

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Karolina Carvalho do Amarante¹
Gilberto César Lopes Rodrigues²

Resumo: O texto traz reflexões iniciais do desenvolvimento da pesquisa de mestrado acerca do ensino das relações étnico-raciais (ERER) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 nos cursos de pedagogia da UFPA, UFOPA, UFRA e UNIFESSPA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tendo como lócus as universidades públicas federais situadas no Estado do Pará. Pretende-se desvelar em que medida os futuros pedagogos saem preparados para satisfazer as orientações das leis antirracistas e, quais as lacunas e desafios presentes para a efetiva implementação de uma educação antirracista. Os resultados iniciais apontam que a temática da educação das relações étnico-raciais são formulações políticas e sociais frutos de lutas e conquistas dos movimentos sociais no enfrentamento ao racismo em prol da emancipação social.

Palavras-chave: Formação de professores; educação das relações étnico-raciais; pedagogia.

Introdução

A pesquisa em andamento investiga a implementação da Educação das relações étnico-raciais (ERER) nos cursos de pedagogia, tendo em vista examinar a adequação desse ensino à luz das leis federais 10.639/03 e 11.645/08, assim como das diretrizes curriculares nacionais para ERER (BRASIL, 2004; 2015). As formulações de políticas para a diversidade étnico-racial, são oriundas de muitas conquistas, lutas e resistências dos movimentos sociais, tais como o Movimento Negro e Indígena, pressionando o Estado para o enfrentamento ao racismo e outras formas de exclusão e opressão.

No âmbito da formação docente os documentos legais destacam a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação da ERER, destacando-se como tema necessário a ser ensinado tendo em vista a qualidade do ensino na educação básica.

Segundo Gomes (2008b, p. 97) há a necessidade de analisar como a diversidade étnico-

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Santarém-Pará-Brasil. E-mail: karol_mak@yahoo.com.br. Bolsista Capes.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Santarém-Pará-Brasil. E-mail: gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br



racial é discutida e ensinada nos currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia, pois algumas formações são marcadas por um currículo conservador, que coloca à margem estudos referentes às “[...] questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo [...]” essenciais para a superação de um currículo hegemônico e monocultural. Monteiro (2010, p. 232) destaca que a materialização da educação das relações étnico-raciais encontra obstáculos nas políticas de formação sob influência das pedagogias do apreender a aprender, com foco nas competências. Isso porque “simplificam a formação escolar produz o esvaziamento de conteúdos” com base nos ditames dos organismos internacionais.

Desse modo, visamos responder na pesquisa aos seguintes questionamentos: Em que medida a inclusão do ensino para educação das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas do Estado do Pará tem contribuído para qualificar positivamente docentes para promoção de uma educação antirracista?

Diante disso, a pesquisa objetiva analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na perspectiva da Lei nº 11.645/08, nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA, UNIFESSPA). Para isso, pretende-se: Compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial, em relação às múltiplas determinações ocorridas a partir da década de 90, no contexto das políticas neoliberais, seus avanços, limites e contradições por meio de um levantamento do tipo estado da arte em pesquisas sobre o objeto pesquisado; Examinar os documentos produzidos pelas IES públicas do Pará como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente sobre a inclusão do ensino da ERER; Investigar se as ementas dos cursos contemplam ou não o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08 e; Conhecer a formação dos docentes que ministram os conteúdos da ERER e o que ensinam para qualificar os futuros profissionais para atuarem no campo das relações étnico-raciais.

Metodologia

O *locus* escolhido para realização da pesquisa são os cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas no Estado do Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal Rural da Amazônia -UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA). O Pará está entre os estados da

região norte que compõem a Amazônia Legal³, ao lado de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Tocantins, partes do Mato Grosso e Maranhão.

Trata-se de um “estudo exploratório” (TRIVINOS, 1987, p. 109) por meio de pesquisa documental e de campo. Se desenvolverá inicialmente a partir de levantamento bibliográfico em artigos, teses e dissertações, com aprofundamento de conceitos. Em seguida será realizado a análise de documentos em dispositivos legais referentes a EREER; a formação de professores e curso de pedagogia; análise de conteúdo (BARDIN, 1997) nos Projeto Pedagógicos de Curso (PPC) e planos de ensino de cada universidade escolhida. Após o levantamento bibliográfico e documental, se realizará a aplicação de questionário (via *google forms*) aos docentes das universidades que ensinam disciplinas sobre EREER.

Aspectos históricos, políticos e sociais da EREER: breves considerações

A compreensão da importância das políticas em prol da educação para as relações étnico-raciais, perpassa o entendimento do contexto histórico e político das lutas e conquistas da história e cultura das populações negras e indígenas.

O Brasil, apesar de ser um país multicultural, revelado pela diversidade de culturas espalhadas nas suas regiões geográficas, com as mais belas manifestações culturais, é um país marcado por desigualdades e pelo racismo estrutural⁴. O processo de colonização, por meio de um projeto econômico e cultural, marcou a subalternização e invisibilização das culturas negras e indígenas, instituindo o imaginário social, que naturaliza as desigualdades e inferioriza essas populações.

Junior (2017) destaca que tais fatos históricos precisam ser refletidos na sociedade, uma vez que “a população negra escravizada no Brasil organizou uma das mais longas lutas sociais

³ Segundo o IBGE, a Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada no Art. 2o da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>

⁴ Segundo Almeida (2018, p. 25) o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam”. O conceito compreende três concepções: individualista, institucional e estrutural. Em síntese, o racismo é estrutural, envolve “comportamentos individuais e processos institucionais” e “cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica” (ALMEIDA, 2018, p. 38-39).

da história do continente, que permanece silenciada e invisível para milhões de brasileiros ainda hoje [...]” (JUNIOR, 2017, p. 87). As resistências da população negra que dão base para as conquistas de direitos sociais podem ser compreendidas em importantes momentos da história como o Tráfico Negreiro, Revolta do Malês (1835), Cabanagem (1835) e a emblemática Marcha Zumbi dos Palmares (1995) (JUNIOR, 2017).

Apesar da subalternidade que negros e indígenas estavam submetidos nas mãos dos colonizadores, houve muitas lutas e resistências, como fugas desses povos, que possibilitaram a formação de aldeamentos, povos isolados e quilombos. O propósito dos colonizadores, de exploração de riquezas naturais, coadunadas aos objetivos religiosos dos jesuítas de “salvação de almas” pela catequização nas tribos indígenas, culminou em perversas práticas de aculturação e exploração (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016).

Com a abolição da escravidão, negros e negras foram “libertos” mais não foram lhes assegurados nenhum direito social. A morosidade no processo de abolição da escravidão que culminou com a promulgação da Lei Áurea (1888), demonstrava um suposto processo de libertação dos negros, com destaque para as Lei Eusébio de Queiroz (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885) (MENEZES, 2009; GOMES, 2017). Os escritos das leis prescreviam a libertação da população negra, mas a intenção escondia o projeto econômico de reificação da exploração do trabalho desses povos, colocando-os as margens da sociedade, para se submeterem ao trabalho “livre” que culminou a situações análogas à escravidão. Apesar disso, Gomes (2017) ressalta que a culminância da lei, foi resultado das lutas pela “emancipação do corpo negro como escravizado para corpo liberto” Esse processo histórico de resistência é marcado pelas [...] lutas, as rebeliões nas senzalas, as lutas quilombolas, os abortos, os envenenamentos [...]” fomentadas pela escravidão (GOMES, 2017, p. 102). Na condição de liberto, pós abolicionismo, a população negra teve sua inserção na sociedade sem amparos políticos nos direitos sociais e exíguas oportunidades educacionais. Para sobreviver, foram submetidos a condições exploratória de trabalho, em um novo tipo de escravidão, que afirma o papel “regulador do Estado” no sistema capitalista (GOMES, 2017, p.104)

No âmbito da educação escolar, Romão (2005) destaca que o conhecimento da implementação da lei 10.639/03, necessita compreender “como foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, ‘**como o negro chegou à escola**’?” (ROMÃO, 2005, p. 11, grifos

nossos). Tal indagação leva a refletir qual o espaço sobre o conhecimento acerca da educação dos negros nos cursos de formação de professores. Cruz (2005) elucida a ausência de discussões referentes a “história da educação dos negros e sua invisibilidade na disciplina História da Educação Brasileira (CRUZ, 2005, p. 25).

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito [...] (CRUZ, 2005, p. 29).

A partir do processo de redemocratização no país, surgem as pautas por inclusão da questão racial na educação e por políticas de ação afirmativa, em atenção as reivindicações dos movimentos sociais. Segundo Nilma Lino Gomes

[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 106).

Na pauta racial, tem destaque as ações do Movimento negro, como articulador e educador político e social (GOMES, 2017) visa combater o racismo e possibilitar a criação de ações para valorização da étnico-racial (GONÇALVES; SILVA, 2005). A educação foi uma das pautas prioritárias, pois os estudos demonstravam a ausência de crianças negras nas escolas, pelo fato de estarem em atividades trabalhistas como de serviços domésticos para garantir a sobrevivência da família. Isso motivou os movimentos sociais à luta pela educação e emancipação, na “tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 195).

O Movimento Negro⁵ surgiu nos conflitos de discriminação racial, na década de 1970 no período da ditadura militar. As articulações emergidas nesse contexto, segundo Gomes

⁵ Gomes (2017) destaca que com o pós-abolição (1888) e a proclamação da república (1889), as pautas de acesso aos negros/as a educação foram iniciados pela ação de atores políticos como a Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968).

(2017) deram origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, em 18 de junho de 1978. Hoje conhecido como Movimento Negro Unificado⁶, desde 1979 (GOMES, 2017). Dentre as principais pautas nas suas ações políticas e sociais estão o racismo, discriminação racial, desigualdades raciais, educação das relações étnico-raciais, diáspora africana, gênero, sexualidade, ações afirmativas, entre outros (GOMES, 2017).

Com as reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 80, intensificou-se a luta pelo direito à educação e a diminuição das desigualdades sociais de minorias excluídas e invisibilizadas pela legitimidade de um sistema racista e monocultural. Tem protagonismos as pautas de combate ao racismo, preconceito e discriminação; estabelecendo diálogos para construção de uma educação que valorize as diferenças e reconheçam o papel do negro na formação cultural do povo brasileiro (CARNEIRO, 2002). Dentre os avanços políticos:

Avançou a organização política das comunidades remanescentes de quilombos, adquirindo dimensões nacionais. Cresceu a participação dos negros nos meios de comunicação e a consciência da exclusão da imagem negra nesses veículos. O movimento de mulheres negras emergiu, introduzindo novos temas na agenda do movimento negro e enegrecendo as bandeiras de luta do movimento feminista (CARNEIRO, 2002, p. 210).

Tendo em vista a mobilização pela democracia, o Movimento Negro, pautou-se num primeiro momento a desvelar a ideologia racista dominante presente na educação escolar, através dos livros didáticos, currículos, formação de docentes (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 217). Em meados dos anos 90, o movimento ganha força e centralidade na sociedade, e começam a agir de forma concreta no cenário educacional, com a inserção da temática da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, com destaque dentre os temas transversais, para a Pluralidade Cultural (GOMES, 2017). Gomes (2017) ressalta a importância que pesquisadores/as tiveram nessas reivindicações das pautas do movimento negro, culminadas em 1980 com a expansão das pesquisas científicas na pós-graduação em educação no Brasil. O enfoque das pesquisas concentrava-se em temáticas como o negro no mercado de trabalho, o racismo nas escolas, estereótipos nos livros didáticos, multiculturalismo e história da África nos currículos escolares entre outros.

Em 1995, como marco emblemático na luta pelos direitos sociais, ocorre a Marcha

⁶ Para melhor compressão desse movimento sugiro a leitura da reportagem do Portal Geledes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/>.

Nacional Zumbi do Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida⁷, no dia 20 de novembro, em Brasília. Tal ação entregou nas mãos do então presidente na época Fernando Henrique Cardoso, diversas pautas e demandas por ação afirmativa, dentre elas o ensino da educação das relações étnico-raciais através do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico racial” (GOMES, 2017, p. 34).

A partir do ano 2000 são desencadeadas políticas indutoras reivindicadas pelo movimento Negro, em prol da promoção da igualdade racial, onde emergem as políticas de educação das relações étnico-raciais e de ações afirmativas. Como propulsor desses ordenamentos jurídicos, que vão culminar com a inclusão da Lei nº 10.639/2003, destaca-se a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e formas Correlatas de Intolerância, ação essa promovida pela Organização das Nações Unidas em Durban, África do Sul, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

Como esclarece Jesus (2017, p. 45):

A Lei nº 10.639/2003 nos fez repensar outros paradigmas que descortinem novos conceitos de aprendizagens que vá além daqueles abordados nos livros didáticos, os quais ainda transmitem conceitos estereotipados de negros em situação de escravidão, sem levar em consideração a imagem do ser humano ali exposta e contextualizar de forma dialética, epistêmica e intercultural o papel social que desempenha na sociedade brasileira.

A partir disso, emergem outras políticas indutoras de ação afirmativa, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPRIR), em 2003. No ano seguinte é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que em 2012 foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e atualmente excluída com o advento do governo de Jair Bolsonaro⁸.

Outro marco importante foi a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, criado em 2010, pela Lei nº 12.288/2010, no seu artigo 2º prescreve que

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas,

⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>

⁸ Detalhes em : <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>

empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Em 2012, no mandato da presidenta Dilma Rousseff foi sancionada a Lei de cotas, Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo a reserva de 50% de suas vagas nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Em 2016, a Lei de Cotas é alterada pela Lei nº 13.409/16, e define no artigo 3º

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Na década de 70 também surgiram os movimentos indígenas, organizados coletivamente contra as formas de opressão do Estado e sua omissão em relação exclusão socioeducacional. Luciano (2006) enfatiza que a partir de 1970 surgiram as formações representativas das organizações sociais indígenas, como meios de resistência a todas as formas de dominação colonial europeia. Conforme explica o autor, pertencente da etnia Baniwa:

[...] o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (LUCIANO, 2006, p. 59).

A partir de 1980, várias pautas reivindicatórias dos direitos dos povos indígenas



emergiram, culminadas na Constituição Federal de 1988. A promulgação da constituição foi um marco emblemático para os povos indígenas, que tiveram suas reivindicações atendidas, por meio de pressão ao Estado contra as políticas integracionistas (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016). Dentre as pautas estão o direito à terra, o reconhecimento de suas línguas e culturas, o direito a educação escolar diferenciada, etc. (LUCIANO, 2006).

No âmbito das lutas nas políticas educacionais, os movimentos indígenas reivindicaram a escola no próprio território, como a educação escolar indígena, com o propósito de uma educação diferenciada, adequada as realidades e culturas dos povos indígenas. Cabe esclarecer que

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Em 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CP n° 13/2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, um importante documento que traz orientações pedagógicas para a implementação de uma educação intercultural, que respeite os saberes e as línguas das diversas etnias indígenas, incorporando suas histórias, memórias e a sua reafirmação étnica⁹ (LUCIANO, 2006).

O advento da lei 11.645/08 ocorreu por meio da reivindicação do movimento indígena, que reivindicaram o reconhecimento da história e cultura no âmbito do currículo escolar. Cabe destacar que os povos indígenas também são vítimas do racismo estrutural, ao ter suas culturas e cosmologias negadas e serem vítimas das explorações ilegais de suas terras, presentes nos conflitos agrários.

Os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida. A base primordial é a natureza/mundo. É a

⁹ Sobre o processo de reafirmação étnica, elucidamos um estudo realizado em uma terra indígena situada no oeste do Pará, com aproximações da teoria pedagógica da Pedagogia histórico-crítica (PHC), na tese de Rodrigues (2016), disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3631390.

cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes e os valores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem produzir as condições reais, efetivas (LUCIANO, 2006, p. 171).

Para subsidiar a Lei 11.645/08 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 14/2015 referente às Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Tal documento aborda a temática aos povos indígenas, suas histórias, culturas e identidades, chamando atenção para a “importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista” (BRASIL, 2015, p. 4).

Nesse contexto preliminar, podemos destacar que as históricas lutas no plano do direito para se garantir a inclusão das populações etnicamente exploradas ao longo do processo de formação do Brasil, apesar da importância que tem a essas etnias, foram reformas do Estado brasileiro, que mesmo a partir de políticas educacionais compensatórias e universalistas do Estado, são consideradas lutas históricas e de transformação das formas excludentes das minorias.

Perspectivas da docência para a temática étnico-racial na Amazônia

A região amazônica, conhecida globalmente por sua vasta biodiversidade e diversidade cultural, congrega uma multiplicidade de culturas, entre elas as comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015). Os olhares em torno da região sobre suas riquezas naturais, atraem os setores econômicos, que de forma desenfreada exploram os recursos amazônicos e comprometem os modos de vida das populações de comunidades tradicionais.

Segundo Colares (2018, p. 2-3):

A Amazônia, enquanto área territorial, ultrapassa nossas fronteiras e se estende por mais 8 países além do Brasil (Peru; Bolívia; Equador; Colômbia; Guiana; Guiana Francesa; Suriname e Venezuela). Caso fosse um país, seria o sexto maior do mundo, com seus 7 milhões de quilômetros quadrados. Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis, 20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta. Desta forma, apresenta uma rica biodiversidade a qual tem sido objeto de cobiça internacional, especialmente por parte dos países mais ricos e que já destruíram grande parte de seus ecossistemas. Além da exuberância natural, é também muito acentuada a diversidade de povos, e de culturas, as quais merecem respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto às manifestações e os saberes.

Para Coelho; Santos e Silva (2015, p. 20) pensar a educação no contexto das diversidades presentes na Amazônia, é compreendê-la como “um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito à diferença étnico-racial e à prática da conservação ambiental na nossa região”. No aspecto populacional observa-se que:

A Amazônia Legal apresenta forte diversidade no que se refere a raça ou cor de seus habitantes. Pessoas autodeclaradas pardas, pretas e indígenas apresentam pesos significativos na população local, tanto nas áreas urbanas como nas rurais da região. Na Amazônia, segundo o Censo Demográfico 2010, os autodeclarados pardos representam 65,1% da população total e são muito mais numerosos que os brancos (24,8%). Os indígenas representam 1,5% da população total, proporção quase quatro vezes maior do que a observada no País como um todo, que é de 0,4% (UNICEF, 2018, p. 7¹⁰).

Estudiosos do campo enfatizam que as escolas situadas na Amazônia devem suscitar em seus currículos ações pedagógicas que considerem sua heterogeneidade, manifestadas nas características ambientais, socioculturais e produtivas (CORREA; HAGE, 2011). Ao tratar sobre a diversidade étnico racial nesse contexto, importa conhecer as diferentes culturas que aqui residem, “indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações” (CORREA; HAGE, 2011, p. 85).

A partir da promulgação da lei 11.645/2008¹¹, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica, tornou-se necessário desconstruir imagens negativas que historicamente essas culturas enfrentaram e continuam enfrentando. Na Amazônia, as populações indígenas e afro-brasileiras, estão imersas no contexto “diverso e multicultural” (CORREA; HAGE, 2011, p. 92) e compõem a formação cultural da região por meio de suas vivências históricas e culturas disseminadas através das danças, comidas, religiosidades, etc.

Para o engendramento destas políticas, Correa e Hage (2011, p. 96), afirmam a necessidade de formular políticas e práticas educacionais para a Amazônia, com base na emancipação humana, “que inter-relacione os diversos sujeitos, saberes e intencionalidades,

¹⁰ Ver em: Agenda pela infância e adolescência na Amazônia, UNICEF, 2018, disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adolescencia_na_Amazonia.pdf

¹¹ A presente lei, substituiu a Lei 10.639/03 que estabelecia no art. 26-A da LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Apesar da atualização da lei, a 10.639/03 ainda é objeto de estudos e pesquisas, e se configura como marco importantes no campo das demandas sociais, históricas e legais.

[...]afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade”.

Porém, Hage et al (2020) revelam que:

[...]as políticas educacionais implantadas nas múltiplas Amazônia, desde o século XVI, estiveram de forma geral, atreladas ao Estado e a serviço de projetos de modernização, autoritários e conservadores. Elaboradas em diferentes contextos históricos por grupos hegemônicos internacionais, nacionais e atrelados a dirigentes regionais e locais, essas políticas construíram uma mentalidade colonialista e colonializada, que impregna não somente à vida cultural, política e econômica das múltiplas Amazônia (LOUREIRO, 2009), mas também, afeta o campo curricular e educacional, invisibilizando e desumanizando os grupos, classes, raças e seus modos de vida como possibilidades outras de mundo (HAGE et al, 2020, p. 354).

Considerando as particularidades do contexto amazônico, a presente pesquisa em desenvolvimento pretende analisar o ensino das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia, formação esta que contempla não somente o preparo e a qualificação para a docência, como também sua formação para gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares e não-escolares, uma vez que a Pedagogia “é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos [...] em contextos socioculturais específicos” (PIMENTA; LIBÂNEO, 2011, p. 33). Cabe enfatizar que os docentes formados nos cursos de Pedagogia estão aptos a lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, faixa etária primordial para construir identidades, e o ensino da EREER inicia nessa etapa, entendendo que é na infância que se alicerçam valores, autoestima e caráter, como tempo e espaço propícios à educação das relações étnico-raciais.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, define a docência nos seguintes termos:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Para isso, o estudo bibliográfico iniciado na pesquisa obteve um total de 10 produções acadêmicas: 6 (seis) no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD) e 3 (três) no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a partir dos descritores “*formação de professores; relações étnico-raciais; pedagogia*” com recorte temporal de 2011 a 2020. Além disso, realizou-se a busca de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação das universidades lócus da pesquisa, localizando 1 (uma) tese vinculada a UFPA.

Em relação aos artigos levantados em periódicos de revista científicas, considerou-se os descritores de buscas “*formação de professores e relações étnico-raciais*” dentro do mesmo limite temporal (2011-2020). As primeiras buscas foram realizadas em dois periódicos situados nas regiões Norte (Revista Exitus) e Nordeste (Revista Práxis educacional), com achados de pesquisas voltadas a temática (AMARANTE; RODRIGUES, 2020)¹². Posteriormente foram feitas buscas na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) que publicam pesquisas que discutem as relações raciais em diferentes contextos e campos de conhecimento.

As etapas para o levantamento bibliográfico foram realizadas a partir de leitura de títulos, palavras-chaves e resumos, totalizando 31 trabalhos.

Quadro 1: Formação de professores e relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2011-2020)

TIPO	BASE	Nº DE PRODUÇÕES	TOTAL GERAL
Teses e dissertações	BDTD	7	11
	CAPES	3	
	UFPA	1	
Artigos	Revista Exitus	3	20
	Revista Práxis Educacional	6	
	Revista ABPN	11	
Total Geral			31

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Considerações finais

O contato com essas leituras e a aproximação ao tema da relação pertinente entre formação docente e educação étnico-racial, permitem constatar, *a priori*: 1) o desconhecimento

¹² O mapeamento das produções nas revistas Exitus e Práxis educacional, encontra-se publicado em: AMARANTE, K. C. do; RODRIGUES, G. C. L. Formação de professores para o ensino das relações étnico raciais: um estudo comparativo entre publicações científicas no Pará (indígena) e na Bahia (afrodescendente). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 258-274, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6835>.



de professores, ainda que parcialmente, sobre as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; 2) persistem lacunas tanto na formação inicial, como na continuada dos docentes, sinalizando para a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de formação e; 3) os estudos realizados até aqui são localizados em algumas regiões e/ou cidades do Brasil, sendo escassos na região norte.

Com isso, almeja-se com essa pesquisa aprofundar e contribuir com o conhecimento acerca da formação de professores para as relações étnico-raciais, especialmente por dar visibilidades a implementação dessa política pelas instituições públicas federais na região norte.

Referências

ALMEIDA, S. Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte –MG: Letramento, 2018.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa-Portugal. 1997.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abril. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- -Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 24 de mai. de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633/12007>. Acesso em: abril de 2020.



COELHO, W. de N. B.; SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. e. **Educação e diversidades na Amazônia**. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção de Formação de professores & Relações étnico-raciais).

COLARES, Anselmo Alencar. Prefácio (Amazônia: para além do território). In: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). Educação e realidade amazônica – volume 3. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2018, p. 1-16. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

CORREA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais e inter/multiculturais. **REVISTA NERA**, Presidente Prudente, ano 14, nº. 18, janeiro/junho de 2011, p. 79-105.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos), p. 21-34.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: 08 de maio de 2020.

_____. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>. Acesso em: jul. de 2020

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e educação. In.: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/10-educacao-como-exercicio-de-diversidade>.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej et al. FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: PAUTANDO O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS AMAZÔNIAS. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 352-367, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2977>.

JESUS, Jose Nilson Silva de. A Lei Nº 10.639/2003: À Luz Das Práticas Pedagógicas em Escolas Quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/Pá. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5788116

JUNIOR, Oswaldo de Oliveira Santos. Educação das relações étnico-raciais na trajetória das lutas dos afrobrasileiros. **Revista Caminhando**, v. 22, n. 1, p. 83-96, jan./jun, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/229072250>. Acesso em: maio de 2020.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88685. Acesso em: agosto de 2020.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247>

PIMENTA, Selma G.; LIBÂNEO, José C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In.: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, G. C. L.; LOMBARDI, J.C. Educação e emancipação na escola indígena: uma análise à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. de A. **História e educação na Amazônia**. Manaus, AM: EDUA; UEA Edições, 2016, p. 23-42. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/historia-e-educacao-na-amazonia>. Acesso em: maio de 2020.

ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/13-historia-da-educacao-do-negro-e-outras-historias>

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.