boa resistência, o trabalho metódico e continuado, a alimentação deficiente, as desafiadoras dificuldades que enfrentavam nos comboios, levavam esses remeiros, muitas vezes, a adoecer, necessitando-se de mais horas de descanso do que o permitido pelo branco e, também, de alimentação mais adequada do que a simples ração diária de farinha que recebiam.

A construção destas duas cidades e o descaso do governo para com a população desprovida economicamente impulsionou um grande índice de mortalidade ocasionado por falta de uma alimentação adequada e tratamento médico, (LOBATO, 2013). Diante do exposto, é evidente que a preocupação do governo militar era com a defesa do Território Nacional, questão política e não com a redução da disparidade econômica e social que passou a existir entre os grupos que fundaram a cidade de Macapá.

Para Chelala (2008, p.120), no que diz respeito à proteção do espaço geográfico, o objetivo foi atingido, haja vista que temos uma extensa área territorial a ser povoada, mas em termos de “condições de vida da população permaneceram precárias”. Compreender a organização e o funcionamento da cidade nos leva a pensar em políticas urbanas que possam dar respostas às injustiças sociais. No Amapá, a cidade se organizou, utilizando como instrumento, o processo de segregação social aos pobres e privilégios aos grupos que possuíam um poder aquisitivo favorável.

Notadamente prevalecerão os interesses dos grupos dominantes que refletirão na diferenciação do uso do solo, selecionando para si as melhores áreas da cidade, excluindo ou expulsando dessas áreas o restante da população. O uso do solo urbano é disputado pelos vários segmentos da sociedade, gerando conflitos entre indivíduos e usos. Esse pleito será, por sua vez, orientado pelo mercado, mediador fundamental das relações que se estabelecem na sociedade capitalista. (TOSTES, 2014, p.1)

Assim, pode-se considerar que o espaço urbano é fundamentalmente pautado nas teorias capitalistas o que o torna bem desigual, (MARICATO, 2008). Neste sentido, a cidade de Macapá foi planejada com resquícios da herança oligárquica e política que ainda cultiva marcas históricas de uma sociedade excludente, que nunca pensou em romper com a assimetria em relação à dominação social e, tampouco, com os privilégios.

A cidade, no entanto, conserva em si certo organicismo, características peculiares referentes à vida naquela comunidade, com lógica e padrão próprios a serem pontuados e estudados. As lutas de classes reforçam esse sentimento de pertencimento à cidade, a essa vida comunitária, própria. O autor reforça que essas lutas de classe negritam a cidade como obra, com valor de uso, constatando que cidades altamente opressivas, com maior evidência de tais lutas, são suntuosas em obras feitas para reforçar o poder das classes sociais mais altas.

Partindo do princípio que no sistema capitalista o ser humano vale pelo que possui e pelo lugar que ocupa, Milton Santos (1987) diz que o pobre segregado tem seu valor diminuído, visto que grande parte dessa população ocupa espaços desprovidos de bens sociais como boas escolas, bons hospitais, um bom sistema de

segurança, dentre outros serviços, essas são marcas que marginaliza e estigmatizam as pessoas.

A forma que o processo de organização urbana em Macapá fez com que os segregados se sentissem deslocados, hostilizados em seu próprio lugar.

## 2.1 BREVE RECORTE DA EDUCAÇÃO NO AMAPÁ

Após a desagregação do Território do Amapá, do Estado do Pará, a cidade de Macapá se transformou em Território, eram muitos desafios para organizar um território recém-criado, implantar um sistema educacional que era praticamente inexistente, convencer os moradores que viviam de forma humilde, acostumados à labuta diária da roça, vida simples, em outras pessoas, com novos costumes, visão diferente de mundo, do local, da cidade.

De acordo com Lobato (2009), com o compromisso de melhorar o nível de escolaridade no novo Território, Janary Nunes viu na escola a possibilidade de mudanças e transferiu essa responsabilidade aos professores. Esperava-se dos professores e da escola um trabalho que contribuísse com a mudança na forma de pensar das pessoas, assim, o Amapá entraria na rota de desenvolvimento econômico.

A população amapaense era constituída por 26.000 habitantes para ser atendida por sete escolas duas em Macapá, uma no Amapá, uma na Vila de Mazagão Velho, uma no Rio Pedreira e uma no povoado de Tarumã em Oiapoque, essas escolas atendiam 295 alunos e eram totalmente desprovidas de recursos materiais, financeiros e péssima estrutura física.

Para alcançar os objetivos traçados, o governador Janary Nunes toma medidas urgentes para melhorar a educação no Território. Expandiu o número de grupos escolares passando de sete para vinte e três, estipulou o novo horário de funcionamento das escolas para três turnos, ampliou o número de professores ativos

de dez para trinta e três, instalou a Cooperativa Agrícola Escolar, criou o curso ginásial, fazendo-o funcionar num prédio que se chamava Ginásio Amapaense atualmente, Escola Barão do Rio Branco, além da formação de professores através de curso de férias oferecidos no período de recesso escolar e ministrado pelo próprio governador<sup>1</sup>. Um fato interessante era que dos dez professores em atividade, cinco eram leigos e cinco normalistas e não tinham qualificação para atuarem em sala de aula.

Esses cursos tinham por objetivos repassar novas técnicas de ensino, bem como a difusão das ideias e valores do governo aos professores, o governador costumava proferir suas palestras como forma de ensinar aos professores como deveriam agir em sala de aula com seus alunos na visão do governo. O trabalho deveria ter disciplina com a finalidade de melhorar o nível de escolaridade da população amapaense.

Os relatórios apresentados ao governador mostravam que a parte da população amapaense era composta por pessoas analfabetas, pois o documento que registrava as atividades do governo, e as folhas de pontos eram o uso da “datiloscopia do dedo polegar”.

Os documentos demonstravam que para Janary Nunes, o novo homem deveria ser ambicioso, ativo, interessado no lucro, visando o enaltecimento da economia nacional e local, para tanto, era necessário uma nova forma de educar e viver.

Janary Nunes entendia que a forma como gerenciava a educação era correta e reprimia qualquer manifestação contrária a sua gestão. O ensino por sua vez, restringia-se à exaltação e à valorização do seu governo, considerando-se antipatriota e contrária ao desenvolvimento da região, qualquer contestação da autoridade governamental. Neste sentido,

---

<sup>1</sup> O primeiro destes cursos foi realizado na segunda quinzena de junho de 1944, na cidade de Macapá com a participação de vinte e três professores.

O ensino nas terras amapaenses, apesar de oficialmente instituído há quase um século e meio, ensinava somente até o terceiro ano do primário, através de um currículo anacrônico, com os alunos aprendendo tão somente elementares conhecimentos de leitura, escrita e matemática, o que era muito pouco para uma sociedade em estruturação e que precisava de pessoas capacitadas e motivadas para levar o termo em propósito. (SANTOS, 1998, p. 40)

Posteriormente, para atender a realidade das escolas recém-criadas, o governo contava com um quadro de professores improvisado, selecionado entre aqueles que possuíam o nível médio e superior, geralmente, vinham de outros estados, como Pará, Ceará e de outras regiões do nordeste, atraídos pelos salários vantajosos. Do próprio Amapá, foram contratados professores leigos ou detentores de certificados de conclusão de curso normal (magistério) obtidos na capital paraense, pois a primeira escola normal do Amapá só veio a funcionar em 1949.

A má formação do professor perdurou por muitos anos, mesmo com programas de formação denominados exame de suficiência oferecido aos professores que não possuíam qualificação para atuarem em turmas de ensino fundamental do segundo seguimento, esses cursos eram ofertados pela Universidade Federal do Pará com a anuência do Conselho Nacional de Educação, ainda assim, o quadro de docentes era precário, (NASCIMENTO, 2008).

A formação docente nos dias atuais supõe uma constante reflexão sobre as práticas dos professores diante das incertezas e dilemas que se apresentam na contemporaneidade. Essas questões não têm sido tarefa fácil para uma parcela considerável dos professores, muitos deles não tendo visualizado, em suas formações seja inicial ou continuada, conhecimentos teóricos e práticos que possam qualificá-los para superar os problemas que surgem na sociedade.

Isso porque a temática formação de professores sempre esteve pautada em princípios e modelos fundamentados no sistema econômico. E, nos últimos anos, o grau de complexidade tem aumentado, pois as relações entre educação, cultura, cotidiano escolar, os processos educativos e a ação do professor em sala de aula, têm exigido dos cursos de licenciatura possíveis respostas e/ou alternativas

para a formação de docentes mais reflexivos, com uma consciência mais sensível sobre as temáticas sociais, ideológicas e culturais, (GOMES E SILVA, 2011).

Assim, é preciso observar que, “formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão”, (GOMES; SILVA, 2011, p. 12). Ao analisarmos essa questão, compreendemos que esse processo formativo perpassa por princípios éticos, pedagógicos e didáticos e independem do grau de formação desse profissional.

Dessa forma, torna-se necessário manter uma constante relação entre a formação inicial e continuada. Pois, os saberes construídos na formação inicial servem de ancoragem por oferecer referências importantes durante o processo formativo, permitindo aos professores criarem e recriarem suas práticas nos primeiros anos de docência. Segundo Nóvoa (1991, p.23):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade críticas sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Essas reflexões nos levam a pressupor que os conhecimentos construídos na formação continuada devam ser contextualizados e significativos, com a finalidade de manter uma conexão entre o saber acadêmico e o sociocultural, pensando na formação do professor enquanto pessoa, profissional e acima de tudo cidadão crítico.

Ao articular essas questões, a formação pedagógica deve propiciar ao educador subsídios científicos, compreensão do contexto social e cultural, para entender e mediar, questões de aprendizagem e de ensino. Observamos que a trajetória da educação no Brasil não está descolada do contexto mundial e, nos últimos anos, vem sofrendo significativas mudanças ocasionadas pelo processo de transformações do capital e, conseqüentemente, das relações de trabalho.

Essas mudanças têm levado os governos das três esferas a repensar o significado de qualidade da educação, bem como, reavaliar seus conceitos com intuito de atender as exigências econômicas, que cada vez mais, exigem pessoas capazes de responder aos desafios da nova ordem do capital internacional.

Na América Latina, assim como no Brasil, as reformas econômicas de ajuste estrutural se baseiam no Consenso de Washington<sup>2</sup>. O consenso recomenda a abertura da economia, o corte dos gastos sociais, flexibilização dos direitos trabalhistas, privatização de estatais e o controle do déficit fiscal. Esse conjunto de medidas representa um retrocesso para a sociedade, pois o Estado mínimo que se instalou tem contribuído para o aumento do desemprego em grande escala, corte nas verbas para a educação, assim como para outras áreas tem ocasionado de acordo com Del Pino (2002, p.42) “uma ditadura da classe dominante sobre a classe trabalhadora, onde os direitos sociais foram banidos ou transformados em mercadorias”.

O neoliberalismo, além de transformar a realidade econômica, política e social dos países, inculca nas pessoas, através de processos ideológicos, a aceitá-lo como única forma para solução dos problemas ocasionados pela crise. A esse processo Zeichner (1993, p.86) chama de tentativa de “utilizar a ponte para levar os alunos a substituírem a cultura de casa pela cultura dominante da escola”, isto seria formar o professor através da abordagem subtrativa, onde o professor no processo de formação não teria em seu currículo as discussões sobre a cultura afro-brasileira e africana.

As políticas educacionais do Brasil são orientadas pelos princípios do Banco Mundial (BM), seguindo os acordos firmados na Conferência de Educação para Todos<sup>3</sup>. Pautado nesses acordos, o BM tem feito ao longo dos anos,

---

<sup>2</sup> Consenso de Washington – refere-se, em última instância, a um conjunto de instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial, e o BID. (TORRES, 2008, P. 177)

<sup>3</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em março de 1990 em Jomtien (Tailândia) com o apoio do BM e também de outras instituições internacionais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), A Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

investimentos na educação básica com o discurso de melhorar o capital humano no intuito de reduzir o alto índice de pobreza.

Esse cenário econômico demonstra que o interesse do Banco Mundial - BM em investir na educação brasileira, perpassa pela preocupação em qualificar os indivíduos para atender as necessidades mercadológicas impulsionadas pelo capital internacional e a escola, instituição que promove esses ajustes, Sacristán (1996, p.153) introduz um ponto importante quando afirma:

O espírito que orienta a educação pública, herdado da Revolução Francesa, é o de ser um poder para aperfeiçoar o corpo social e servir ao seu progresso, além de servir à liberdade individual; isto é, ela está animada de propósito coletivo.

Partindo desse contexto, podemos afirmar que a educação é uma forma de garantir o direito de todos, logo, uma educação pautada nos princípios do capital, pouco contribui para o desempenho da construção, valorização e reinvenção da cultura, além do estímulo à construção da cidadania.

É necessário que o professor seja formado pelos princípios que utilize os caminhos que o leve a fazer uma ligação entre a cultura da escola e a cultura de casa, para que ele possa tentar ajudar os alunos a entender a cultura da escola com a cultura da vivência, ou seja, de casa, provavelmente a aprendizagem dessas culturas contribuirá com o sucesso escolar dos alunos, principalmente, os oriundos dos grupos populares excluídos socialmente, (ZEICHNER, 1993).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, no artigo 3º inciso IV, (UNESCO, 1990) diz que ao universalizar o acesso à educação e promover a equidade requer:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; **as minorias étnicas, raciais** e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (GRIFO DA AUTORA)

No parágrafo acima, observamos que uma das formas para se alcançar qualidade na educação é investindo na formação do professor. No Brasil, na década de 1990, essas iniciativas surgiram através de programas com as seguintes denominações: reciclagem, treinamento, capacitação, dentre outras questões visavam à qualificação profissional, direcionada à atuação dos professores na escola.

Assim, esses profissionais deveriam está instrumentalizados para atuarem nas escolas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no artigo 4º, trata da concentração e a atenção na aprendizagem, como observamos no inciso I:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. (UNESCO, 1990)

Para se alcançar tais objetivos, se faz necessário pensar em uma formação pautada nos conceitos de desenvolvimento profissional. Para Garcia (1995), nesse conceito, estão implícitos os princípios que proporcionará o crescimento e a continuidade do fazer pedagógico do professor, pois ele pressupõe a valorização de elementos importantes e fundamentais para romper com o caráter individualista dos processos de formação, além de orientar as mudanças no trabalho do professor em uma sociedade que se pretende desenvolver através dos princípios da educação plural.

Para Esteves (1991a) e Formosinho (2009), a formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo que não se reduz a um momento da formação inicial, mas se aperfeiçoa durante todo o ciclo de vida profissional, neste sentido, o estudo não se esgota, e nem pode ser separado da formação inicial, pois se constituem em um processo único que se complementam.

A procura pela formação continuada passou a ser elemento de desejo do professor a partir do momento em que foram aprovadas as leis que garantem um acréscimo nos seus salários, as progressões. É como Ferreira (2009, p.201) reitera,

passou a se “constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira dos professores e, como tal, conduziu a um aumento exponencial da oferta e da procura”. Percebemos que essa lógica implica na prática pedagógica durante a formação dos professores, pois eles são vistos sempre como alunos e nunca como profissionais autores das suas formações. A organização dessas formações estabelece a separação entre:

Funções de Concepção e de execução e, por um lado, a separação entre espaços e tempos da formação e espaços e tempos do trabalho não propiciam a autoformação e a aprendizagem coletiva, entre pares. [...] É igualmente esta separação que está na origem da terminologia do ‘dá’ e ‘receber’ formação, muito utilizada pelos agentes da formação. (FERREIRA, 2009, p. 214)

O autor chama atenção que, mesmo com a flexibilidade de diferentes alternativas para a formação, ainda assim, os cursos de formação são realizados a partir de uma concepção meramente individual e instrumental o que dificulta o processo de formação no espaço da escola e sua inclusão nos projetos pedagógicos.

Essa maneira de pensar e executar a formação continuada a partir de uma ótica do desenvolvimento de competências faz com que o professor busque a qualificação, envolvido por um discurso que incentiva a necessidade da formação com prerrogativa na aquisição de competências que melhora seu desempenho profissional e automaticamente se transforma em produtividade, fato que repercute no aumento salarial.

A formação contínua de professores no Amapá passou a ser evidenciada em meados da década de noventa e de forma mais incisiva nos anos 2000, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e com a aprovação do Plano de Cargos Carreira e Salários para os professores em 2010, essas prerrogativas articularam os cursos de formação continuada a progressão na carreira profissional dos professores.

Para que possamos conhecer as Políticas de Formação Continuada para professores no Estado do Amapá, faremos uma análise das políticas e programas

de formação para professores ofertados pela rede estadual em parceria com a Universidade Federal do Amapá e instituições privadas nos últimos anos.

A partir da metade da década de 1990, por força da legislação educacional, a LDBEN, 9394/96, o Governo do Estado do Amapá firma um convênio com a Universidade Federal do Amapá para qualificar professores para exercer suas atividades docentes no ensino fundamental, essa formação foi denominada de Curso de Suficiência, ofertada em julho de 1996, os professores saiam com formação para atuarem nas diversas áreas do conhecimento.

Mesmo com todo esforço para garantir a qualificação dos professores, o número de docentes que atuavam em turmas de ensino fundamental e médio sem a devida habilitação era bem significativo. Novamente, o governo do estado pressionado com as exigências da lei, firma um novo convênio com a Universidade Federal do Amapá, lança um edital de vestibular e seleciona professores para uma nova qualificação, agora em graduação no curso de Pedagogia.

O convênio foi firmado em 2000, entre a UNIFAP, o Governo do Estado do Amapá e as prefeituras de Laranjal do Jarí, Serra do Navio, Amapá, Calçoene, Pracuúba, Afuá, Ferreira Gomes e Porto Grande. O objetivo era qualificar o corpo docente pertencente aos seus quadros de pessoal e melhorar a qualidade de ensino no estado e nos respectivos municípios citados acima. A UNIFAP atendeu mais de 2.292 (dois mil duzentos e noventa e dois) acadêmicos/professores como demonstram os quadros abaixo, (RELATÓRIO DE GESTÃO DA UNIFAP, 2000 - 2001).

**Quadro 2 – Processo Seletivo Especial GEA/ SEED 2000**

Curso	Nº de Vagas	Nº de Inscritos	Relação Cand./Vaga	Vagas Preenchidas
Pedagogia	2.500	2.826	1,13	1.880

Fonte: Daves/UNIFAP

**Quadro 3** – Processo Seletivo Especial Amapá/ Calçoene/ Pracuúba

Curso	Nº de Vagas	Nº de Inscritos	Relação Cand./Vaga	Vagas Preenchidas
Pedagogia	310	310	1,00	206

Fonte: Daves/UNIFAP

**Quadro 4** – Processo Seletivo Especial Ferreira Gomes/ Porto Grande/ Serra Do Navio

Curso	Nº de Vagas	Nº de Inscritos	Relação Cand./Vaga	Vagas Preenchidas
Pedagogia	115	124	1,08	81
História	50	50	1,00	29
Total	165	174	1,05	110

Fonte: Daves/UNIFAP

**Quadro 5** – Processo Seletivo Especial Afuá

Curso	Nº de Vagas	Nº de Inscritos	Relação Cand./Vaga	Vagas Preenchidas
Pedagogia	200	220	1,10	

Fonte: Daves/UNIFAP

Conforme os quadros acima, percebe-se um número significativo de professores qualificados no período de 2000 a 2005, cumprindo a exigência legal e melhorando a qualidade de ensino e aprendizagem das crianças, jovens, adolescente e adultos no Estado do Amapá (INEP, 2014), o Amapá conta hoje com 433 escolas, estaduais com um quadro de aproximadamente 11.000 professores efetivos.

Como se observa, a preocupação primeira do governo era a formação continuada do professor em nível superior, visando à redução das necessidades teóricas desses profissionais e melhorar a qualidade de ensino. O governo entendia

que os professores tinham deficiências no que diz respeito aos conhecimentos e competências, então essa política surge como uma forma de compensar ou complementar a formação, (FORMOSINHO, 2009).

Com base nos artigos 61, inciso I, 62, parágrafo 1º e 4º, e o artigo 63, incisos II e III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/96, que exige a continuidade de estudos dos profissionais da educação, leva o governo a criar o Centro de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos – CFDH, em 23 de dezembro de 1996, para coordenar e executar a política de formação e desenvolvimento dos servidores do Estado.

No ano de 2004, o Centro sofre mudanças e passa a se chamar Escola de Administração Pública do Amapá – EAP, através da Lei nº 0811 de 20 de fevereiro de 2004, regulamentada pelo Decreto nº 0998 de 01 de fevereiro de 2005 e possui status de autarquia do Governo do Estado do Amapá.

Com a mudança de Centro para Escola as atribuições foram redefinidas e nos novos programas, projetos e ações voltados para a formação, desenvolvimento e valorização dos servidores foram redefinidas. A instituição atende todos os servidores do Estado e abrange todas as áreas do conhecimento, no entanto, iremos centrar as análises na oferta de cursos de formação continuada para os professores da rede pública de ensino na temática racial.

As iniciativas de formação para os professores passaram a ser pautas de discussões na agenda do governo a partir dos anos 2000, devido às reivindicações do Sindicato dos Professores, cobranças da sociedade por uma melhor educação para seus filhos. Na tentativa de cumprir os compromissos com a formação dos professores no ano de 2013, a Escola de Administração publicou um edital ofertando cinquenta vagas (50) para o curso de pós-graduação em Docência e Interdisciplinaridade na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos em parceria com o Instituto Federal do Amapá – IFAP, com carga horária de 360 horas e certificou os cursistas em 2014.

Ainda em 2014, a Escola de Administração lançou um edital de licitação, com o objetivo de contratar uma empresa que atendesse os requisitos do edital e da escola, no processo licitatório para qualificar 480 professores da rede estadual. Venceu a Faculdade de Tecnologia de Macapá – FTA. No total foram dez (10) cursos, a saber: Especialização em Educação Especial e Inclusiva, Especialização em Educação Física Escolar, Especialização em Metodologia da Aprendizagem da Matemática, Especialização em Estatística com Ênfase em Educação, Especialização em Metodologia do Ensino do Meio Ambiente, Especialização em Metodologia do Ensino da Língua e das Literaturas de Expressão Francesa, Especialização em Metodologia do Ensino de Artes, Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, Especialização em Metodologia do Ensino de Geografia e Especialização em Educação Escolar Indígena.

Este último está em fase final foi ofertado no período das férias escolares, janeiro e julho devido às especificidades dos cursistas que são professores índios e não índios, que moram nas aldeias, e o deslocamento deles nos finais de semana até a capital se torna inviável principalmente pela questão financeira e de transporte.

Para os demais cursos as disciplinas acontecem em dois finais de semana com previsão de término para dezembro de 2015. De acordo com a gestora da Escola de Administração, esses cursos já deveriam ter encerrado, mas problemas financeiros comprometeu a finalização dos cursos.

Ainda considerando as instituições governamentais que atuam em cursos de formação continuada para professores, temos um anexo à Secretaria de Estado de Educação – SEED, o Núcleo de Formação Continuada para professores – NUFOC, órgão composto por um coletivo de 16 professores vinculados a Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH) da Secretaria de Estado da Educação (SEED). O Núcleo surgiu em 2003 por iniciativa de um grupo de professores que atuava no Instituto de Educação do Amapá (IETA), um colégio voltado para a formação de professores em nível médio, criado em Macapá (AP) em 1949, hoje extinto. O núcleo passou a existir por direito e em 2004, após muito diálogo e constantes debates com os gestores educacionais em busca do reconhecimento institucional.

Após seu reconhecimento, o Núcleo passou a atender professores de toda a rede incluindo todos os municípios através de um projeto denominado “Educação Semeando VIDA e CUIDANDO da COMUNIDADE: Religando o Conhecer ao Viver com-VIDA”, as atividades do projeto são desenvolvidas através de oficinas pedagógicas e as ações são mantidas com recursos dos próprios professores, pois a secretaria de educação não disponibiliza nenhuma verba para a execução das atividades.

Ao longo desse período, eles já realizaram oficinas de: Avaliação da Aprendizagem, Planejamento, Relações Interpessoais, dentre tantas outras. As oficinas tem a duração de um ou mais dias dependendo da necessidade da escola, porém não há certificação. Durante conversa com um dos componentes desse grupo, ele afirmou que existem produções organizadas pelos professores durante as oficinas duas revistas e um livro, que ficaram guardadas no anonimato, sem publicação por falta de apoio financeiro da mantenedora, SEED.

Uma reflexão a que ser considerada, observamos que ao longo desse tortuoso caminho pelo qual a educação amapaense vem trilhando, percebemos que tanto a escola de Administração Pública quanto o Núcleo de Formação Continuada – NUFOC, não provocaram nenhuma discussão sobre a temática Educação para as Relações Etnicorraciais, nem em termos de pós-graduação, nem através de solicitação das escolas e quando interrogados sobre o assunto, responderam que cabe a eles realizar esse tipo de formação.

No Estado do Amapá, a discussão sobre Educação para as Relações Etnicorraciais iniciou tardiamente em 2008, cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/2003. A temática só passou a ter visibilidade com a assinatura da Lei 1.196 de 14 de março de 2008, de autoria do ex-deputado Carlos Camilo Góes Capiberibe.

Santos (2005) afirma que em outros estados da federação a promulgação de leis sobre a inclusão da cultura africana no currículo iniciou ainda na década de noventa.

A Universidade Federal do Amapá, atendendo as tendências nacionais, conta hoje com o Núcleo de Educação Afro-Brasileiro – NEAB, criado em 2015 por um conjunto de profissionais da instituição e Movimentos Sociais Negros, bem como, de outros setores sociais interessados em dar visibilidade às causas raciais. A UNIFAP foi a última universidade brasileira a criar seu NEAB que tem como objetivo qualificar professores para atuar em sala de aula junto aos alunos, além de contribuir na produção de material didático dentre outros assuntos voltados para a área da educação.

De acordo com dados do IBGE senso de 2010, o Estado do Amapá possui uma população considerável de negros e fomentar essas discussões é algo primordial. O quadro abaixo mostra os dados de autodeclaração nos anos de 2006 a 2010. O que se observa é um percentual que mesmo com uma expressividade baixa em relação a outras cores, ainda assim, as discussões são necessárias, já que se busca a construção de uma sociedade plural.

**Quadro 6 – População total e respectiva distribuição percentual no Estado do Amapá, por cor ou raça (2006 – 2010)**

		População			
ANO	TOTAL (1000 PESSOAS)	Total Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
		BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA OU INDÍGENA
2006	596169	21,4	4,5	76,4	0,8
2007	619	23,3	6,5	70,1	0,1
2008	641	27,6	8,1	62,2	2,0
2009	626	17,6	7,6	74,7	0,4
2010	640	26,2	6,3	66,9	0,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009).

A tabela acima mostra que, de acordo com dados estatísticos do IBGE (2006-2010) em 2006, 21,4% da população do Estado do Amapá era considerada branca. Em 2008, esse número subiu para 27,6% e, em 2010, caiu para 26,2%. No mesmo ano de 2006, 4,5% da população era negra. Em 2008, o índice aumentou

para 8,1% e, em 2010, houve um decréscimo 6,6%. A cor parda em 2006 foi de 73,4%, em 2009 74,7% e 2010 66,9%. O índice percentual de amarelos ou indígenas em 2006 foi de 0,8%, em 2008 2,0% e 2010 0,3%. Conclui-se que **a maioria da população do Estado do Amapá atualmente é parda: 66,9%**, (IBGE, 2010, grifo do autor).

Considerando os dados da tabela acima, pode-se considerar que a autodeclaração de pessoas pretas no Estado do Amapá nos anos de 2006 a 2007 aumentou em 44,44%, de 2007 para 2008 o índice estabilizou 24,61%, já no período de 2008 a 2009, houve um decréscimo de 9,87% e de 2009 a 2010 reduziu em 9,58%. Esses dados foram importantes para a realização de reflexões acerca da identidade do povo amapaense que é composta por uma parcela significativa de negros, mas que não se reconhecem como negros. Munanga (2009, p.35) afirma:

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. [...] a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

Os dados acima nos levam a reflexões sobre como a população não sente orgulho da sua cultura. Essas análises nos mostra que o preconceito no Amapá, se apresenta de forma velada “alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo em um paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades”, (FERREIRA, 2009, p. 18).

Neste sentido, é muito comum observarmos as negações em relação à cor, fato justificado nos dados do IBGE em pesquisa realizada 2010. Essa já se tornou uma atitude corriqueira nas relações pessoais, as pessoas aceitam essa condição como se fosse “politicamente correto tratar o afrodescendente como moreno, palavra fortemente enraizada na cultura brasileira” e aceita socialmente (FERREIRA, 2009, p. 18).

Para observarmos as mudanças na postura das pessoas, é imprescindível que se olhe para a formação continuada do professor a partir de uma concepção reflexiva onde eles possam implementar nas suas aulas o princípio da inclusão, “terão de possuir conhecimentos sócio culturais gerais [...] sobre a maneira como as circunstâncias socioeconômicas, a língua e a cultura modelem o desempenho e o sucesso escolar” (ZEICHNER, 1993, p.89).

Para Romanelli (2003), a formação do professor nunca foi prioridade dos governos, ainda no período colonial, quando os padres jesuítas eram os únicos educadores, nunca se tratou da questão com seriedade. Em 1759, após a expulsão dos padres jesuítas, a Coroa Portuguesa contratou professores leigos, com qualificação deficitária, pagava péssimos salários, causando um déficit de aprendizagem muito alto na formação do aluno.

Esse processo de formação do professor, pautado em princípios instrumentais, ainda é visível na atualidade, pois as políticas de formação de professores são conduzidas através de propostas verticais sem pelos menos possibilitar ao professor opinar sobre sua formação. Então, os cursos são ofertados em diversas realidades, na tentativa de resolver problemas emergenciais. As discussões que o autor discorre acima mostram a importância da formação continuada dos professores para a efetivação de uma educação com qualidade e que busque a equidade social.

## 2.2 CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO AMAPÁ

Em 2012, o governo do Estado do Amapá, através do Núcleo de Educação Etnicorracial - NEER e Faculdade Atual, firmou uma parceria para a realização do curso de formação continuada em História e Cultura Afro-brasileira para os docentes da rede estadual de ensino lotados na Secretaria de Estado da Educação-SEED que atuam na capital e no campo. O curso teve como objetivos:

Capacitar profissionais para a desconstrução do imaginário social negativo em relação à população negra, criar situações de aprendizagem que possibilitem reflexão e discussão sobre a diversidade e questões etnicorraciais presentes no país, ensinando criticamente sobre os diferentes grupos que compõem a sociedade, possibilitar que os profissionais desenvolvam competências para atuar nas diferentes áreas do conhecimento, compreendendo que a educação tem papel preponderante na formação da diversidade étnica dos cidadãos, sem perder de vista o caráter universal do saber e da dimensão nacional de sua identidade. Assim, garantir o direito à memória e ao conhecimento da História Afro-brasileira, oferecer subsídios teórico-práticos para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no contexto escolar, além de capacitar professores para a organização curricular, elaboração de material didático e para as práticas educativas que envolvam os conteúdos de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. (NEER, 2012)

A realização do curso atendeu as exigências propostas no Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003. Documento norteador das Políticas Afirmativas e fomentador da Formação Inicial e Continuada para professores e gestores das escolas públicas e privadas de todo país.

Participaram do curso 100 professores do quadro efetivo da rede estadual de ensino, com uma carga horária de 360 (trezentos e sessenta) horas divididas em doze (12) módulos, com carga horária de trinta horas (30) cada uma, como se observa: História e Cultura Afro-Brasileira, História da África I, História da África II, Escravidão e Identidade Africana na Amazônia/ Presença Negra no Amapá, Religiosidade Africana e Afro-Brasileira, Raça, Gênero e Sexualidade Africana, Estado, Sociedade Civil e Questão Etnicorracial no Brasil – O Movimento Negro, Literatura Oralidade Africana, História, Pluralidade Cultural e Parâmetros Curriculares Nacionais, Oficina: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Oficina de Produção de Material Didático, Metodologia da Pesquisa Educacional.

Para não comprometer o período letivo, as aulas foram ministradas as sextas, sábados e domingos, com jornada de 08 (oito) horas, conforme consta no projeto do curso de 8h às 12h e de 14h às 18h. O Convênio firmado entre Secretaria de Educação e Faculdade Atual custou para os cofres públicos um valor aproximado de R\$ 60.000,00.

Segundo a Secretária da SEAFRO o curso foi custeado pelo Governo do Estado e teve a duração de oito meses, a previsão era que 70% dos professores seriam destinados a lecionar nas vinte e seis escolas quilombolas do Estado<sup>4</sup>. Para Pereira (2012, p.8):

A Pós-Graduação é fundamental para o fortalecimento da identidade e história do povo do Amapá. A importância dessa qualificação é fundamental para difundir a cultura afro-brasileira no ensino básico, pois, o negro não se reconhecer desde criança é muito difícil combater o racismo e promover a igualdade racial.

O Governador do Estado após o evento em entrevista ao *Jornal do Dia* (2012, p.8) afirmou que “a especialização dos educadores é uma forma de reconhecer e fortalecer a diversidade da cultura brasileira, da qual faz parte a história negra.” A partir da fala do governador, percebemos que o curso deveria contribuir com uma nova postura do professor, ele afirma: “o professor será desafiado a desconstruir ideias e concepções já formadas sobre a cultura africana, refletir sobre suas ações diariamente com o intuito de enxergar, tudo aquilo que se tornou invisível na rede escolar ao longo da história do Brasil e amapaense”<sup>4</sup>, (JORNAL DIÁRIO DO AMAPÁ, 2012).

Neste sentido, as relações devem ser construídas, de maneira respeitosa, entre professores, alunos e outros atores, sendo tolerantes, exercendo atitudes que valorizem o ser humano, a diversidade cultural e a inclusão. Somente assim, se promoverá a construção de uma sociedade baseada na ética, na moral, na cooperação mútua, solidária com justiça social.

### 2.3 ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES RACIAIS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO MAIS HUMANA

O Ensino Médio no Brasil é marcado por uma trajetória histórica complexa por proporcionar aos jovens brasileiros um currículo dual de caráter propedêutico que preparava o aluno para o ingresso a universidade e outro técnico que preparava

---

<sup>4</sup> Fonte: Periódico Jornal Diário do Amapá, 2012, p.8

para o trabalho, princípio que permanece até hoje nos documentos oficiais que amparam o ensino médio, (RAMOS, 2004).

De acordo com a LDBEN 9394/96 “o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades”:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, LDB, 1996, art.35)

Nesse sentido, o ensino médio se constitui em uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situa o educando como sujeito produtor do conhecimento e participante do mundo do trabalho desenvolvendo a pessoa, como sujeito na condição de cidadão.

É nesse sentido que Ramos (2004) ressalta que o projeto organizado para esse nível de ensino não apresentava perspectivas de formação que desenvolvesse a pessoa humana, pois as décadas de 60 e 70 foram marcadas pelo processo de desenvolvimento econômico no Brasil e em toda América Latina e os jovens foram incentivados à formação profissionalizante, pois aos jovens pobres o que restava, era a educação profissional.

Essa breve análise do contexto histórico do ensino médio no Brasil se faz necessária para entendermos que concepção de educação foi definida para essa população, pois a formação política não era prioridade no currículo escolar dos jovens, então, essa dimensão era “esquecida”, ou excluída da prática pedagógica do professor que atuava no ensino médio. Sendo assim, formava-se o jovem em uma dimensão técnica em detrimento da dimensão humana e social, Essa concepção de educação, ainda contribui para os altos índices de desigualdades educacionais principalmente entre os jovens negros e pobres.

Na década de 1990, o ensino médio passa novamente por reforma, agora a educação precisa ser trabalhada pautada nos princípios da educação de cultura geral a ênfase deve ser nos conhecimentos científicos de forma que estejam aptos a utilizar em diferentes momentos da vida e em diferentes ferramentas tecnológicas. O ideal era fugir da tradição de memorizar conceitos, mas se desenvolver através da pesquisa, da criatividade da busca de novos conhecimentos construídos pelo próprio aluno mediado pelo professor.

Essa proposta se faz presente na escola média, onde a relação entre conhecimento científico e trabalho é definida na LDBEN - nº 9.394/96, no artigo 1º § 2º quando explicita “o ensino médio como parte da educação básica, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar”.

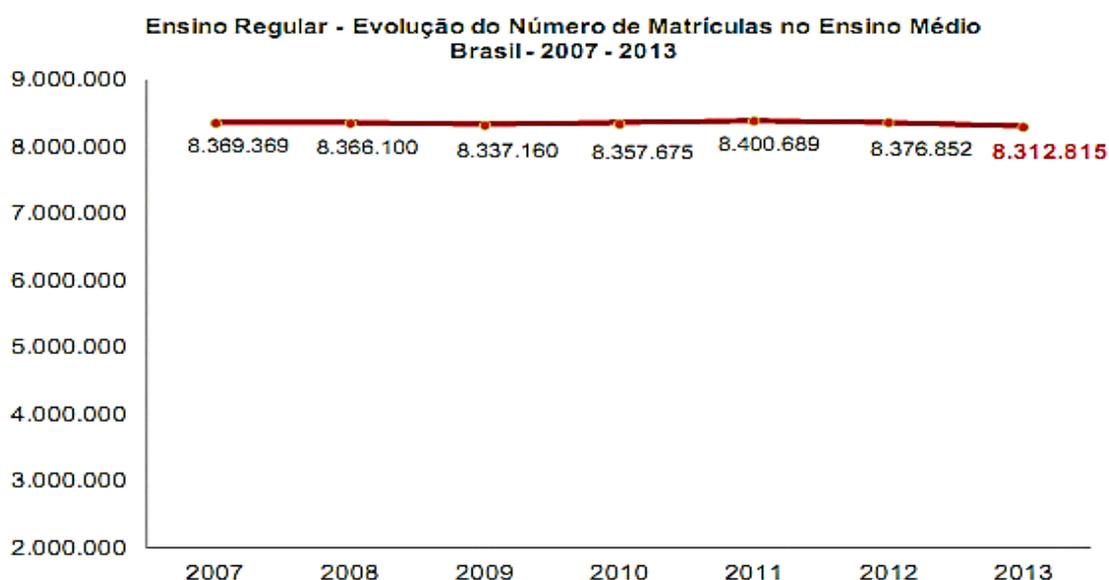
Ramos (2004, p.41) afirma que “o ensino médio deve tomar o mundo do trabalho e o exercício da cidadania como contextos relevantes do currículo”. Nesse sentido, a lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos, a formação da pessoa de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual, no qual situa o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico à preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho.

Esses princípios garantem o aprimoramento da formação humana, respeitando as expressões culturais de todos os grupos étnicos, permitindo acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do conhecimento, o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos como menciona Ramos (2004, p. 50):

A escola viva e criadora não pretende desenvolver competências como mecanismos da adaptação à realidade dada, mas sim persegue o desenvolvimento intelectual de seus alunos, de modo que possam se tornar dirigentes.

Assim, a proposta pedagógica da escola deve assumir o compromisso com o processo de socialização de valores, hábitos, atitudes e dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, valorizando e respeitando todas as formas de manifestações sejam elas, culturais, políticas ou sociais, inclusive a racial. As metas e ações a ser desenvolvidas na Escola terão como ponto de partida a leitura crítica da sociedade contemporânea, as transformações de caráter político, social e econômico que vivenciamos. Esta visão encontra-se diretamente ligada ao perfil de homem e mulher que se pretende formar e, principalmente, ao compromisso com a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a formação cidadã dos nossos educandos.

**Gráfico 1 – Ensino Regular: Evolução do Número de Matrículas no Ensino Médio Brasil - 2007 – 2013**

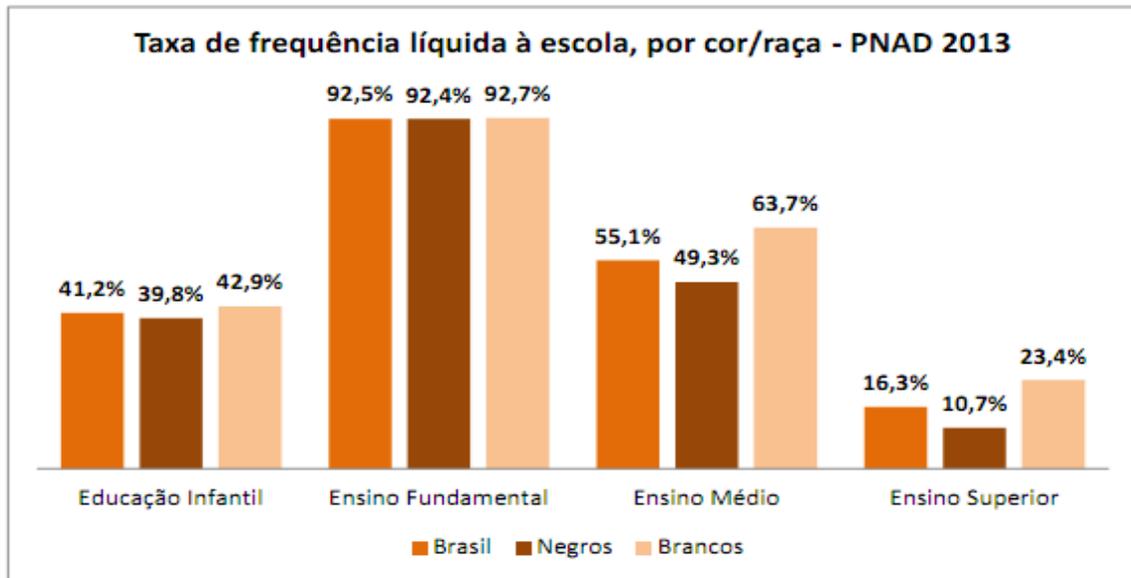


Fonte: PNAD, 2013

Esses dados mostram que o ensino médio no Brasil tem permanecido com suas taxas de matrícula praticamente inalteradas nos últimos sete anos, pois os dados acima nos mostram um crescimento de 0,76% no número de matrículas,

considerando os anos de 2007 a 2013 e quando se trata da taxa de frequência por cor, nos três níveis de ensino para alunos negros, esse decréscimo é ainda maior, mas nos deteremos ao ensino médio, conforme mostram as estatísticas abaixo:

**Gráfico 2 – Taxa de Frequência Líquida à Escola, por cor/raça**



Fonte: PNAD,2013

Na tentativa de melhorar esses percentuais no ensino médio, os governos federal, estadual e municipal aprovaram seus planos de educação com o compromisso de alcançar metas prioritárias para o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens alunos em um período de dez anos.

O Plano Nacional de Educação em sua meta 3 define: até 2016 deve-se “universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (85%), (PNE, 2014-2024). Esta meta está em consonância com o Plano Estadual de Educação aprovado em junho de 2015 em sua meta 4, estratégia 4.1, como podemos observar:

incentivar e acompanhar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares e transdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira

flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de docentes e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas, culturais, bem como o poder judiciário.( AMAPÁ, PEE, 2015-2025)

Essa meta dá abertura para que as escolas incluam em suas propostas pedagógicas questões que tratam do contexto social e que contribuem para uma educação mais humana que valorize a cultura, bem como, seus grupos que ao longo do processo histórico foram excluídos socialmente, pois não se percebia a História Africana e Afro-Brasileira a ser trabalhada nos currículos escolares, é como mostra Munanga (2014, p. 29):

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetadas pela cultura racista na qual foram socializadas. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis [...], mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude [...]

Sem dúvida, o texto da lei torna-se essencial para a inclusão dos princípios e fundamentos do processo identitário dos negros. O reconhecimento dessa relação perpassa pela preocupação da escola a partir das concepções filosóficas no eixo que trata de cultura africana e afro-brasileira, definidas nos seus documentos oficiais, assim teremos uma formação onde os alunos negros se reconheçam como demonstra esse trecho das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, PCNEM, 2000)

Um elemento importante é que ao longo das reflexões ficou clara a importância dos professores conhecerem os aspectos gerais da cultura do aluno e dele mesmo, somente dessa forma estaremos respeitando a cultura do outro e nos colocando no lugar do outro. É como afirma Zeichner (1993, p. 90) é preciso que os professores estejam dispostos e aptos para conduzir, refletir e investigar sobre os

alunos, suas famílias e a comunidade onde vivem, são fatores importantes para o aumento de conhecimentos mais abrangentes sobre o “desenvolvimento humano e a cultura em geral”, já que ao término, são as experiências vividas quotidianamente pelos alunos que os influenciam, de maneira única, interligados por fatores relacionados à classe social, etnicidade, língua, cultura e sexo, que contribuem com o desenvolvimento escolar e social dos alunos.

### **3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

#### **3.1 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Refletir sobre a influência, o contexto e a dinâmica do curso de formação continuada no fazer cotidiano dos professores e nas suas posturas em sala de aula nos levou a decidir por uma abordagem que mais se adequasse ao estudo.

A pesquisa em questão caracteriza-se como qualitativa por entendermos ser a mais indicada ao objeto de estudo. Considerando Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, (2004, p.163) “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, possibilitam o uso de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Nesse estudo, optou-se por uma pesquisa fenomenológico-hermenêutica, “essas pesquisas se propõem desvendar e decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações”, (GAMBOA, 2002, p. 97). Os estudos fenomenológicos confiam na perspicácia do pesquisador em interpretar e refletir o objeto de seu estudo de forma racional, prática e comunicativa, ou seja, o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais.

Como técnica na coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento principal e para a análise dos discursos definiu-se a Análise do Discurso de linha francesa (ADF). Para Orlandi (2005, p. 17) a (AD) preocupa-se em entender as questões referentes à linguagem e aos seus significados, então, o ponto fundamental da discussão é; “como este texto significa, a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Sendo assim, linguagem, discurso e ideologia são conceitos que

estão interligados, pois não existe sujeito sem ideologia é através do sujeito que a ideologia toma corpo e passa a fazer sentido.

É possível que tanto ideologia, quanto linguagem e história produzam sentido, que afetam diretamente os indivíduos, que Bakhtin identifica como diversidade de significados ideológicos que se corporificam pela interação das pessoas através do convívio social.

Por meio da linguagem/discurso, os signos mantêm-se vivos reforçando as várias concepções de mundo, que são antagônicas e que não são fáceis de serem desmistificadas por se materializarem através do discurso.

Os pressupostos epistemológicos, que fundamentam a abordagem qualitativa, nos levaram a entender que o materialismo histórico dialético é de grande importância para esclarecermos tanto o posicionamento dos indivíduos diante das questões econômicas, social e política como para mostrarmos as lutas e os embates teóricos constituídos ao longo do processo histórico entre os indivíduos no que diz respeito aos processos culturais. Assim afirma Frigotto (2002, p.73):

Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

A concepção materialismo histórico dialético nos deu base para entendermos a relação dos sujeitos investigados com o objeto em análise, bem como, para as reflexões acerca dos documentos basilares do estudo. A dialética situa-se em fatos da realidade, construídos pelos homens através do convívio social, isso demonstra que as relações são contraditórias e, acima de tudo, conflitantes, logo, a opção por esse método nos levará a compreender a postura dos sujeitos diante do objeto de estudo. A partir dessa fundamentação, o estudo iniciou através de:

### **3.1.1 Pesquisas Bibliográficas**

Com o intuito de entender as contribuições dos teóricos que escrevem sobre o objeto em estudo como livros, dissertações, artigos e as legislações de cunho federal e estadual, os estudos bibliográficos na percepção de Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2004, p.181) “servem fundamentalmente para situar o pesquisador, dando-lhe um panorama geral da área e lhe permitindo identificar aquelas pesquisas que parecem mais relevantes para a questão de seu interesse”. Essa é a fase de conhecimento, seleção e análise das produções pertinentes ao tema investigado.

### **3.1.2 Pesquisa Documental**

Os documentos oficiais analisados foram: Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Etnicorraciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNRER), Lei Federal 10.639/2003, Constituição Federal de 1824 e 1988, Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Dados Estatísticos do IBGE. Outros documentos que ancoram a educação estadual também foram analisados como: a Lei 1.196/2008, Resolução nº. 51/2012-CEE/AP.

A opção pela pesquisa documental deu-se por se constituir em material muito proveitoso, sendo capaz de fundamentar o pesquisador com informações relevantes, fiéis e válidas, além de oferecer base para outros estudos de cunho qualitativo, (GODOY,1995b).

### 3.1.3 Entrevista Semiestruturada

Neste estudo, optamos pela entrevista semiestruturada por ser mais indicada neste estudo, além de permitir maior segurança ao pesquisador, recorreremos também a essa técnica por representar uma amplitude possibilitando a articulação do pensamento, das reflexões assim como as impressões dos sujeitos sobre o curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As entrevistas foram conduzidas através de um roteiro, onde se definiu algumas questões basilares organizadas através de eixos que foram sendo exploradas ao longo do diálogo com os entrevistados. Nesse contexto, Minayo (2010, p.64) afirma que a entrevista semiestruturada tem o objetivo de colher informações “pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador [...] combinam perguntas [...] abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”.

Diante da opção teórico-metodológica, iniciamos as entrevistas. Ressaltamos que a princípio sentimos muita dificuldade para identificar os sujeitos do estudo, pois o NEER, núcleo responsável pela seleção dos professores que participariam do curso de Especialização não se preocupou em organizar o cadastro desses docentes cursistas por níveis de ensino, assim ficou difícil encontrar na lista disponibilizada pelo gerente do núcleo, contendo cento e dez pessoas relacionadas, os docentes que ministram aulas apenas no ensino médio, foco do objeto de estudo, a alternativa encontrada foi realizar várias ligações até encontrar os sujeitos do estudo um total de dez professores.

Outra dificuldade foi a não aceitação de muitos professores contatados em participar da pesquisa, eles alegaram falta de tempo, muito trabalho ou aceitava, e no dia da entrevista desistiam, como aconteceu com duas pessoas que ao chegar a suas casas nos deparamos com as portas fechadas e as mesmas tinham saído, depois alegaram esquecimento, e todos foram esclarecidos que o resultado do estudo era para fins acadêmicos.

Após a identificação dos sujeitos, iniciamos as entrevistas que foram gravadas em áudio com a autorização dos entrevistados para posterior análise. Constituíram-se sujeitos da pesquisa 10 professores que atuam no Ensino Médio que ministram as disciplinas História, Filosofia, Língua Portuguesa e Projetos, nove (9) licenciados com pós-graduação *latu-sensu* e uma mestra. O tempo de serviço dos sujeitos em sala de aula varia entre oito e vinte três anos.

O número de sujeitos justifica-se pelo fato do curso ter fechado em uma turma com cento e dez professores, com uma desistência de 10% que segundo o gerente do NEER no período em que o curso foi ofertado, essas desistências já eram previstas, pois existia a possibilidade de alguns cursistas não se identificarem com a temática.

Foram selecionados 10 professores para a realização do estudo. O primeiro critério de seleção dos professores seguiu o interesse deles em colaborar com a pesquisa, a partir do contato feito pela pesquisadora, estarem exercendo suas atividades pedagógicas em sala de aula e ter participado do curso de formação continuada em História e Cultura Afro-brasileira. Os sujeitos foram identificados através de letras maiúsculas do alfabeto conforme o especificado, Professor A, até Professor J, a fim de ter sua identidade preservada.

#### **3.1.4 Caracterização do Perfil dos Entrevistados**

Professor (A) é Licenciado em História por uma IFES pública em Macapá, tem 33 anos, há oito (8) atua como professor do ensino médio em sala de aula. Participou do Curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-Brasileira, leciona apenas na rede pública de Macapá, quanto a cor se auto declarou branco.

Professora (B) é Licenciada em História por uma IES pública em Macapá, tem 36 anos de idade e há 10 anos está em sala de aula, ministrando aulas para alunos do ensino médio, participou do curso de Especialização em Cultura Africana

e Afro-Brasileira, leciona na rede pública e privada em Macapá se autodeclarou negro.

Professora (C) é licenciada e bacharel em Filosofia por uma IES particular em Belém, no Estado do Pará, é casada, está há mais de 16 anos em sala de aula com turmas do ensino médio, fez o curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-Brasileira, tem 47 anos de idade e leciona na rede pública federal de estadual em Macapá se autodeclarou como negra.

Professora (D) tem 50 anos, licenciada em Língua Portuguesa por uma IFES pública em Belém estado do Pará, atua há 23 anos em sala de aula em turmas do ensino médio e participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-Brasileira, leciona somente na rede pública de ensino se autodeclarou parda.

Professora (E) tem 45 anos licenciada em Pedagogia por uma IFES pública em Belém estado do Pará, Mestre em Educação pela Universidade de Évora- Portugal atua há 19 anos em sala de aula em turmas do ensino médio com a disciplina Projetos e participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-Brasileira, se autodeclarou parda.

Professora (F) licenciada em História por uma IFES pública em Macapá, tem 48 anos, há 22 anos atua em sala de aula em turmas de 1ª série do ensino médio, é solteira, participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-Brasileira e se autodeclarou parda.

Professora (G) licenciada em História por uma IFES pública em Belém possui 15 anos em sala de aula em turmas de ensino médio, é casada, tem 36 anos, participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-brasileira se autodeclarou parda.

Professor (H) licenciado em História pela PUC-RIO, possui 10 anos em sala de aula em turmas de ensino médio, é casado, tem 42 anos, participa de Movimento social Negro no Amapá, participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-brasileira se autodeclarou preto.

Professor (I) licenciado em História pela IFES Belém, possui 15 anos em sala de aula em turmas de ensino médio, é casado, tem 39 anos, participa de Movimento social Negro no Amapá, participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-brasileira se autodeclarou preto.

Professora (J) licenciada em História pela IFES Belém, possui 19 anos em sala de aula em turmas de ensino médio, é casada, tem 47 anos, participou do curso de Especialização em Cultura Africana e Afro-brasileira se autodeclarou parda.

Com base nas informações acima, o ponto a ser destacado refere-se a definição de cor, percebeu-se através dos dados, que a composição racial dos professores entrevistados é representada pela cor parda, está é uma forma sutil de não dá visibilidade a cor preta. Essa postura reflete as teorias sociais criadas no Brasil colonial e que se estende até os dias atuais.

Munanga (2008, p. 89) afirma que “a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”. Esses dados refletem os resultados do censo do ano de 2010, onde a cor parda representou 66,9% da população e a cor preta 6,6% esses dados nos faz afirmar que **a maior parte da população do Estado do Amapá atualmente se autodeclara parda**, (IBGE, 2010, grifo da autora).

Uma situação a ser destacada é que dos dez (10) entrevistados cinco se autodeclararam pardos, no entanto, algumas dessas pessoas apresentam a pigmentação da pele preta, mas os professores não se percebem pretos, então a princípio já se questiona como esses professores irão contribuir com o processo de formação identitária do outro se adotam as características de cor parda, definidas durante o período colonial como padrão social?

Essa não aceitação é devido ao processo de mestiçagem entre os povos no Brasil que camufla a identidade do povo brasileiro e reforça a desvalorização da cultura e da História do povo Africano e Afro-brasileiro.

Na primeira categoria, tratamos dos **Dados de Identificação** dos entrevistados para que se possam entender seus posicionamentos durante a pesquisa.

Em relação à segunda categoria - **Concepção sobre o Curso de Formação continuada em História e Cultura Africana e Afro-brasileira** - após as análises, demonstraremos que os entrevistados entenderam a importância do curso, pois na História da Educação do Amapá foi a primeira vez que o governo do estado ofertou uma Pós-Graduação sobre Cultura Africana e Afro-brasileira aos professores da Rede Pública de Ensino.

A terceira categoria - **Aplicabilidade dos conhecimentos Adquiridos no curso no fazer diário em Sala de Aula** - percebeu-se que mesmo compreendendo as contribuições dos conhecimentos sobre a cultura africana, ainda assim, não conseguem desenvolver um trabalho efetivo em sala de aula, citaram vários fatores que interferem no desenvolvimento das suas ações no fazer diário sobre a temática racial em sala de aula, como: falta de interesse por parte de alguns professores pelo tema e conhecimento superficial sobre a temática discutida. Ficou evidente que durante a Semana Nacional da Consciência Negra é o momento privilegiado pelos docentes para desenvolver os projetos voltados à Educação para as Relações Etnicorraciais, mesmo com a legislação 10.639/2003, mostrando que essa discussão deve ser diária, não se verificou essa preocupação por parte dos professores entrevistados.

Na quarta e última categoria - **Identidade Cultural** - percebemos muitas dúvidas nas respostas dos entrevistados quando da definição do que entendem por identidade cultural, ora afirmavam que *é tudo aquilo que nos cerca, ou é aquilo que nós somos. Analisando os documentos disponibilizados pela coordenação do curso, percebemos que foi ofertado uma disciplina denominada Identidades Africanas na Diáspora, que tratou da questão da identidade no contexto da globalização, mostrando os efeitos plurais desse processo sobre as identidades nacionais, o que torna as identidades menos fixas, dessa forma, entende-se que a fundamentação*

teórica sobre identidade contribuiu para que os cursistas tivessem uma melhor compreensão sobre identidade.

### 3.2 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Considerando as ideias de Hall (2013, p. 147) “cultura está relacionada à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas expectativas comuns”. Para o autor, o conceito de cultura vem sendo rediscutido ao longo dos anos, hoje já não se vê a cultura como algo inacessível, privilégio de poucas pessoas, ela vem sendo entendida como “socializada e democratizada”. Nesse processo, ela busca a redefinição de significados comuns o que o torna uma cultura comum, pois “os significados a que se atribui valor na comunidade são compartilhados e ativados”.

No momento destinado a entrevista, traçamos um diálogo com os professores acerca da seguinte questão: que entendimento você possui sobre cultura africana e afro-brasileira antes e depois do curso de especialização? Observamos uma variedade de respostas como, por exemplo, as culturas se resumiam somente as danças como: o Marabaixo, samba, culinária, feijoada dentre outras iguarias. Conforme as falas abaixo, podemos analisar:

*Primeiro, somente aquilo que nos foi ensinado na escola pelos livros didáticos. Nunca nos foi esclarecido realmente o que eram essas culturas de fato. Confesso que possuía uma leitura porque na minha graduação em História eu já tinha participado de um simpósio oferecido pela Professora Mestre Maria Menezes, (**nome fictício**) onde ela trabalhou com essa temática. Então antes da graduação e da especialização, eu entendia que a cultura africana era cultura de um país e que brasileiro, se resumia somente ao samba, ao acarajé, ao Marabaixo, a feijoada. (PROFESSOR A, grifo da autora)*

*Cultura é algo muito importante para um povo, então acreditava que a cultura africana é o que define aquele povo, seus costumes, seus valores, sua comida, tudo que representa uma sociedade, então é a **marca** de uma sociedade (PROFESSORA J grifo da autora)*

*Achava que era tudo parecido pelo fato dos negros terem vindo de lá pra cá. (PROFESSORA B)*

*Antes do curso pra mim, era falar do outro embora esse grupo tenha influenciado a nossa sociedade, via como um grupo social distante. (PROFESSOR H)*

Nos argumentos apresentado pelos professores do Ensino Médio, fica claro que antes do curso o conhecimento sobre cultura africana era desorganizado, vago, com lacunas e a falta de compreensão sobre a temática discutida, esvazia as possibilidades de darmos visibilidade aos conhecimentos culturais do continente africano.

Essa falta de compreensão sobre a cultura africana e afro-brasileira é o resultado de uma história marcada por uma educação ancorada nos princípios neoliberais e um currículo eurocêntrico. Essa política educacional contribuiu e ainda contribui para a invisibilidade da cultura negra. Podemos afirmar que somente na década de noventa, após muita luta movida pelos movimentos sociais negros e com a aprovação de um conjunto de leis, o currículo escolar tem tido o cuidado de fomentar discussões sobre essa temática. Mas Cunha Júnior (2013, p. 29) esclarece que:

*As consequências do silêncio sobre a África são de subdimensionar o pulsante coração africano que existe no tronco da vida brasileira. Os diversos programas de ensino, pesquisa, formação de professores, das atividades escolares em geral e de difusão da cultura são analfabetos sobre a África e sobre as africanidades da vida brasileira.*

Outro fator importante é a visão que a sociedade construiu da África, um continente distante da nossa realidade, a imagem dos africanos era negativa, como podemos observar no discurso da professora E:

*Bem, antes eu pensava como sempre foi ensinado que o negro era vadio, preguiçoso e que não contribui com a construção da História brasileira, depois do curso entendi que estava tudo errado, eles trabalharam sim, foram forçados a vir para cá, essa História foi contada errada, foram importante na nossa História, a cultura era avançada, a medicina a língua tudo muito avançado lá na África, são inteligentes.*

A percepção dessa professora sobre o negro, antes da realização do curso era muito pejorativa, reforçava os conceitos construídos socialmente para

inferiorizar um grupo social excluído pela cor da pele. Essa forma de pensar tem contribuído para o processo de exclusão da população negra, pois em pleno século XXI ainda encontramos professores que um pensamento arcaico e retrógrado sobre o negro. Neste sentido, é necessário uma nova postura diante dessa questão, pois “todas as práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo [...] essa é sua estrutura de experiência”, (HALL, 2013, 149).

A cultura pode ser comparada a uma, teia onde a nossa história de vida, as mais variadas maneiras de enxergar o mundo, nossos princípios, e valores estão interligados, mesmo considerando as singularidades individuais, como se observa na fala do *professor H*:

*Falar da África é falar de História africana é falar de nós mesmos, a partir de muitas disciplinas ministradas no curso tivemos contato direto com muitas organizações sociais africanas e vimos que as nossas organizações sociais são idênticas e muitas vezes a influência é mútua, então, depois do curso não é mais falar do outro, mas falar de nós mesmos.*

As mudanças que o currículo escolar vem sofrendo, constitui-se um desafio para professores e escolas reformarem suas propostas curriculares, bem como, seus planejamentos pedagógicos com a responsabilidade de dar visibilidade à Cultura, à História e à Arte africana, e encurtar a distância entre esses dois “mundos”, África e Brasil, mostrarmos a riqueza cultural existente no continente Africano e no Brasil rico na sua diversidade cultural. Sobre essa questão, Gomes (2008, p.18) afirma:

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas de modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.

Quanto à motivação em participar do curso, dos dez entrevistados, (6) seis responderam que fizeram o curso para entender melhor a temática, afirmaram que hoje se constitui um grande desafio trabalhar assuntos relacionados à educação para as relações etnicorraciais, pois quando estavam na graduação, a temática racial não era elemento do componente curricular, logo, esse conhecimento tornou-se invisível nas suas formações e com a lei 10.639/2003 se torna ainda mais urgente

discutir sobre esse assunto, ou seja, está qualificado é necessário para que se possa refletir acerca da diversidade e contribuir com uma sociedade mais igual.

Observamos na fala dos professores uma preocupação em entender como trabalhar a temática racial em sala de aula, assim como, contribuir com formação igual, justa, já que ao longo da história foi negado aos negros o direito de está na escola, como vimos anteriormente no capítulo II, esse fator os impediu de ter uma boa qualificação, de se posicionar diante dos problemas sociais, de ter alteridade como menciona Bakhtin (2009) se espera do indivíduo uma resposta, uma execução, assim, o sujeito desenvolve uma atitude responsiva, pois se for diferente não haverá voz, posicionamento e dessa forma, o sujeito será coisificado, como se fosse uma mercadoria.

No entanto, os professores se sentem angustiados por não terem conhecimento aprofundado para realizarem esse trabalho em sala de aula com seus alunos, conforme demonstra as falas abaixo:

*A vontade de aprender mais sobre o tema do curso. (PROFESSORA D)*

*Melhorar meus conhecimentos sobre esse assunto, eu sabia pouco, como sou formada em Letras, não sabia muita coisa, me formei na década de 90 em Belém e nessa época nem se falava nessas questões, se estudava tudo menos, sobre o negro. (PROFESSORA J)*

*Primeiramente o tema é interessante algo novo esse curso foi o primeiro aqui no Amapá a oportunidade foi única (PROFESSORA E)*

*Aprender mais sobre a África para poder ensinar aos meus alunos. (PROFESSORA B)*

Os discursos dos professores demonstram que mesmo com a ausência da temática sobre os conteúdos de matrizes africanas no currículo da graduação eles tem interesse em aprender sobre o assunto, procuram o aprimoramento do conhecimento sobre as questões raciais para melhorarem seus trabalhos em sala de aula, contribuindo assim para uma sociedade mais igual. É como afirma Gomes e Silva (2011, p.19) os professores na sua formação são “direcionados a executar decisões tomadas sem a sua própria participação e colaboração, [...] ao agirem dessa forma, [...] perdem e muito na sua atuação como sujeitos e profissionais”.

Dessa forma, entendemos que o papel do professor não é só transmitir conhecimento. Ele assume um papel na sociedade que transpõe os muros da escola. Isto é, preparar sujeitos capazes de atuar e serem atuantes, de inserir e serem inseridos em uma sociedade contemporânea cheias de paradoxos que aprenda a conviver e a respeitar as diversidades.

Ressaltamos que a formação do professor não ocorre só em cursos, palestras, seminários ou academias em busca de mais uma graduação. Mas no seu dia a dia, buscando meios para mudanças. Contudo, ao refletir sobre esta situação, percebemos que existe uma falha na formação dos docentes. Neste sentido, a construção do conhecimento fica comprometida, interferindo na prática cotidiana, no fazer pedagógico dos professores e na transformação dos saberes escolares.

Sobre o recebimento de bolsa ou algum auxílio para se manter no curso de especialização, todos responderam que não foi disponibilizado nenhum recurso financeiro, mas receberam todo o material do curso em mídia para estudo, relataram que os materiais eram disponibilizados antes do início das disciplinas, essa é uma questão muito interessante, pois foi dada a oportunidade para os cursistas se prepararem para participar das discussões no desenvolvimento da aulas.

No que diz respeito à acessibilidade dos materiais didáticos todos os dez entrevistados entenderam que o material foi muito bom, mas três disseram que entenderam pouca coisa, mesmo estando em sala de aula, sentiram dificuldade em compreender as discussões e as ideias trazidas nos artigos.

Na fala de um entrevistado, ficou evidente que havia dois tipos de público no curso, um grupo de professores que estava tendo contato pela primeira vez com a temática, obviamente, esses sentiram dificuldade em compreender as teorias sobre a questão racial.

**Foto 2** – Material utilizado no curso de Formação Continuada em Cultura Africana e Afro-Brasileira



Fonte: Arquivo da autora com base no material cedido por uma professora aluna cursista.

Seis (6) dos entrevistados deixaram claro que o material foi bom, mas tiveram muita dificuldade para entender os artigos, foi necessário empenho e esforço para vencer os obstáculos. O professor D falou que *“alguns textos eram mais difíceis, outros nem tanto, mas acredito que era por causa da falta de leitura sobre esse assunto. A professora B mencionou que “a linguagem dos textos era difícil, mas me esforcei bastante, consegui entender”.*

A fala do professor H deixou clara a dificuldade em compreender as ideias contidas no material distribuído e disponibilizado no curso, ele ressalta que os materiais foram acessíveis para alguns professores que já possuíam leitura na área de estudo, e que majoritariamente havia dois tipos de público na sala de aula e isso fez uma diferença, havia pessoas que estavam tendo o primeiro contato mais aprofundado com a diversidade etnicorracial negra e que, portanto, em alguns casos mostraram cansaço de ouvir a temática mais profundamente.

Outro público eram pessoas do movimento negro, ou pessoas mais interessadas em conhecer melhor a cultura negra, por participarem do carnaval, ou por serem casados com pessoas negras, enfim, estavam lá por um interesse maior

em aprender sobre a diversidade negra, ou seja, interesse pessoal. Quanto à utilização do material em sala de aula, ele terá um impacto diverso. Obviamente as pessoas mais interessadas vão aproveitar melhor e as que estavam lá tendo contato com a temática pela primeira vez terão mais dificuldade, conforme observamos nas falas abaixo:

*A qualidade dos CD's e dos professores foi algo muito positivo quem, quiser trabalhar em sala de aula com seus alunos, tem um material bom. Teve algumas disciplinas que foram muito melhores que outras assim, como tenho meus deuses. (PROFESSORA G)*

*Para quem mora na comunidade o material é excelente o convívio diário no quilombo facilita a compreensão da temática, mas para quem é urbano é mais difícil. (PROFESSORA C)*

*O material foi bom, mas para trabalhar com os alunos não dá, eles são pesados, eles não vão compreender as ideias, mas serviu para a nossa aprendizagem e depois procuramos outros mais fáceis para eles estudarem em sala de aula. (PROFESSORA J)*

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana define em suas metas norteadoras os períodos execução das atividades a ser realizadas nos estados e nas escolas e elas possuem períodos de longo, médio e curto prazo.

No eixo Políticas de Material Didático e Paradidáticos na meta seis (6) fica sob a responsabilidade do Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no período de médio e curto prazo “prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática etnicorracial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças”.

Para os professores que ainda se encontram inseguros para trabalhar a temática em sala de aula, esse material se constitui em documentos importantes para a qualificação dos professores, para isso se faz necessária a organização de cursos promovidos no chão da escola com a finalidade de alcançar o maior número de docentes e não docentes, que precisam de qualificação para atuarem em sala de aula e no contexto social.

### 3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/2003 NO SENTIDO DE MELHORAR A INCLUSÃO DO NEGRO NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

O século XXI foi marcado por muitos debates, manifestações em torno da criação de políticas que promovessem a igualdade entre os homens. Após a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, modificou a vida de milhões de brasileiros negros que viram a possibilidade de inclusão em todos os setores sociais, como escola, mercado de trabalho e acesso aos bens culturais.

O primeiro ganho foi a implantação das cotas para negros nas universidades brasileiras, posteriormente, a assinatura da Lei 10.639/2003 e o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O conhecimento dos entrevistados sobre a Lei Federal 10.639/2003 mostrou-nos algumas questões importantes para alguns, a falta de credibilidade na efetivação da lei no que diz respeito às mudanças no comportamento e transformação social. Para outros, a credibilidade e familiarização com a lei tem levado esses professores a aplicar a lei em sala de aula.

A professora D afirma que *“conhece a lei e sabe da importância, no entanto, só se discute a temática no mês de novembro que é definido para desenvolver os projetos”, a professora I deixou claro que “trabalha bastante no mês de novembro, através de projetos, fora isso, se tiver algum problema eu converso com a turma, mas assim, com detalhes, só em novembro”,* outro professor A, diz que não sabe se a Lei está sendo eficaz conforme o depoimento a seguir: *“não sei se ela tem diminuído a discriminação, ainda vejo muitos casos de preconceito, mesmo com a lei.”*

Esses posicionamentos demonstram o desconhecimento dos professores em relação à lei, mesmo afirmando que saibam da importância, percebemos o

esvaziamento de conhecimento sobre a temática, não se observa a possibilidade de mudança nas ações no sentido de lutar contra o racismo, contra as desigualdades sociais, educacionais que se perpetuaram no espaço escolar e, muitas vezes, em sala de aula. Através desses discursos, podemos entender que a cultura africana e afro-brasileira continua e continuará invisível, pois não foi incluída no currículo escolar. Outro fato a ser observado é a falta de domínio em resolver problemas gerados em sala de aula, o professor passa a responsabilidade, que é sua, à coordenação e, posteriormente, aos pais como se ele fosse alheio a esta situação. É como veremos na fala da professora a seguir:

*A lei foi a melhor coisa, mas ainda vemos muitas injustiças com os negros, por exemplo, na escola que eu trabalho, **sempre precisamos chamar a coordenação e os pais para conversar com alunos que apelidam os colegas negros, conversar em sala as vezes é difícil as turmas são lotadas**, então **primeiro a coordenação conversa** e depois conversamos com todos em sala sobre o acontecido, aí falamos das leis e o que pode acontecer com quem discrimina os outros. (PROFESSORA J)*

A postura da professora C diverge dos demais, ela entende que a lei trouxe segurança para essa população que sempre foi excluída e precisa ter voz, se posicionar diante de uma sociedade que sempre foi injusta, ela demonstra que trabalha a lei em sala de aula e se utiliza desse conhecimento para mostrar quão é necessário esse empoderamento, a começar pela sua família, e enfatiza algo importante que é a disseminação desses saberes na comunidade que no caso mencionado aqui é quilombola.

*Segurança legal, mas agora que se presencia aplicação da lei, ela trouxe ganho, na minha formação não foi pela lei, mas com ela consigo conversar com meus filhos, alunos, e souber dinamizar na comunidade melhora a vida de cada negro(a) do Amapá. (PROFESSORA C)*

Já no discurso seguinte, percebemos um resquício de criticidade sem fundamentação, vemos também momentos de ingenuidade, pois afirmar que não existe tanto preconceito no contexto atual é, no mínimo, não acompanhar os resultados de estudos e pesquisas sobre a questão racial seja no Brasil, ou fora dele.

Essa postura ingênua contribui com posturas racistas que na escola são vistas como um processo natural, pois essas posturas tendem a se naturalizar nos

ambientes escolares ou não, como algo que só alguns conseguem enxergar. É como diz Guimarães (2013, p.1120) “a escola possui um papel na formação de tantos cidadãos que necessariamente passam por seus bancos e ela precisa assumir a responsabilidade de uma formação plural, multicultural, diversa e ética”.

*Acho que essa lei trouxe mudanças existe muito preconceito até hoje, as pessoas não chamam de rezadores quem ajuda o outro, elas chamam esse macumbeiro sempre com uma crítica com preconceito com essa lei já se vê as mudanças, não é mais como era antes, hoje já não tem tanto preconceito como antigamente. (PROFESSORA F)*

O depoimento da professora G demonstra uma preocupação que transpõe a Lei federal 10.639/2003, ela deixa claro que práticas inovadoras devem ser fomentadas nas escolas, ou em outros espaços para que os jovens negros possam se empoderar e tomar decisões, combater o racismo e a discriminação com conhecimento sobre o assunto. Nesse sentido, o currículo escolar deve desmistificar estar a serviço da população como um todo e de forma mais específica do negro.

É preciso que entendamos a necessidade de incluir nos discursos em sala de aula elementos da cultura africana e afro-brasileira, somente dessa forma, serão desmistificadas as falácias sobre igualdade e da democracia racial, que vemos na Constituição de 1988 em seu artigo 5º, mas que na prática essa mesma “lei pune, a nós negros, de formas diferentes”, (GUIMARÃES, 2013, p.113).

*Bem contribuições muitas, principalmente quando nós tomamos consciência de que nós precisamos participar das decisões não podemos tratar o negro como vítima, claro que somos sacaniados o tempo inteiro, se somos sempre vítimas nunca seremos líderes, não tomaremos decisões, acredito que não devemos ficar só na lei, isso é só o início se não ficamos na mesmice, nós não devemos ficar pensando nela, quando se cria uma lei é pra fazer alguma coisa acontecer, algo que não estava sendo cumprido, por alguma coisa que estava errada, então tem que se cumprir, mas é preciso que haja um empoderamento e ocupar outros passos. Um exemplo: quando há eventos, de negritude porque só chamam o negro pra fazer apresentações de Marabaixo, Rip-Rop, por que não criamos oficinas para a população negra para trabalhar com informática, aprender matemática, português, expandir atingir o lado intelectual, lavar para a universidade nos preocupamos com a parte cultural e esquecemos da produção de conhecimento, intelectual, devemos criar mais outras coisas, será que eles não gostam de outras coisa além da cultura? (PROFESSORA G)*

*Pra mim a lei é um instrumento de transformação do ambiente escolar, ela é uma excelente contribuição chancela como diz Pierre Bourdieu o currículo*

*oculto que nem sempre é oculto é mesmo real, é um currículo discriminatório inferiorizante e nesse aspecto ele chancela a ação da coordenadora pedagógica daquele professor na elaboração de atividade que possam proporcionar a integrar os alunos enfim pode melhorar a convivência, nesse sentido ela é positiva. (PROFESSOR H)*

Ao analisarmos os discursos, percebemos que em termos de transformação da sociedade em geral, a Lei Federal 10.639/2003 ainda se mostra precária, ao longo dos estudos, temos analisado obras de autores como Gomes (2003), Cunha Júnior (2013), Foster (2015) e tantos outros, que chamam atenção para a trajetória da população negra no Brasil que, muitas vezes, é negada pela própria população negra em decorrência da historicidade, onde essa população sempre recebeu informações negativas sobre si mesma, sobre sua estética que não é valorizada a não ser ao que concerne a elementos de lascívia e de sexualidade exacerbada.

Partindo desse contexto, o negro enquanto sujeito social era e ainda é mostrado como “caricatura”, então para a sociedade pautada nos princípios eurocêntricos, é a maneira encontrada para mostrar os diferentes traços dessa população que continua excluída dos bens culturais e sociais. Para Foster (2015, p.137) [...] “os processos de discriminação racial que condicionaram uma materialidade desigual e perversa, bem como [...] de suas identidades sistematicamente negadas, em função de uma mestiçagem ideológica que impera no país”, tem gerado nas famílias de forma acentuada mesmo que inconsciente o desejo de não ser negro.

E a lei 10.639/2003 é justamente uma possibilidade da escola, que é um ambiente científico, proporcionar a essa população de estudantes informações diferentes daquela que a sociedade eurocêntrica costuma mostrar que a população negra passou por um período de escravização, mas não foi passiva nesse processo que mesmo no período escravagista teve ações de independência, contribuições científicas, jurídicas, enfim, concretamente a população negra é misturada e sempre integrou toda a sociedade.

Para tanto, a transformação da sociedade não está necessariamente na lei, ela sozinha não gera a transformação, a transformação é do indivíduo que

compõe a sociedade, então antes da criança, do jovem e do adulto receber informações positivas da população negra na escola, precisam receber dos pais, e esse pais têm que considerar esse fator importante, tem que se identificar como negro, se não assume a sua negritude por ter se acostumado a outros padrões culturais e a negar a sua ascendência negra, o trabalho da escola fica precarizado.

Neste sentido, a lei 10639/2003 é uma possibilidade pra quem está professor ou coordenador pedagógico, que trabalha na escola e faz um trabalho de reconhecimento das identidades essa é uma forma de não dar continuidade a esse processo preconceituoso tido como normal. Nesse contexto Cavalleiro (2006, p. 55) enfatiza que:

Entendemos que, para dar viabilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação dos professores (as) na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, e aqui está o outro desafio, toda comunidade escolar.

É preciso que a educação brasileira pública e privada valorize e trate com equidade as populações negra, branca, indígena. Essa é parte da responsabilidade do educador quem teve e tem contato com a lei 10.639/2003.

### 3.4 APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS APREENDIDOS NO CURSO EM SALA DE AULA

Na terceira categoria, propomos uma discussão acerca de como o professor aplica os conteúdos apreendidos no curso, em sala de aula, considerando os depoimentos dos professores a partir da seguinte pergunta: quais são os desafios para trabalhar a questão racial nas escolas? As respostas ficaram representadas da seguinte forma:

A professora E, informou que a “maior dificuldade ainda é o preconceito em sala de aula, as piadas”, a professora C, respondeu que os assuntos que aprendeu no curso de especialização, deram base para ela desenvolver um trabalho

mais efetivo em sala de aula, citou como exemplo o “tema felicidade”, inicia sua aula arguindo sobre a compreensão do tema por parte dos seus alunos e se são felizes com sua cor, as respostas são as mais diversas possíveis como: “*eu sou cor de jambo, eu sou moreno, eu sou negro*”, a partir daí começam as discussões sobre a temática.

O quadro apresentado sobre essa categoria de análise mostra atitudes preconceituosas em sala de aula, que vão das piadas por parte dos alunos ao silenciamento dos professores. A segunda professora B afirma que:

*É a “falta de esclarecimento sobre o tema, poucos professores querem trabalhar com esse tema, acho que se a coordenação pedagógica obrigasse o professor a trabalhar talvez a dificuldade fosse menor”. (PROFESSORA B)*

*Primeiro é que pouco se fala sobre essa questão, mesmo na escola, depois a falta de conhecimento mais aprofundado sobre a questão, nós vivemos num país que tem muito preconceito, então os alunos já chegam com ideias ruins sobre os negros, os pobres, mesmo na escola pública isso acontece. Depois tem também a questão que os colegas querem trabalhar seus conteúdos, acham que não dá para incluir as questões raciais em suas disciplinas, é muito difícil trabalhar assim. (PROFESSOR I)*

*Eu acredito que trabalhar com essa questão racial no Amapá, não digo que seja difícil, muito pelo ao contrário, é muito fácil, o problema é que tem que ter por parte das pessoas, do sistema e do governo um conjunto de ações que venham colaborar com isso. Eu vou mostrar meu caso na educação: na SEED os planos de ensino são bastante defasados então a primeira mudança que deveria ocorrer na questão da temática seria o seguinte: fazer uma reformulação, até uma mudança, onde se encaixasse justamente isso. Se colocasse a temática, se mostrasse os conteúdos, o que trabalhar, quais metodologias, dentro do conceito educacional da SEED, é a proposta. O desafio da temática é você fazer, colocar ela de fato, sistematizar, colocar os conteúdos, trabalhar em sala de aula e como trabalhar, então a SEED tem esse passo, isso vem, mas da Secretaria de Educação então é uma proposta tanto estadual como federal. (PROFESSOR A)*

Nos argumentos apresentados pelos professores, ficou evidente que a maior dificuldade para trabalhar a questão racial na escola é a falta de conhecimento no assunto, então há que se entender que a prática só tem sentido quando o professor consegue proporcionar mecanismos que leve o aluno a construir conhecimentos em todas as áreas dos saberes, para tanto, se faz necessário uma reforma em todos os setores sociais como bem especifica o professor A, ele sugere que a mudança comece pelo currículo, planos de ensino, metodologia e nos próprios

conteúdos, somente assim, poderíamos galgar resultados na formação humana dos jovens amapaenses.

Assim, falar em educação para a diversidade cultural significa que o sistema escolar, econômico, político e a escola, que faz parte desse processo, precisam se reestruturar enquanto instituições, redefinir seus objetivos para depois reconhecer as diferenças, respeitar e aceitar o outro.

Deste modo, pode-se constatar que um olhar e uma prática pedagógica que enxergue e respeite o outro nas suas semelhanças e diferenças é compreender não só para o desenvolvimento escolar, mas para o processo do desenvolvimento da formação humana, social, profissional e política. Portanto, reconhecer a diferença, implica romper com os preconceitos e com a discriminação.

A evidência do racismo nos relatos dos professores, em particular ao cenário escolar, demonstram que no interior da escola, há discriminação e preconceito racial entre os discentes e que é tecida naturalmente entre os alunos, essas atitudes poderão deixar marcas profundas na vida desses alunos. A escola é um espaço propício para construção de conhecimentos, no qual as novas gerações recebem, compartilham e socializam esses conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. Neste contexto, o educador que assume esta causa, verdadeiramente, assume o seu papel na educação dos adolescentes e adultos que serão pessoas melhores. Sobre esse assunto, Jeruse Romão (2001, p.176-177), nos diz que:

É preciso educar para a igualdade, e educar para igualdade pressupõe algumas compreensões. Primeiro, educar é um desafio, sobretudo quando temos claro de que processo de educar, as diferenças devam ser resguardadas. Tradicionalmente os educadores são preparados para educar massificando suas turmas, seus alunos e seus conteúdos. Educar ao contrário, exige investir na formação das crianças. Buscando analisar o conhecimento como resultado de vivências históricas e cotidianas diversas que não se cristalizam no tempo, que se constroem todos os dias.

Nesse sentido, pode-se observar que para educar no combate ao racismo e o preconceito é necessário que a escola veja a diversidade como elemento positivo, emancipando-a de visões preconceituosas e excludentes. Para tanto, é

importante que a mesma organize um currículo rico que atenda as necessidades dos alunos como: conhecimento, culturas, valores, artes e que todos tenham os mesmos direitos. Desse modo, poderá valorizar e respeitar o outro.

Em todos os relatos percebemos que as escolas desenvolvem suas ações na semana da Consciência Negra. Então, para que haja de fato projetos em todas as escolas, projetos sobre educação etnicorraciais, projetos de impactos mais relevantes na sociedade e na comunidade escolar é necessário que as escolas estejam de acordo com os preceitos da Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206, define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei e no VII - garantia de padrão de qualidade, dessa forma, é preciso que a escola adote como modelo de administração a gestão democrática, mais dificilmente uma Secretaria de Educação, vai criar uma estratégia eficiente para promover gestão democrática nas escolas. Nesse sentido, os professores se transformam em reféns de um diretor ou diretora, ou de uma coordenação pedagógica sensível à causa que vai apoiar um projeto quase sempre elaborado pelos professores e que com alguma dificuldade vai aplicar algum recurso para o projeto acontecer.

Dessa forma, se a gestão fosse democrática, as dificuldades seriam menores, pois teríamos o orçamento participativo, os pais estariam sempre acompanhando o processo pedagógico, e assim, a lei teria mais efetividade nesse processo de formação humana. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio em seu artigo 3º, define que:

Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de

Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

Para tanto, qualificar cem (100) professores com estratégias para implementar a Lei Federal 10.639/2003 não basta, se a escola não definir uma concepção de educação pautada nos princípios da igualdade entre os homens, então de qualquer maneira, se encontrarão resistências não só pelo desconhecimento na temática, por parte da comunidade escolar, na qual estão inseridos, mas encontra resistências pela própria natureza das estratégias para implementar as ações da lei, por se tratar de empoderamento dos indivíduos e isso remete a mudança na forma de se estar e agir no contexto social. Para Coelho e Coelho (2008, p.109):

A prática pedagógica compreende duas dimensões: o conhecimento acadêmico (relativo tanto à área do conhecimento no qual o docente é especialista quanto às questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem) e a experiência profissional, vista [...] como aspecto constituinte da formação do professor.

Dessa forma, percebemos que essas dimensões são importantes para o fortalecimento da prática pedagógica, pois elas contribuem para o desenvolvimento das ações na escola, bem como, na superação das dificuldades do fazer docente e no processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, se faz necessário uma formação, tanto inicial, quanto continuada que qualifique os professores para exercer sua profissão, considerando as várias dimensões do conhecimento como a dimensão política e social.

### 3.5 SOBRE IDENTIDADE

A identidade cultural é outra dimensão a ser discutida nesse estudo. Para essa análise, recorreremos aos depoimentos dos professores entrevistados sobre suas concepções acerca da definição do que seja identidade. Por isso, nos apoiaremos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e em autores como Munanga (2012) Gomes (2007). A Diretriz Curricular para o Ensino Médio

traz, no corpo do seu texto no artigo 3º inciso III, a noção de identidade pessoal, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo como se observa abaixo:

A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Falar de identidade é algo complexo, por ser um elemento indissociável da constituição histórica do nosso país. O processo de interação com o outro, contribui com a construção de experiências comum a um todo social. Essas experiências mostram a relação entre nós e os nossos pares, proporciona a construção da identidade, seja ela pessoal ou no grupo.

Neste sentido, várias áreas do conhecimento vêm desenvolvendo trabalhos no sentido de fortalecer e definir a importância da construção da identidade e uma delas é a área de História, como veremos na passagem do trecho abaixo:

[...] o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnica, culturais, religiosas, de classe e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmo, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29)

Observamos que dois professores de História vêm propiciando a disseminação de conhecimentos e materializando o processo de construção da identidade e essa construção se dá por meio da relação entre comunidade, pais, professor, alunos e demais integrantes sociais, nas suas falas, percebemos que existe uma visão ampla sobre a temática, deixa claro que a mudança de postura social depende do posicionamento da sociedade como um todo, é como afirma Hall (2001, p. 48) “as identidades são formadas no interior das representações” significa dizer que as identidades são construídas na coletividade, no convívio com o outro no fazer diário.

No entanto, o contexto histórico mostra que a identidade das pessoas é concebida a partir do seu grupo étnico, nesse caso, o negro vê sua identidade reduzida, sofrendo discriminação e, muitas vezes, até sendo humilhado, devido ao processo de exclusão social. Essa postura foi evidenciada na fala dos professores como observamos nos depoimentos.

A professora D define identidade como sendo *“aquilo que diz quem a pessoa é, sua cultura, seus valores, ou seja, ela diz a que cultura você pertence”*. Já a professora J, afirmou que *“identidade é quem somos nós, a que grupo pertencemos”*. A professora B, respirou forte, e respondeu *“Hum... silêncio... é a forma como um povo se identifica, sua cultura”*. A professora E, mencionou que *“identidade é algo que nos reconhece, eu sou marajoara, tenho essas características, os meus valores é algo que é meu posso até repassar para outras pessoas é o que eu vejo como verdade”*.

Para mim é tudo aquilo que nos cerca, é aquilo que nós somos. Se somos pessoas humanas que respeitam os outros, que têm ética, isso é a nossa identidade. Identidade é o respeito ao próximo, a coletividade. Identidade é tudo aquilo que você se apresenta. Se você se apresenta uma pessoa espiritualmente evoluída, é aquilo que me define. Identidade você não nasce, você aprende e está intimamente relacionada com a cultura, pois é aquilo que lhe é repassado. (PROFESSOR A)

As respostas nos levam a perceber que a compreensão dos professores sobre identidade ainda são confusos, em alguns momentos, se aproximam, ora se afastam, percebemos certa insegurança ou familiaridade com a temática, e este fator reflete nas ações do professor em sala de aula e essa insegurança é passível de silenciamento e corroborando com Gomes (2001, p. 86) entendemos que:

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

Assim, cabe ao professor parte dessa responsabilidade no sentido de contribuir com a mudança na sociedade como um todo, essa ação perpassa pela mudança do indivíduo e nós, brasileiros, nessa estratégia de não assumirmos a

nossa identidade, de não termos curiosidades de conhecermos as nossas origens, faz com que nos apoiemos em projetos que nos desvalorizam e nos inferiorizam.

### 3.6 MOVIMENTOS NEGROS

Na categoria Movimentos Sociais Negros, os professores possuem um conhecimento superficial sobre esse grupo que dos anos quarenta até os dias atuais fizeram e fazem a diferença, por manter uma postura no sentido de dar visibilidade à população excluída aqui, no caso, trata-se da população negra.

Conforme o que percebemos aqui no Estado do Amapá, o Movimento Negro é visto pelos professores como grupos invisíveis, sem atuação e em alguns casos excludentes, pois só aceitam pessoas atuantes naquele grupo e, às vezes, conhecidos. Essa postura do movimento negro aqui no Amapá é algo negativo e preocupante, considerando que é através dos movimentos que a formação do indivíduo se aperfeiçoa e quase sempre, se conseguimos nossos direitos, sejam eles sociais, trabalhistas, culturais, dentre outros, essa postura deveria ser diferente.

Observamos através dos discursos dos entrevistados o desconhecimento em relação aos Movimentos Sociais, alguns se reportam a grupos de capoeira, como sendo movimento social negro, na verdade esses grupos podem fazer parte do movimento, mas a forma de organização de ambos é diferente. Veremos abaixo as falas dos professores:

A professora B, respondeu: *“eu conheço bem pouco, os grupos de capoeira”*. A professora J, também desconhece a atuação dos Movimentos Negros no Amapá como veremos na sua resposta: *“nem sei se tem movimento negro, tem? Conheço grupo de mulheres negras”*. A professora F, desconhece totalmente os grupos sociais negros, conforme esclarece: *“não conheço os grupos que participam do movimento negro aqui em Macapá”*. A professora E, afirmou: *“eu vejo que ainda*

*falta uma organização maior, porque o que a gente vê é só em novembro não vemos nas escolas, nas praças, cadê as oficinas, como valorizar se não mostram a cara”.*

*Na verdade esses movimentos quase não aparecem, eu, por exemplo, não os conheço, vejo pessoas brigando quando acontece alguma coisa muito séria no Curiaú, é o quilombo mais falado, ah, Ilha Redonda também, fora isso, só na Semana da Consciência Negra. (PROFESSOR D)*

*Percebo que existe, mas há segregação. Pessoas que se declaram negras, mas isso não quer dizer que você vai deixar o outro de lado. Eu vejo que muitos movimentos se perdem. Você lutar pelo o que você acredita, você engajar em movimentos não quer dizer que você vá excluir os demais. É uma crítica você defender o seu e excluir outros. É um movimento forte, de lutas, mas precisa ser constante, não pode parar. (PROFESSOR A)*

Uma questão a ser destacada é que as lutas contra a desigualdade racial, educacional, social, política e cultural não podem ser desatreladas do movimento social negro. É como ressalta Gomes (2003), provavelmente o professor precise de um melhor entendimento do que seja o movimento social, assim, entenderá que a superação de práticas racistas e das desigualdades perpassa pela construção coletiva e através dele, teremos ações positivas para todos os brasileiros, sejam eles de qualquer grupo étnico, e não somente para os negros.

Então, olharão com mais cuidado para esse grupo de pessoas organizadas que contribuíram de forma significativa para a construção da sociedade. No Brasil na década de 1930, surge em São Paulo A Frente Negra Brasileira que tinha como objetivo integrar de forma “completa o negro em toda a vida brasileira”. (Austregésilo de Athayde, A Voz da Raça, 1(2) 25.03.1933, p.1, APUD PINTO,2013, p.93): Além de afirmar:

*Deve ser a F.N.B (e ela faz por ser) uma obra de educação e reeducação; de formação e preparação para a vida, ordenada á Gente negra e ao Brasil; uma obra de dar ao patricio consciência do que êle é, e mais ainda; do que êle pode vir a ser com o esforço próprio orientado por quem sabe orienta-lo por que sabe onde tem o nariz...; uma obra de cultura que não se faz em um dia, mas lentamente, com o vagar das coisas sérias. Sómente realizando êsse programa, é que poderá ser concretizada a ‘integralização’ no Negro na vida nacional, como quer o Sr. Conde de Afonso Celso, que acima citamos, como quer o Orgânico-Sindicalismo. (Arlindo Veiga dos Santos, Papagaios negros, A Vóz da Raça, 1(13) 17.06. 1933, p.1, APUD, PINTO, 2013, p.93):*

Como se observa, a Frente Negra Brasileira ao longo da década de 1930 e 1940 cumpriu um papel social de inclusão do negro e através dessa associação,

muitos negros tomaram consciência dos problemas que eles enfrentavam. Esse movimento foi tão importante e tão bem estruturado que se expandiu para outras cidades do interior, (PINTO, 2013).

A rotina da Frente Negra Brasileira era intensa, observamos que constantemente eram divulgadas através do Jornal A Vóz da Raça, todas as atividades realizadas pela associação como: informar sobre o movimento na sede da entidade, bem como, “as pessoas que visitavam; publicação mensal do jornal demonstrando a receita e as despesas da entidade, dinheiro disponível, assim como, as dívidas a serem quitadas”, (PINTO, 2013, p. 111).

Foto 3 – Jornal A Vóz da Raça



Fonte: Pinto, 2013

Através da formação pelo movimento social, o indivíduo aprende a fazer valer seus direitos, faz com sejamos exigentes. O professor precisa assumir essa responsabilidade, hoje, os profissionais estão sendo formados com algum conhecimento sobre negritude, mas a responsabilidade não é só dos profissionais da educação, é de todos nós. Nesse sentido, há que se fazer uma ressalva, se faz

necessário que o movimento social negro, abra as portas, divulgue suas ações, queira ser visto como bem falou um entrevistado, qualifique, ou seja, dê a sua contribuição na formação do outro, em busca de uma sociedade melhor e mais justa.

### 3.7 CONVERSA COM SEUS PARES SOBRE ASSUNTOS RELACIONADOS À QUESTÃO ETNICORRACIAL

A última categoria diz respeito à socialização de conhecimentos relacionados à questão etnicorracial no seu local de trabalho. Nos discursos dos entrevistados, não observamos a prática dos professores em dialogar ou interagir com seus pares durante o curso a não ser nas discussões teóricas. Em termos de experiência da sala de aula, só aconteceu durante os seminários.

A justificativa dada para essa situação foi o número elevado de cursistas cento e dez pessoas, e essa situação impossibilitou o processo de interação entre eles. Na escola, esse cenário não é muito diferente, entretanto, todos os professores afirmaram que conversam, mas ao mesmo tempo alegam a falta de tempo como algoz das discussões sobre a temática. Então após as análises compreendemos que as conversas são esporádicas, esse diálogo geralmente acontece no momento do planejamento para a realização dos projetos que acontecem no mês de novembro, conforme as falas abaixo:

A Professora J, respondeu da seguinte forma: *“sim, conversamos às vezes, todo mundo anda correndo, com pouco tempo. Mas no planejamento falamos”*. Professora B, conversamos, às vezes, *“risos”, quando vamos organizar nossos planos e os projetos”*, na fala da professora D, observamos sua resposta, *“sim, conversamos, principalmente, quando vamos pensar e escrever o projeto sobre o tema racial, procuramos ver aquilo que é importante para mostrar a eles”*.

Professor H, eu atribuo que o impacto dessa formação não é tão grande na rede em decorrência dessas fragilidades que nós temos e, sobretudo, na questão da gestão democrática, buscávamos levar esse conhecimento para as escolas e não encontrávamos clima favorável para implementar isso nas

escolas e isso no âmbito do curso, imagine depois do curso, pra você ver o quanto a estrutura está impedindo que as coisas se modifiquem rapidamente.

Professora E, sim, com certeza é algo que precisa ser discutido para que a gente possa mudar inclusive com os alunos a questão de alguém que foi inferiorizado, da mulher do jovem para que a lei deixe de estar só no papel e se faça nas nossas ações no nosso dia a dia desse povo que a gente diz que respeita, mas que ainda vimos as piadas.

Professor A, sim, em dois momentos fizemos um curso depois do curso fizemos um projeto e definimos as ações, mas confesso que meus colegas não estão trabalhando é uma luta constante, é uma questão política a pessoa tem que se aceitar, se as crianças são ensinadas a odiar, elas também podem ser ensinadas a amar.

Percebemos nos discursos uma tentativa de diálogo sobre a temática etnicorracial, no entanto, elas demonstram fragilidades, pois não existe disposição para se colocar em pauta questões relacionadas à africanidade brasileira. Neste sentido, entendemos que se faz necessário um bom planejamento pedagógico, seguido de vontade política educativa e responsabilidade com a formação do outro.

O NEER disponibilizou um relatório de avaliação dos professores em relação a alguns critérios como: Atuação Docente Metodologia, Material Didático, Conteúdo Programático, Participação e Infraestrutura.

De acordo com a avaliação dos cursistas em todos os gráficos, o critério docente, foi melhor avaliado, aparecendo uma variação na avaliação dos nove professores que participaram do curso, dois na concepção dos cursistas não tiveram um trabalho tão bem expressivo, como percebemos nos dois gráficos acima. Quanto à metodologia, material didático, conteúdo programático, participação, observamos também uma avaliação com um percentual baixo em relação ao trabalho de dois professores, é importante considerar que esses fatores refletem na aprendizagem dos alunos, pois se o conjunto de instrumentos definidos e organizados para o professor ministrar suas aulas não consegue dar conta do que foi planejado, os objetivos não serão alcançados, logo, o ensino e a aprendizagem estarão comprometidos.

A infraestrutura foi o ponto mais crítico da avaliação. Observamos que o conceito baixo aparece em todos os gráficos, fato que se justifica na fala dos

entrevistados quando afirmaram que o espaço foi inadequado para o número de alunos matriculados no curso um total de 110 pessoas.

De acordo com as observações dos professores, o espaço para formação de grupos era pequeno, dificultava a troca de experiências entre seus pares e professores, há que se ressaltar a falta de sensibilidade dos gestores públicos que aceitam a formação de uma turma com um número tão expressivo de professores para discutir uma questão tão séria em um espaço inadequado, essa situação corrobora com o relato dos entrevistados na categoria socialização de saberes sobre o objeto de estudo que para eles não foi tão bom quanto esperavam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, empenhamo-nos em investigar as contribuições, os problemas e as limitações do curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, ofertado aos professores do ensino médio da rede pública de ensino no Estado do Amapá.

A pesquisa nos permitiu compreender os significados em torno da formação continuada que a princípio pareceu válida, porém os resultados não foram diferentes do que temos observado no cotidiano. Os discursos, as práticas e as posturas dos professores foram analisados a partir de uma análise histórica, crítica e social, onde os docentes que participaram do curso de formação continuada demonstraram momentos de reflexões acerca das questões etnicorraciais, mas revelaram também questões importantes que não podem ser silenciadas nas formações dos professores. O estudo revelou também que nas escolas de nível médio localizadas na cidade de Macapá a discriminação racial e o racismo ainda se fazem presentes, vivos no imaginário da sociedade amapaense.

Estas análises contribuíram para desmistificar a ideia de que os cursos de formação continuada devem ser pensados por pessoas alheias a sua realidade. Isso serviu para mostrar que os professores querem participar de todos os momentos do curso, desde a concepção até a execução. Entretanto, as teorias raciais criadas no século XIX ainda norteiam as práticas pedagógicas e o discurso dos professores, mesmo que muitas vezes o façam de forma inconsciente. Essas práticas que se naturalizaram no contexto social e na escola, servem para justificar as relações hierarquizadas que contribuem com o processo de exclusão social principalmente a exclusão da população negra.

A política do branqueamento criada pela elite brasileira e utilizada estrategicamente para impedir a população negra de ter acesso ao patrimônio cultural, e nesse caso da educação, da política, do mercado de trabalho e até mesmo da cultura, continua sendo seguido e disseminado nos diversos setores

sociais. Essa ideologia que se apresenta através dos discursos incorporou o pensamento do professor que atua na escola de ensino médio, quando reforça o padrão estético, de comportamento, de cultura de origem eurocêntrica a ser seguido, tido como o melhor.

Dessa forma, o chão da escola tornou-se um espaço propício para a propagação das ideias racistas quando os professores silenciam nas suas práticas em sala de aula, os conteúdos de origem africana e afro-brasileira dos curriculares escolares. Assim, podemos afirmar que essa postura deve ser tratada no âmbito da dimensão política e em nível de Estado que é falho nas suas ações, pois, sancionam leis na tentativa de acalmar os movimentos sociais, os sindicatos e a população como um todo, mas não qualificam os professores nos princípios da gestão democrática, da realidade social que é concreta, não reestrutura os currículos e nem os livros didáticos, não fomenta o desejo de mudança na população.

Então, quando nos deparamos com um problema que envolve racismo, é mais fácil passar a responsabilidade para o outro ou não tocar no assunto, assim, enquanto os gestores públicos não compreenderem que há uma necessidade de mudança no sistema social como um todo, então fica inviável falarmos de educação igualitária, por isso, é necessário uma sensibilização que vise o enfrentamento dessa realidade que está posta.

Embora o Brasil seja um país constituído por sua maioria parda e preta, a realidade do Amapá não é diferente, conforme especificado anteriormente, a escola e outros setores ainda tratam essa população de forma excludente e isso contribui para a baixa autoestima ou para a construção da sua identidade.

Verificamos que os discursos dos professores entrevistados são contraditórios, em alguns momentos demonstram vontade de construir um trabalho melhor, que seja significativo para o aluno, outras vezes, se apoiam em discursos frágeis sem sustentação, isso demonstra uma insuficiência teórica para enfrentar atitudes racistas tanto na escola quanto na sociedade.

Abordar esse tema exige do professor uma base de conhecimento aprofundado acerca das legislações, seja a Constituição Federal de 1988, a Lei Federal 10.639/2003 e as DCNER, dentre outros documentos concernentes à questão racial, esse estudo deve considerar o cenário histórico, econômico e social do Brasil, pois eles objetivam uma mudança no fazer pedagógico dos professores em prol de uma formação antirracista, na tentativa de enfrentar as práticas homogêneas e a disseminação de um currículo que insiste em propagar conhecimentos de origem eurocêntrica que contribui com a discriminação racial.

Na concepção dos professores, o curso de Especialização foi importante e válido, no entanto percebemos que ainda se faz necessário um olhar mais responsável por parte das autoridades governamentais, pois foi notório o descaso na formação dos docentes no que concerne a esta área do conhecimento. Este se constitui o primeiro curso de formação na área de Educação para as Relações Etnicorraciais, a lei foi aprovada em 2003 e, somente em 2013, o Estado do Amapá ofertou o curso aos professores. Podemos afirmar que o Estado não é sensível à causa racial, mesmo com 66,6% da população se autodeclarando parda e 6,6% se autodeclarando preta, (IBGE, 2010).

De acordo com as análises dos discursos dos entrevistados a falta de vontade política foi fator preponderante, pois o projeto do curso ficou pronto em 2008. O Estado alegou falta de recursos e as instituições públicas não se interessaram em executar o curso. Passou-se oito anos e somente em 2013, por força de esforço político de outro grupo que estava no poder, foi determinado que a Secretaria de Educação disponibilizasse os recursos necessários para a execução do curso. Essa postura deixa claro que quando a gestão pública se interessa, as ações são executadas, o que reforça a ideia de que as mudanças perpassam pelas mudanças no sistema social como um todo.

Quanto aos documentos oficiais como a Lei Federal 10.639/2003, a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares para as Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, as Diretrizes Curriculares para o ensino médio foram elaborados a partir dos princípios da gestão democrática, com o propósito de formar os indivíduos para a cidadania e para a

construção da diversidade cultural, no entanto, não se pode esquecer que esses documentos que circulam nos ambientes escolares foram construídos num Estado com ações antidemocráticas.

Diante dos relatos dos sujeitos do estudo, entendemos que os cursos de formação continuada nessa área devem ser pensados continuamente, essa formação deve estar em constante processo de construção, pois não existe receita para resolver o problema da exclusão racial. No entanto, esses cursos possibilitam as reais necessidades dos professores da rede. A partir das observações nos atrevemos a sinalizar alguns pontos que julgamos importantes durante a elaboração dos cursos de formação continuada de professores são eles, a saber: conhecimento da realidade escolar onde os professores atuam, conhecer as necessidades dos professores, saber o que julgam necessário para sua formação, enxergar o professor como agente principal do processo de formação, possibilitar espaços que propiciem a troca de experiências, visando a construção de conhecimentos, que sejam valorizadas as experiências de professores da rede pública de ensino que possuem experiência na área de formação e que tenham ideias novas, que estejam em processo de construção da sua formação também, que saibam ouvir e, acima de tudo, que tenham experiência em sala de aula. Diante das sugestões levantamos um questionamento, será possível pensar uma formação pautada nesses princípios?

Portanto, esperamos que o resultado do estudo contribua na busca de novas posturas por parte de todos os atores sociais. Sabemos que as discussões não se encerram nessa pesquisa, entretanto, pretendemos que de alguma forma ele possa contribuir com práticas de professores preocupados com as causas dos excluídos sociais, sejam eles pretos, pobres, brancos, homossexuais ou deficientes.

## REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, A. J; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMAPÁ, Macapá. **Ministério da Educação** Universidade Federal do Amapá. Relatório de Gestão 2000.

\_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação. 2015-2025.

ARROYO, Miguel González. A Pedagogia Popular e o Sistema Escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Um Olhar Além das Fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BENJAMIN, Walter; OSBORNE, Peter. **A Filosofia de Walter Benjamin**: destruição e experiência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

BERNARDINO, Joaze. **Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil**. Revista *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 2, 2002, p. 247- 273.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações**. Ministério da Educação, Secretaria da Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECADI, 2006.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.639 - DE 9 DE JANEIRO DE 2003 - DOU DE 10/1/2003**. 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.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para preparação da

participação brasileira na **III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.196 de 19 de fevereiro de 2008**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial do Estado do Amapá n. 4210 de 14 de março de 2008. Autor Deputado Camilo Capiberibe.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 51/2012-CEE/AP**. Estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica e superior do sistema estadual de ensino do Estado do Amapá e revoga a Resolução nº 075/2009-CEE/AP. Disponível em: <http://www.gestor.ap.gov.br/editor/Arquivos/Texto/Gestorc284812d6ff5a82fd63e0376c004a778Texto.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CAMILO, Janaína. **Homens e pedra no desenho das fronteiras**: a construção da Fortaleza de São José de Macapá (1764/1782). Brasília: Senado Federal. Conselho Editorial, 2009.

CHELALA, Charles Achar. **A magnitude do Estado na Socioeconômica Amapaense**. Macapá: UNIFAP. 2008.

CANEN, Ana. **Multiculturalismo e Formação Docente**: experiências narradas, Educação e Realidade, 1999, v. 24, n. 2, p. 89 -102.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação racial na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença. (Org.)**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2ªed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nilcema Joselina Brito.(Org.) **Visibilidades e desafios**: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva; SUPERTI, Eliane. **Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá**. PRACS:

Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP  
<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs> ISSN 1984-4352 Macapá, n. 6, p. 165-178, dez. 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: JESUS, Regina de Fátima;

ARAÚJO, Mairce da Silva e CUNHA JÚNIOR, Henrique. (Orgs.) **Dez Anos da Lei nº 10.639/2003: Memórias e Perspectivas**. Fortaleza: UFC, 2013.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n. 5, 1991. p. 173-191.

D'ADESKY, Jaques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**. Disponível em [http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia\\_n19\\_20\\_p165.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n19_20_p165.pdf). Acesso no dia 20 de novembro de 2012.

DEL PINO, M. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Cidadania Negada: política de exclusão na educação e no trabalho**. Cortez, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova Perspectiva Sociológica**. Tradução Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camela Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumaná/Fundação Ford, 2013, 347p. Diálogos- Revista do Departamento de História e do Programa de Pós graduação em História, Vol.9,núm. 3, 2005,pp.211-214.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EUFBA, 2008.

FERRARI JÚNIOR, José Carlos. **Limites e Potencialidades do Planejamento Urbano: uma discussão sobre os pilares e aspectos recentes da organização espacial das cidades brasileiras**. Porto Alegre: 2004.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Apontamentos sobre a Questão Racial em Escolas Portuguesas**. *Revista Teias* v. 11 • n. 22 • p. 75-92 • maio/agosto 2010.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola**. 2004.398 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2004.

\_\_\_\_\_. **Garimpando Pistas para Desmontar Racismos e potencializar Movimentos instituintes na escola**. Curitiba: Appris, 2015.

FORMASINHO, João. (Coord.) **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto-Portugal: Editora Porto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. IN: FAZENDA Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa- Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. IN: FAZENDA Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, Qual é o Meu Desempenho?** Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. 2006, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Área de Concentração em Educação, Cultura e Sociedade. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2006.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de empresas**, v 35, n 2Mar/Abr. 1995a, p57-63.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnicocultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. (Org.) **Nas Terras do Cabo Norte: fronteiras, colonização e escravidão na Guiana Brasileira**. (Séculos XVIII-XIX) Belém: Ed. Universitária, UFPA, 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**. Brasília: 38 n. 151 jul./set. 2001.

GOMES Nilma Lino; SILVA P. B. G. (Orgs.). O Desafio da Diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidade)

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Escola de Administração Pública do Estado do Amapá (EAP). Cursos de Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.eap.ap.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira** (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **13**(2): 121-142, novembro de 2001.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Os Dez Anos da Lei nº 10.639/2003: panoramas, perspectivas e o Ensino de Geografia. In: JESUS. Regina de Fátima; ARAÚJO, Mairce da Silva e CUNHA JÚNIOR, Henrique. (Orgs.) **Dez Anos da Lei nº 10.639/2003: Memórias e Perspectivas**. Fortaleza: UFC, 2013.

HALL, Stuart, **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução, Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Et al. 2ª ed. Belo Horizonte: 2013.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otavio. **O mundo do trabalho**. São Paulo em Perspectiva, 2-12, jan./ março, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo da populacional negra de 2010**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default\\_censo\\_2000.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm)>. Acesso em: 25 abr. 2014.

LACERDA, João Batista. **Congresso Universal das Raças**. Londres: 1911.

LOPES, Antônio Herculano (org.). **Diversidade Cultural Brasileira**. Rio de Janeiro: Edição Casa de Rui Barbosa, 2005.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na Fronteira da Modernização: a política educacional no Amapá. (1944-1956)**. Belém: Paca-Tatu, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Cidade dos Trabalhadores: insegurança estrutural e tática de sobrevivências em Macapá (1944-1964)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP: 2013.

LIBANEO, José Carlos OLIVEIRA, João Ferreira de. e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (Orgs). **Negros e Currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros- NEN, 1997.

MACIEL. Alexsara de Souza. **Conversas Amarra Preto; a trajetória histórica da União dos Negros do Amapá:1986-2002**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, SP; 2001.

MARICATO, Erminia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: Antonio Flávio Barbosa Moreira. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 81-96.

MORAES, Raquel de Almeida; BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Tiago. **Educação da Educação Étnico Racial à Distância**: um debate curricular na formação de professores do Distrito Federal. **Revista da ABPN** v.6,n.12•nov.2013–fev.2014•p.123-149.  
<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/387/291>

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Étnico-Cultural: a Importância da História do Negro e da África no Sistema Educativo Brasileiro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; MULLER, Tânia Mara. Niterói: UFF, Alternativa, 2014.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas. **Representações Sociais de Professores sobre Formação Continuada em Educação Especial**. 2008, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2008.  
 Disponível em: <  
[http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert\\_RSPE\\_simone\\_do\\_socorro.pdf](http://www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Dissert_RSPE_simone_do_socorro.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

Nogueira, Octaciano. 1824. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. (Coleção Constituições Brasileiras; v. 1)

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. **Plano diretor participativo: análise das contribuições e Alternativas para os problemas urbanos das áreas de várzea Do município de laranjal do Jarí (AP)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, pela Universidade Federal do Amapá, UNIFAP: 2009.

PEREIRA, Marilda. **Formação Continuada para Professores**. Diário do Amapá. Caderno Periódico, 2012.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo**: Luta e Identidade. Ponta Grossa: UEPG, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. 437p.

RAMOS, Marise. **O Projeto Unitário de Ensino Médio sob Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

Rio de Janeiro. **Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro**.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). Racismo e antirracismo na educação: representando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: TELLES, Edward E. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira** Tradução para o português de *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Versão divulgada na internet em Agosto de 2012.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. 4. ed. Macapá- AP: Editora Valcan, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e cultura**: a dupla determinação. In:

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 Como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Isabel Aparecida. A Responsabilidade da Escola na Eliminação do Preconceito Racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Gislene Aparecida de. **A Invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Edus/Fapesp, Rio de Janeiro: 2002.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. Núcleo Estadual de Educação Étnico Racial (NEER): **Relatório de atividades e projetos**. Macapá-AP, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. Núcleo de Formação Continuação (NUFOC). **Ações e projetos**. Macapá-AP, 2012-2013.

SILVA, Luiz Heron da (org). **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Maria José. Lopes da. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. In: NEN **As ideias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: NEN, n. 1, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. "O campo da singularidade". In: **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças; cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.p.23-66.

TOSTES, José albertoblogspot.com.br. Acessado em 20 de janeiro de 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.  
[http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/P1\\_Amilcar%20Araujo.pdf](http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/P1_Amilcar%20Araujo.pdf)

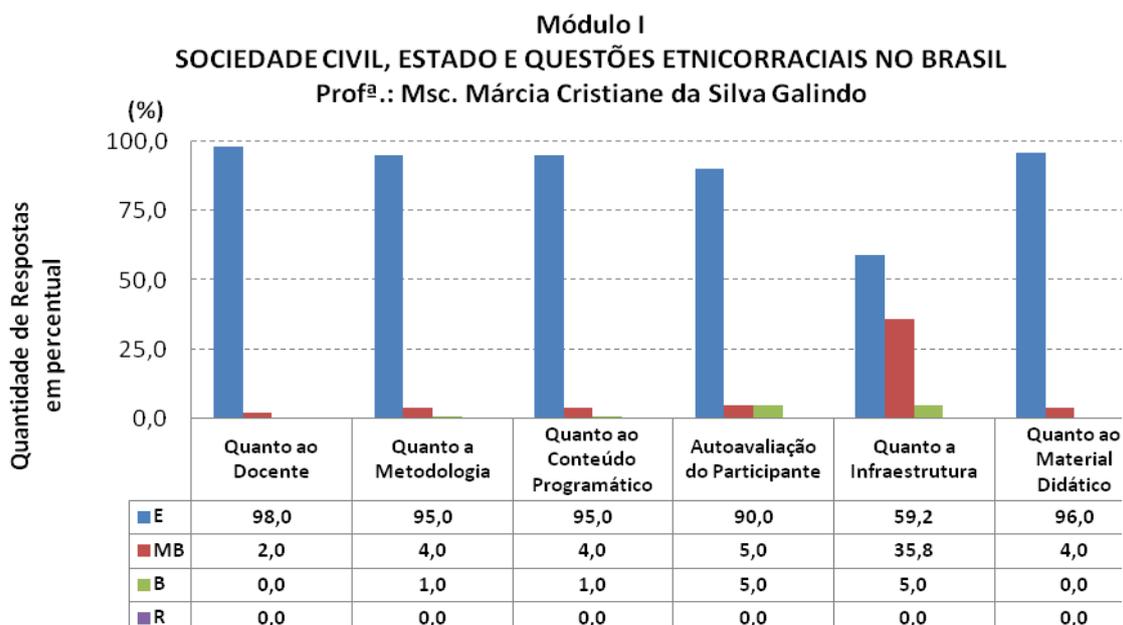
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). Departamento de Apoio ao Vestibular (DAVES). **Relatórios de Gestão**. Macapá-PA: 2000-2001.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação de Professores: Ideias a Prática**. Lisboa: Educa,1993.

## Avaliação Institucional

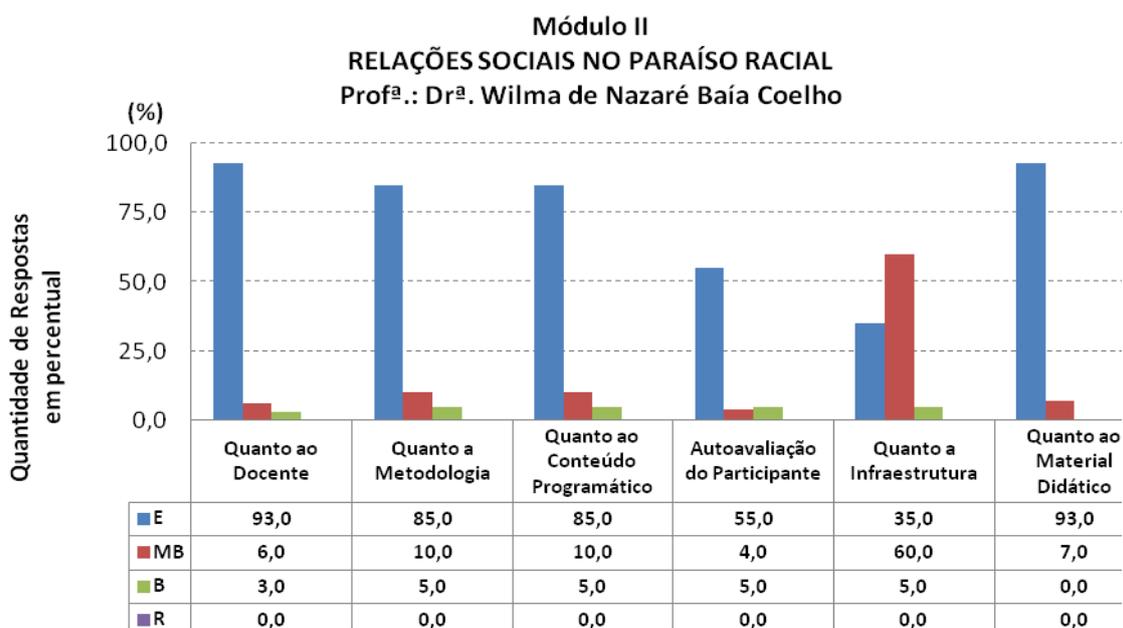
### Módulo I

O NEER disponibilizou o relatório final com as avaliações realizadas pelos cursistas, em relação a vários critérios como observamos nos gráficos abaixo.



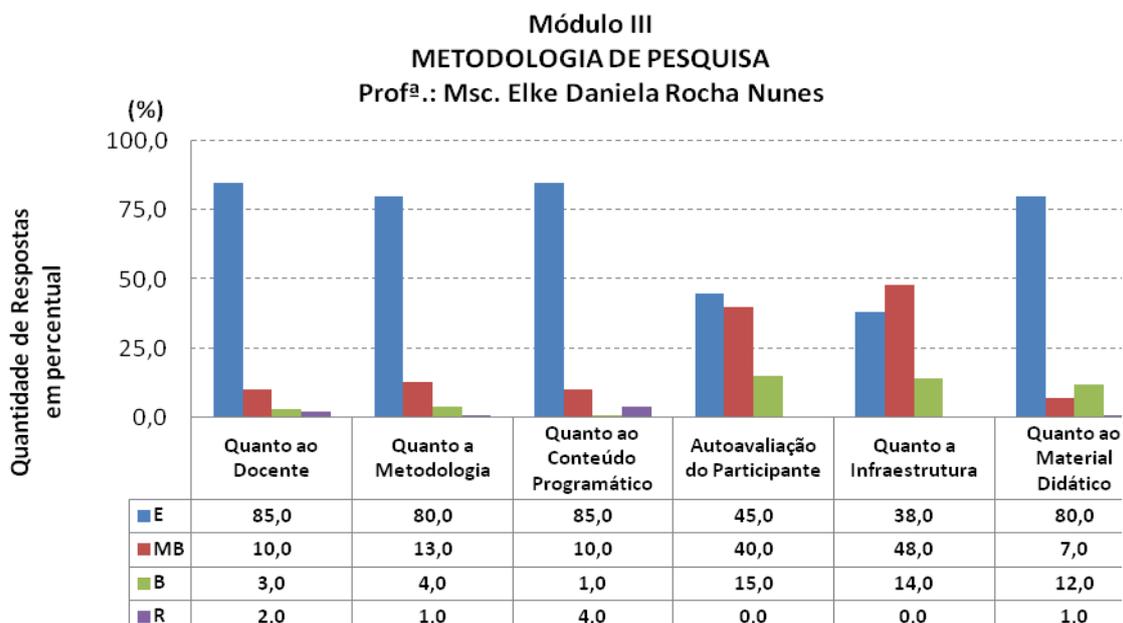
Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

### Módulo II



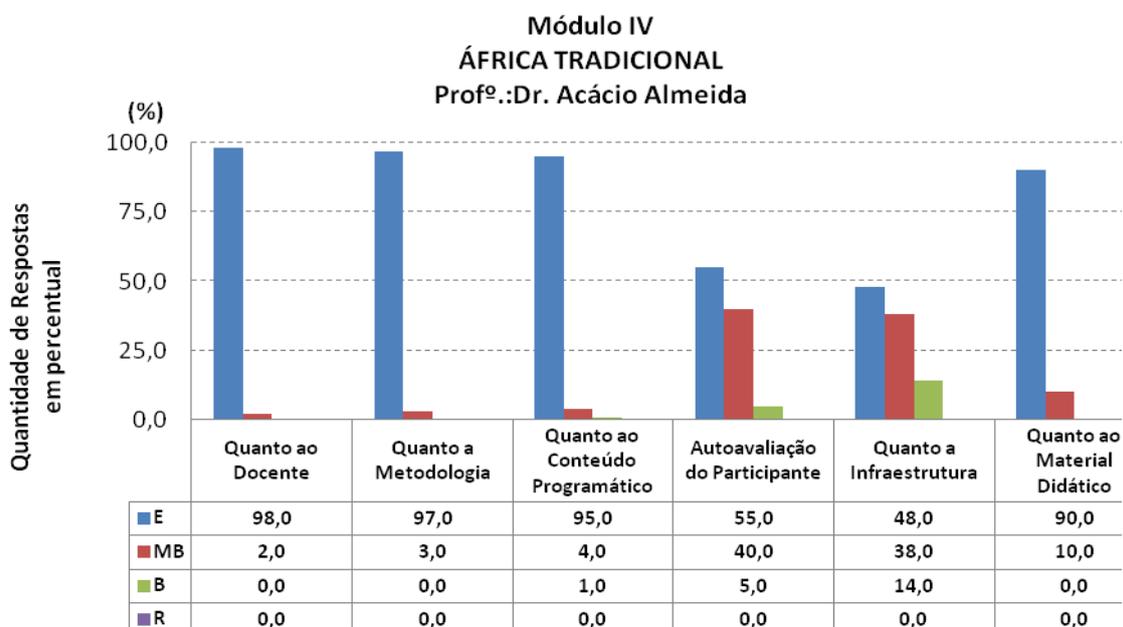
Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

## Módulo III



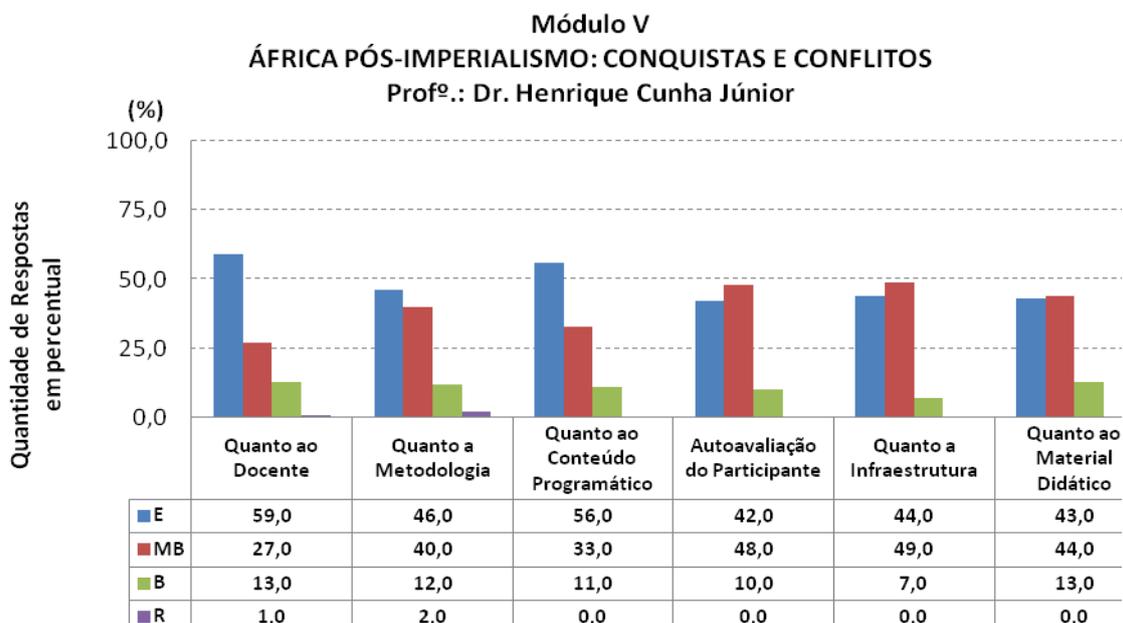
Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

## Módulo IV



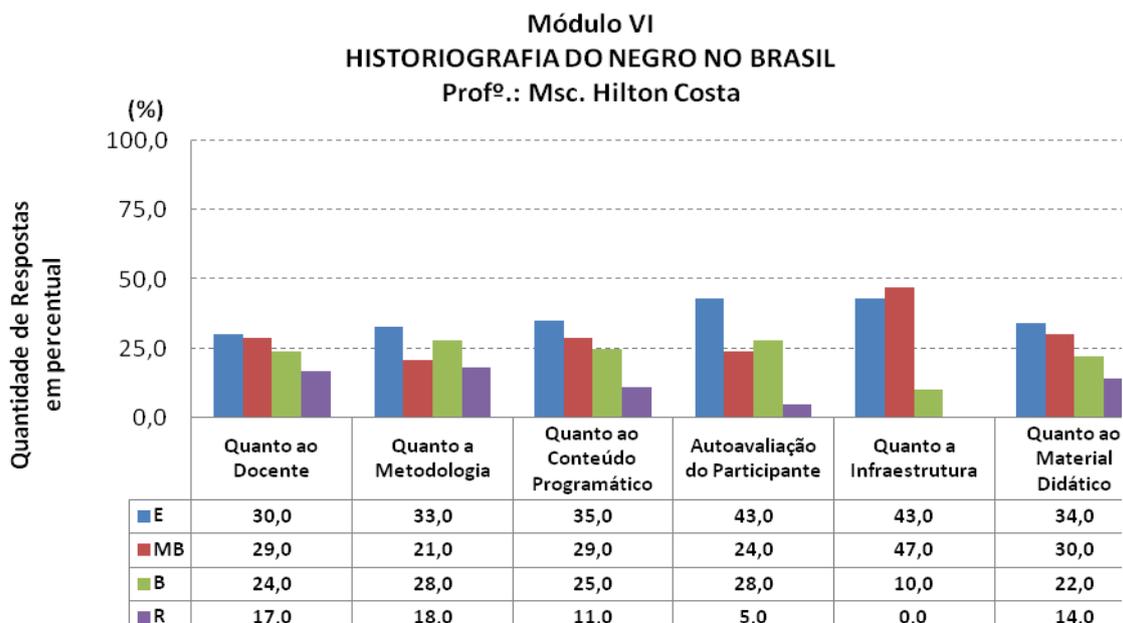
Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

## Módulo V



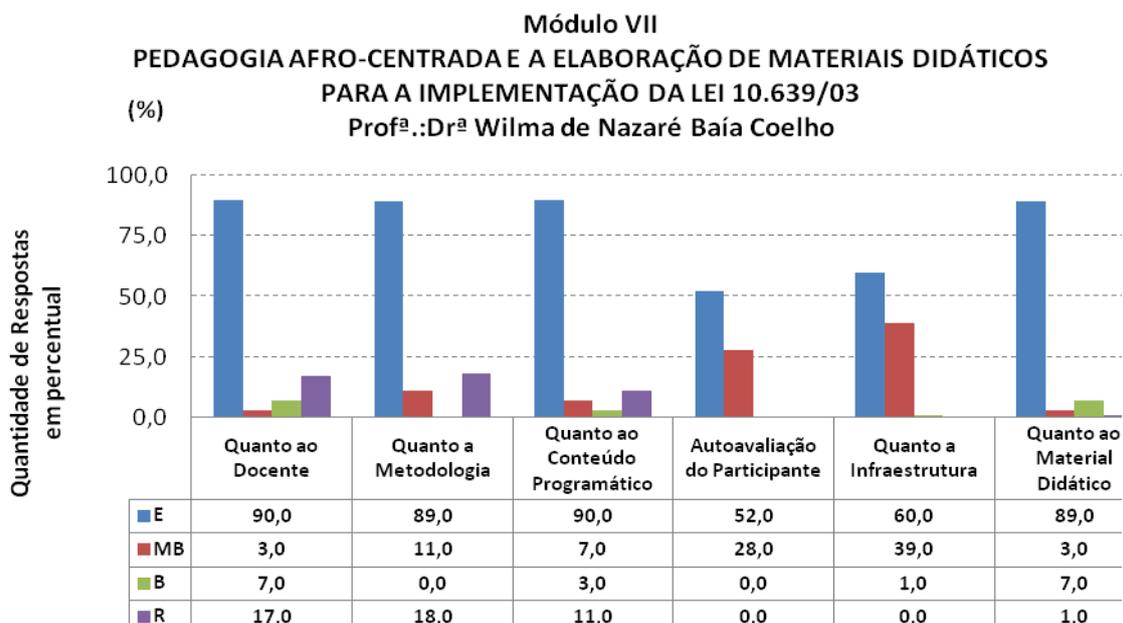
Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

## Módulo VI



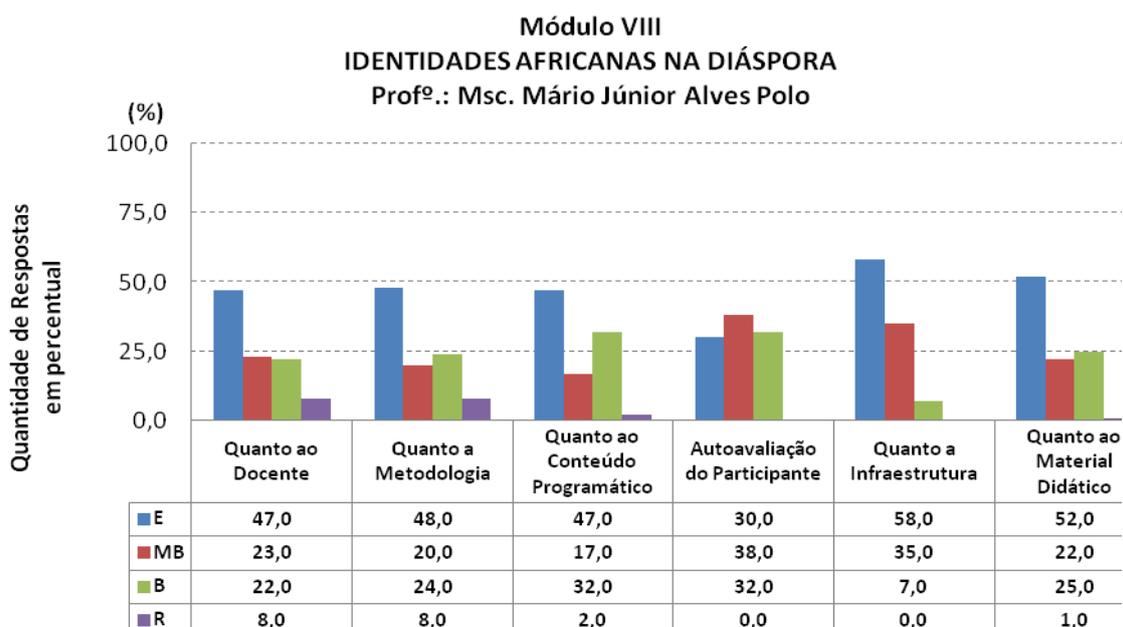
Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

## Módulo VII



Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

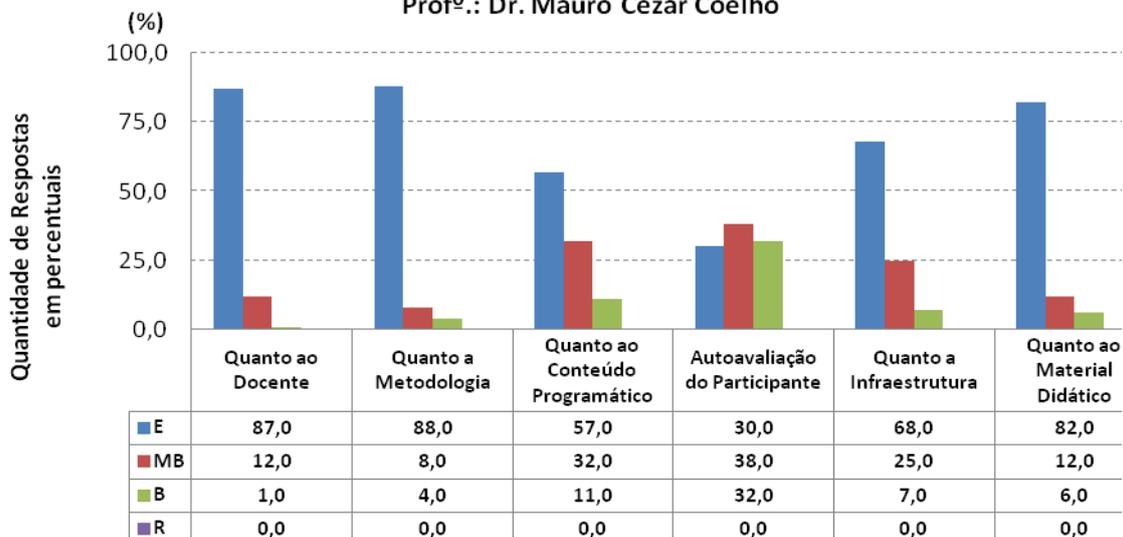
## Módulo VIII



Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular

## Módulo IX

### Módulo IX O NEGRO NO BRASIL COLÔNIA Prof<sup>o</sup>.: Dr. Mauro Cezar Coelho



Legenda: E=Excelente; MB=Muito Bom; B=Bom; R=Regular