

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORTE
DO BRASIL: UM CAMPO EM FORMAÇÃO?

Luciene Reis Silva

São Carlos - SP

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORTE
DO BRASIL: UM CAMPO EM FORMAÇÃO?

Luciene Reis Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para aquisição do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dr.^a Tatiane Cosentino Rodrigues

São Carlos - SP

2019

LUCIENE REIS SILVA

OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORTE
DO BRASIL: UM CAMPO EM FORMAÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para aquisição do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dr.^a Tatiane Cosentino Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dr.^a Tatiane Cosentino Rodrigues
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Examinadora: Prof. Dr.^a Ana Cristina Juvenal da Cruz
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Examinadora: Prof. Dr.^a Ione da Silva Jovino
Universidade Estadual de Ponta Grossa– UEPG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luciene Reis Silva, realizada em 27/02/2019:

Prof. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
UFPE

Prof. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar

Prof. Dra. Ione da Silva Jovino
UEPG

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ione da Silva Jovino e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

Muitas pessoas contribuíram com a minha formação no mestrado (amigas/os e família), mas chegar até o momento da defesa, só foi possível com a compreensão e parceria da minha orientadora, Professora Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues. Muito obrigada!

A destruição dos governos de esquerda que vem acontecendo no continente é obra da nova estratégia política do capitalismo em sua versão financeirizada, neoliberal e globalitária [...]. Por isso, posso sentir gratidão aos ancestrais de esquerda, que são os que lutaram pelo melhor possível no contexto da democracia burguesa – apesar de alguns terem sido mais lúcidos, mais valentes, mais persistentes e, sobretudo, mais íntegros que outros. No âmbito macropolítico, ser a favor de um Estado mais justo e com menos permeabilidade ao neoliberalismo é o mínimo do mínimo a que se pode aspirar; não se ter sequer esta consciência moral já é do domínio da perversão e da psicopatia, patologias que se caracterizam pela inexistência do outro [...]. Se o destino das assim chamadas ‘revoluções do século XX’, foi por nós vivido como uma traição que nos deixou perplexos e decepcionados é, em parte, porque ainda mantínhamos a crença de que um dia existiria um *grand finale* que designávamos pelo nome de Revolução, herdeira da ideia monoteísta de paraíso. No entanto, o que está acontecendo – não só na América Latina, mas em escala internacional – nos lança em outro nível de lucidez. É inegável o grande perigo que representa a atual derrocada mundial das esquerdas e a ascensão ao poder de forças macropoliticamente reacionárias e micropoliticamente reativas e conservadoras. Entretanto, é precisamente a gravidade dessa experiência que nos leva a perceber que não basta atuar macropoliticamente. Porque, por mais agudas e brilhantes que sejam as ideias e as estratégias, por mais corajosas que sejam as ações, por menos autoritárias e corruptas que sejam e por mais êxito que tenham em estabelecer menos desigualdades econômica e social e expandir o direito à cidadania, elas resultam numa acomodação da cartografia vigente se não se acompanham de um deslocamento no plano micropolítico.

Suely Rolnik

RESUMO

OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORTE DO BRASIL: UM CAMPO EM FORMAÇÃO?

A presente pesquisa intenciona caracterizar os estudos sobre educação e as relações étnico-raciais na região Norte do país, que é marcada pela diversidade de costumes e culturas que envolve a sua composição populacional (brancos, negros e indígenas). Portanto, partimos da hipótese de que a reconhecida presença de comunidades indígenas e quilombolas na região Norte do país, a desvalorização social e populacional, e os estudos sobre relações étnico-raciais produzidos naquela Região são desvalorizados academicamente. Tal fator instiga a reflexão sobre: o que são os estudos sobre Educação e relações Étnico-raciais no Norte? A pesquisa objetiva analisar se há e quais são as especificidades dos estudos sobre Educação e relações Étnico-raciais no Norte do país, tendo como fonte de informações as produções/publicações (disponíveis on-line) de pesquisadores/as da região. Os dados disponibilizados neste trabalho, foram colhidos via Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq); páginas das instituições e Google acadêmico. O estudo está dividido em três partes: na primeira parte fazemos uma caracterização breve e histórica da região Norte. Na segunda parte, trazemos o levantamento com dados dos/as pesquisadores/as, bem como de seus estudos desenvolvidos na e sobre a região. Na terceira e última parte, fizemos uma análise pautada nas características de atuação dos núcleos e grupos – NEAB, NEABI e grupos afins.

Palavras-chave: Região Norte. Relações étnico-raciais. Educação.

STUDIES ON EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN NORTH OF BRAZIL: A FIELD IN TRAINING

This research intends to characterize studies on education and ethnic-racial relations in the North region of the country, which is marked by the diversity of customs and cultures that involves its population composition (whites, blacks and indigenous). Therefore, we assume that the recognized presence of indigenous and quilombola communities in the northern region of the country, social and population devaluation, and studies on ethnic-racial relations produced in that region are academically devalued. This factor instigates reflection on: what are the studies on Education and Ethnic-racial relations in the North? The research aims to analyze if there are and what are the specificities of the studies on Education and Ethnic-racial relations in the North of the country, having as a source of information the productions / publications (available online) of researchers of the region. The data available in this study were collected through the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE); Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDBTD); Directory of Research Groups in Brazil (CNPq); pages of institutions and Google scholar. The study is divided into three parts: in the first part we make a brief and historical characterization of the Northern region. In the second part, we bring the survey with data of the researchers, as well as their studies developed in and about the region. In the third and last part, we performed an analysis based on the performance characteristics of the nuclei and groups - NEAB, NEABI and related groups.

Keywords: North region, Ethnic-racial relations, Education

Quadro 5- Nível de instrução por cor ou raça	41
Quadro 1- Núcleo de estudos étnico-raciais por Estados e Instituições	47
Quadro 2- Currículo e formação dos pesquisadores/as	49
Quadro 3- Relação de pesquisadores/as e suas respectivas produções/artigos na área..	57
Quadro 4- Categorias de análises	69
Quadro 6 - 3ª fase do Movimento Negro.....	74

LISTA DE SIGLAS

- BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- DERSTE A – Diversidade Étnico-racial, Saberes tradicionais e educação na Amazônia
- EAEGRAERG- Ensino-aprendizagem, espaço geográfico e suas representações ambientais, étnico-raciais e de gênero
- EDA – Educação e Diversidade amazônica
- EIRER- Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais
- GEPRAM – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração
- GERA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
- GERTE – Grupo de Estudos sobre Raça e Temas Educacionais
- IFAC – Instituto Federal do Acre
- IFAM – Instituto Federal do Amazonas
- IFPA – Instituto Federal do Pará
- IFRO – Instituto Federal de Rondônia
- IFRR – Instituto Federal de Roraima
- NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
- NEAF – Núcleo de Estudos Interdisciplinares da África e dos Afro-brasileiros
- NEGRA - Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-Raciais
- NEPEREMSE – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação
- NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas
- UEA – Universidade Estadual do Amazonas
- UEPA – Universidade Estadual do Pará
- UFAM – A Universidade Federal do Amazonas
- UFOPA –Universidade Federal do Oeste do Pará
- UFPA– Universidade Federal do Pará
- UFT – Universidade Federal do Tocantins
- UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
- UNIFESPA Universidade Federal do Sudoeste do Pará

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
O antagonismo da minha escrevivência	12
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1	24
A emergência das relações étnico-raciais na educação no Norte do Brasil (Amazônia) 24	
Caracterização das relações étnico-raciais no Brasil: Movimento Negro e educação.....	33
Caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos.....	42
CAPÍTULO 2	46
Caracterizando a região Norte/Universo acadêmico da região Norte: apontamentos necessários.....	46
CAPÍTULO 3	71
Descrição e análises das produções da região Norte	71
Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas: alguns apontamentos sobre a questão indígena	76
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros: alguns apontamentos sobre a formação de professores.....	87
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab): Escola e Relações étnico-raciais ...	108
Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab): Expressões religiosas da cultura afro-brasileira.....	117
PALAVRAS FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	128

APRESENTAÇÃO

O antagonismo da minha escrevivência¹

Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais...
Bia Ferreira (2018)

Sou mulher, preta e de origem pobre, tais marcadores já indicam qual é o meu lugar na estrutura social. Muitos estudos da atualidade com destaque para os realizados por Carneiro (1995), Petruccelli (2007), Davis (2013), Davis (2000), Ratts (2010), Ribeiro (2016-2017), mostram que a mulher negra/preta ocupa um lugar marginal, possui menor nível de escolaridade, trabalha mais e em sua maioria recebe um salário menor.

Segundo Ribeiro (2016), considerando o atual contexto político-social, o retrocesso a que estamos fadados aflige principalmente as mulheres, populações negra e indígena e na base de todo esse retrocesso temos a mulher negra, que até a atualidade carrega padrões estabelecidos desde o período escravista. “No Brasil, 61% dos óbitos foram de mulheres negras, que foram as principais vítimas em todas as regiões, à exceção da Sul. Merece destaque a elevada proporção de óbitos de mulheres negras nas regiões Nordeste (87%), Norte (83%) e Centro-Oeste (68%).” (RIBEIRO, 2016, p. 128).

Transgredir esse lugar social imputado à mulher preta, nunca foi e nunca será fácil. Algumas pessoas por ignorância ou não, diziam que eu tinha algo diferente.

¹ O termo **escrevivência** foi cunhado por Conceição Evaristo, Mestra em Literatura Brasileira e Doutora em Literatura Comparada. Para a autora, a escrevivência pode ser entendida como um conceito que propõe explicitar e discutir as trajetórias das histórias de afro-brasileiros/as, em que as experiências e as vivências desses mesmos sujeitos são uma crítica constante ao formato de existência da humanidade negra, em especial da mulher negra. Deste modo, a escrevivência se constrói a partir de três elementos: corpo, condição e experiência, ou seja, a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil. Nas obras de Conceição Evaristo, a condição de mulher negra marca a sua escrita.

Quanto mais eu crescia dentro da lógica de desigualdade, mais a banalidade da brasilidade tatuada no meu corpo e ratificada pelo meu “currículo histórico-social-racial” se distanciava de mim.

O brasilíndio como o afro-brasileiro existia numa terra de ninguém etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguentude de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira [...]. (RIBEIRO, 1995, p. 132).

Partindo desse entendimento, eu sempre fui brasileira, aliás, desde o meu nascimento, pois nasci na rejeição do não lugar, mas fui perdendo a brasilidade tatuada em mim quando “descobriam” que eu não sabia sambar, não gostava de futebol e que transgredi alguns indicadores sociais, eu consegui estudar – Educação básica, Ensino superior e Pós-graduação (mestrado). Por esta razão, eu deixei de ser brasileira, simples assim. Não para mim, mas para usuários e usuárias de taxis e de aeroportos, bem como para os condôminos do prédio em que morei. Em todos esses lugares, na primeira oportunidade surgida a pergunta sempre era a mesma: mas você é brasileira? Eu sempre respondia com um riso curioso seguido de um sim. Alguns podem justificar que o *locus* favorece esse tipo de questionamento ou achar que não tem nada a ver, mas nessa lógica, poderiam simplesmente perguntar: de onde você é?

Nasci no Nordeste e fui “radicada” no Norte, brasileiros. (In)felizmente, eu tive que crescer muito cedo, precisei sair da “Terra do Nunca”, sim, eu fui uma dentre muitas crianças brasileiras que precisou trabalhar para ajudar nas despesas da família. Porém, quanto mais eu crescia na vida menos as pessoas me viam como – mulher, preta, nordestina e nortista e pobre. Aos 12 anos eu já fazia “bico” como babá/doméstica, mas a responsabilidade real veio quando meu pai – homem preto, vendedor ambulante, nordestino, natural do Piauí após ter sido demitido do seu trabalho de vigia municipal, chamou as suas 5 (cinco) filhas com idade entre 10 e 16 anos e disse com os olhos marejados: minhas filhas, eu só vou poder bancar os estudos de vocês até a 8^o série.

Na época eu não entendi porque ele disse aquilo, na realidade, eu não entendia muitas coisas. Eu não entendia por que meu pai que trabalhava todos os dias de segunda a segunda, das 05 horas da madrugada às 22 horas da noite, ainda não tinha uma casa própria. Eu não entendia por que minha mãe com 5 (cinco) filhas tinha que cuidar das crianças de outras famílias e nos seus breves dias de folgas tinha que trabalhar como

lavadeira. Eu não entendia por que meus pais tinham que trabalhar nas suas folgas, afinal, folga pressupõe descanso e conforme o dito popular: Deus ajuda quem cedo madruga. Madrugar nunca foi um problema para ambos. Eu não entendia por que tínhamos que comer em pé e na cozinha quando acompanhávamos nossa mãe até seu trabalho. Eu não entendia por que nós nunca podíamos retrucar, ainda que tivéssemos razão. Eu não entendia por que o silêncio em nós era sinônimo de educação. Eu não entendia por que era tão difícil manter a nossa educação escolar já que nossos pais eram trabalhadores esforçados e honestos. Eu não entendia muitas coisas mesmo, desde a mais simples a mais complexa.

Mas hoje, eu entendo que fatores históricos, sociais, políticos, raciais e regionais guiavam e ainda guiam nossas vidas. Meu pai era um homem preto e politizado que foi vencido pelo contexto, mas que valorizava a educação como principal meio para ascender socialmente. Dividir a responsabilidade conosco da nossa educação escolar para além do compromisso de estudar com afinco, foi o meio que ele encontrou para nos manter na escola, afinal, éramos 5 (cinco) meninas em idade escolar e ele era um homem desempregado que tinha a responsabilidade da manutenção da casa/família.

Intencionando ajudar nossos pais mais que estudar, começamos a procurar emprego no lugar comum destinado às mulheres pretas desde muito cedo, “nas cozinhas alheias” ou “casas de famílias” como babás, domésticas e diaristas. Sabendo da nossa procura por emprego, a nossa vizinhança começou a nos indicar e eu consegui um emprego de babá/doméstica em Itaquera/São Paulo. A família que contratou meus serviços garantiu a meus pais que eu teria: salário, roupas, calçados, alimentação, direito a ligações nos finais de semana e educação, pois eu seria tratada como se fosse da família. De tudo que foi acertado com meus pais, só tive direito ao teto do quatinho dos fundos ou quarto de empregada.

O itinerário da viagem era: Tocantinópolis – Goiânia – São Paulo. Por ser uma viagem demasiadamente longa para uma menor fazer sozinha, sempre tive uma companhia adulta. É importante dizer que, a “matriarca” da família que me contratou é oriunda de Tocantinópolis, as suas filhas foram para São Paulo em busca de melhores oportunidades, portanto, era prática comum levar meninas do interior para trabalhar em suas casas por um valor menor que o salário mínimo, as vezes só em troca da subsistência.

Quando meu ex-patrão branco e paulista chegou em Goiânia e me viu, ele se surpreendeu e evitou me cumprimentar e falar comigo, porém, a noite em conversa com

a sua cunhada ele questiona: por que você não me disse que ela era negra? Eu e a irmã adotiva ouvimos tudo do “quarto de visita”. Ela me olhou assustada e me pediu calma, em seguida falou meu nome alto para que percebessem que nós estávamos ouvindo.

Depois desse momento, a minha vontade era voltar para minha casa e abraçar meus pais, pois para eles a minha cor nunca foi um problema. Mas eu não podia voltar porque eles pagaram a minha passagem (que descontariam do meu salário em suaves prestações) e como contar tudo isso aos meus pais? Afinal, eles precisavam que eu fosse forte, então eu decidi ser forte e segui com ele para São Paulo. Sentamos um do lado do outro. A noite quando o motorista apagou as luzes, eu senti a mão dele na minha perna, ele encostou o rosto dele no meu e disse: você é cheirosa, já namora? Eu tinha apenas 13 (treze) anos recém completados e ele já tinha por volta de quarenta anos. No impulso, com medo e num tom alto eu disse: o que é isso? O que o senhor está fazendo? Ele disse: opa! Nada não, estava brincando para ver se você estava acordada. Depois do ocorrido fizemos um pacto de silêncio – eu por vergonha e nojo e ele provavelmente por medo.

Eu trabalhei 3 (três) meses para essa família e nunca recebi salário, era proibida de ligar para minha família e foram 3 (três) meses sem frequentar a escola. Como viajei antes de concluir o ano letivo, perdi um ano de estudo. Estudo versus trabalho sempre fez parte da minha trajetória. Quando eu cobre meu salário, tive a seguinte resposta: para que você quer salário? Você come e dorme aqui, se eu fosse te cobrar você ainda ficaria me devendo. Isso soa familiar:

Vede esta conta de venda de um homem: No próprio dia em que parte do Ceará, o seringueiro principia a dever: deve a passagem de proa até ao Pará [...]. E o dinheiro que recebeu para preparar-se [...]. Depois vem a importância do transporte [...]. Adicionai a isto o desastroso contrato unilateral, que lhe impõe o patrão [...]. O patrão inflexível decreta, num emperramento gramatical estupendo, coisas assombrosas [...] (CUNHA, 2006, p. 11-12).

Longe de mim querer comparar-me a árdua vida a que foram supliciados os seringueiros, mas podemos observar que algumas práticas não morrem, apenas ganham novas roupagens, mudam-se somente os atores sociais, os cenários e o tempo histórico.

Aos 13 anos eu tinha que lavar, passar e limpar a casa para 3 (três) pessoas, 2 (duas) adultas e 1 (uma) criança. Depois de fazer tudo, eu “descansava” sendo babá. Certo dia quando arrumava a criança da casa, que na época tinha por volta de 7 (sete) anos de idade para deixá-la na escola, ela fita os olhos em mim e diz: tia, eu gosto de

você e não ligo para sua cor, tudo isso seguido de um abraço ingênuo. Eu disse que também gostava dela (criança), mas perguntei o porquê da declaração, claro. A criança disse ter ouvido uma conversa dos seus pais ao telefone, na ocasião o pai teria dito a mãe que eu era muito preta e que talvez ela não se acostumasse com a minha cor.

Na noite do mesmo dia fui confirmar a veracidade da história e dizer que queria ir embora, ela olhou para mim, riu e disse: pode ir, até parece que a tua mãe te quer de volta. Pensa que eu não sei que a tua família é pobre? Pode ir, mas tenho muita fé em Deus que se você me deixar (Ela não queria deixar que eu fosse embora porque eu cuidava muito bem do filho dela), em 2 (dois) anos quando eu for visitar Tocantinópolis, vou visitar você numa casa de taipa, mãe de 2 (dois) filhos, grávida do 3º e passando fome. Infelizmente, nos anos de 1990 e até hoje (2018), essa era e é a realidade da maioria das mulheres pretas e pobres da cidade.

Décadas mais tarde, mais precisamente no ano de 2017, retorno ao estado de São Paulo, agora como pedagoga e estudante de pós-graduação no campo das questões étnico-raciais e com a minha brasilidade sendo colocada em xeque a todo momento, e mais uma, duas, três, quatro vezes fui vítima da violência do racismo à paulista. Eu vivenciei o racismo nas ruas, nos transportes públicos, na universidade, no meu condomínio e, pior ainda, no meu apartamento, em todas essas vezes o racismo foi o mais refinado possível. O último caso foi o mais difícil porque resolvi falar.

Acredito eu que todos e todas que estudam a questão racial sabem como é difícil discutir e denunciar o racismo no Brasil pelo silêncio e pela sutileza com ele opera, mas quem tem a pele preta sabe como e quando é vítima de racismo, podemos não assumir, podemos não falar, mas sabemos. Eu costumo corroborar com a ideia de que o racismo não está nos olhos de quem vê, mas na pele de quem sente.

Antes de estabelecer uma conversa, eu busquei várias justificativas e cogitei até a possibilidade de estar exagerando, de estar louca, porque estava com medo de ser chamada de radical, intolerante e de estar vivendo no passado ou de estar praticando racismo às avessas, mas após toda a análise contextual que fiz, a única justificativa plausível encontrada foi a prática do racismo.

É importante ponderar que, a minha fala não tinha um caráter de cobrança ou julgamento. A intenção era entender: como uma pessoa envolvida política e socialmente com a questão racial não percebeu o racismo presente e em muitos momentos funcionou como ferramenta replicante de tais práticas racistas. Esse questionamento ainda pauta minhas reflexões me fazendo relativizar e até mesmo duvidar do ocorrido. Porém, tenho

consciência de que o racismo à brasileira ou o racismo à paulista é sempre racismo, é sempre nocivo e é um crime perfeito, pois, antes de subjugar e matar o corpo ele subjuga e mata a mente.

A minha inspiração para escrever minha trajetória adveio da leitura do livro “Negras (in)confidências: bullying, não. Isto é racismo”, de 2013. A intenção ao escrever não é comover. Me expus para dizer que, as primeiras páginas da minha dissertação foram escritas com receio acentuado por discursos que negam meus direitos e ferem a minha existência. O Brasil optou deliberadamente por mascarar seu racismo e por esta razão práticas racistas são negadas a todo instante. Compomos uma sociedade que religiosamente sanciona o mito da democracia racial.

Todos esses apontamentos se fizeram necessário, porque pensar na minha história de vida, pensar na história do Brasil, bem como relacionar a minha prática profissional como professora na região Norte, me fizeram pensar como a sociedade lida com questões próprias de sua formação concernente às relações étnico-raciais e educação.

INTRODUÇÃO

Eu vejo a vida melhor no futuro
 Eu vejo isso por cima de um muro
 De hipocrisia que insiste em nos rodear
 Lulu Santos (1982)

A redemocratização da educação é uma consequência das mudanças ocorridas século XXI, com destaque para as políticas públicas que primam pela igualdade racial, tendo como principal aliado o Movimento Negro Unificado, opositor do regime Militar instituído no Brasil, em 1964. O conservadorismo aludido pelo regime Militar, foi o responsável por desautorizar qualquer discussão que pautasse a igualdade racial.

Sabemos que o Brasil foi erguido e mantido numa lógica racista, porém, mesmo com os esforços do Movimento Negro Unificado, as políticas públicas para o enfrentamento do racismo vieram à tona após a declaração do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Em 1995, o presidente reconheceu publicamente que o Brasil é um país racista. De imediato, a referida declaração não foi aceita de bom grado pelo conjunto social brasileiro, porque de acordo com Guimarães (2001, p. 07, apud BASTIDE E FERNANDES, 1955, p. 123) “Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial”. A solução apontada para vencer as desigualdades pautadas principalmente no fator racial, estavam centradas na oferta de uma educação pública e de qualidade, para tanto, o epicentro das discussões naquele momento específico voltou-se para a criação de cotas em Universidades.

Desde logo discussões sobre implementação de cotas universitárias geraram controvérsias, mesmo no interior do governo. Enquanto o ministro da Justiça, José Gregori, defendia uma cota para negros de 20% nas universidades brasileiras, o ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, declarava a medida inadiministravel. Essa divergência de opiniões rapidamente se transferiu para as universidades, à medida que algumas delas começaram a implementar programas de cotas. A diferença de opinião se transforma na discussão sobre a natureza da desigualdade racial e social no Brasil e de seus remédios. (DÁVILA, 2006, p. 11-12).

Discutir cotas sob o viés da natureza da desigualdade racial no Brasil, nos obriga a pensar sobre o difundido e aceito Mito de democracia racial. É bem verdade que o conceito de Democracia racial faz parte de nossa construção como sociedade dada a

mestiçagem da população. No entanto, tal conceito adveio em grande parte de uma interpretação equivocada das obras de Gilberto Freyre, em especial “Casa-Grande & Senzala. Freyre é responsabilizado pela criação e difusão do conceito de democracia racial, que impediu a criação de uma consciência de raça entre os/as negros/as brasileiros/as. Porém, a questão que se apresenta na obra freyreana intencionava:

[...]. Evitar a armadilha de refletir acerca da formação social brasileira a partir de um ponto de vista que podíamos chamar de perspectiva da terceira pessoa, imposto de fora para dentro, produzido pelo discurso ‘civilizador’ europeu, que assumiu nessa fase a forma do discurso da superioridade racial acerca de suas colônias. (Souza, 2000, p. 17-18)

Segundo Guimarães (2001), quem faz a primeira referência ao conceito de Democracia racial é Abdias do Nascimento, em 1950. Enquanto que Freyre usou para definir a população brasileira o termo Democracia étnica, em 1944. No universo acadêmico, o termo foi cunhado por Charles Wagley, em 1952, quando escreveu na introdução do primeiro volume de uma série de estudos sobre relações raciais no Brasil patrocinado pela UNESCO. Wagley escreve que o Brasil era reconhecido mundialmente por sua Democracia racial. Portanto, “Gilberto Freyre não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas ideias nem pelo seu rótulo; ainda que fosse o mais brilhante defensor da ‘Democracia racial’, evitou no mais das vezes, nomeá-la”. (GUIMARÃES, 2001, p. 02).

Em sua escrita ou nas conferências que realizava, Freyre usou termos como – democracia política, democracia econômica e democracia social. Ele só fez uso do termo Democracia racial em 1962, em um discurso proferido no Gabinete Português de Literatura. Foi por questões políticas e ideológicas que, em 1964 devido ao conservadorismo do regime militar, que se firma uma ideologia de Democracia racial mencionada dois anos antes por Freyre.

Numa época de tantos e diversos tipos de Democracia – política, econômica, social, racial, étnica, etc. - algumas teriam que ser consideradas falsas [...]. Em 1964, no contexto do rompimento da democracia brasileira justamente em nome da preservação dos valores e ideais democráticos, estava finalmente madura a ideia de que a ‘Democracia racial’ mais que um ideal era um mito; um mito racial [...]. (GUIMARÃES, 2001, p. 10).

Nesta perspectiva, entendemos o conceito Democracia racial em sua completude e complexidade, sendo este um conjunto de ideias e valores poderosos. Democracia racial em território brasileiro, é um conceito antropológico, sociológico e político-

ideológico, que foi adotado em um primeiro momento pela elite para impedir e controlar a revolta da população negra e que perdura com enorme poder de convencimento até a atualidade.

Posto a compreensão do porquê da nossa democracia racial ser considerada mito e a sua nocividade para a sociedade brasileira, pontuamos que, a produção historiográfica recente tem enfatizado a importância da atuação dos movimentos sociais na luta contra a discriminação, o preconceito e as denúncias do caráter violento do mito da democracia racial sobrevivendo conjuntamente com o racismo.

O mito da democracia racial pode, então, ser usado como base na justificação de que a igualdade ou desigualdade de direitos independem da cor, na inexistência de discriminação racial no país, nas relações de tratamento entre brancos e negros e convivência em espaços diversos, na identificação de que as elites brasileiras são mestiças, na mestiçagem como uma causa da democracia racial ou como o que indica a identidade nacional, ou mesmo por uma outra variação: o nosso racismo é diferente de outros racismos. (SANTOS, 2005, p. 15-16).

De acordo com o estabelecido pelo caráter político-ideológico do mito de democracia racial, há tempos, a população brasileira vem sendo convencida a crer que existem relações pacíficas entre brancos, negros, indígenas e mestiços. Porém, estudos recentes reafirmam a não existência de tais questões, atestando o contrário, a existência de uma segregação racial e uma sobreposição do branco em detrimento dos não brancos, ideologia advinda do período escravocrata, do silenciamento, da negação do racismo e da crença na meritocracia.

Muitos falaram de escravidão como se fosse um mero ‘nome’, sem eficácia social e sem consequências duradouras [...]. Compreender a escravidão como conceito é muito diferente. É perceber como ela cria uma singularidade excludente e perversa. Uma sociabilidade que tendeu a se perpetuar no tempo, precisamente porque nunca foi efetivamente compreendida nem criticada [...]. (SOUZA, 2017, p. 9).

Pautando o princípio do pensamento de Simone de Beauvoir (1976), em que ela afirma que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, Barros (2014) discorre que não se nasce negro/a ou branco/a, aprende-se a ser negro/a ou branco, principalmente numa sociedade como a brasileira que tem suas raízes no período escravocrata. Nessa perspectiva, o racismo é uma realidade social efetiva ainda na atualidade. Assim sendo, nessa lógica, ser negro/a ou branco/a é caracterizado como uma construção da sociedade, portanto:

[...]. Se um homem é percebido por outro como negro ou branco, ou se ele se autopercebe de sua parte como negro ou branco – vale dizer, se a cor da pele apresenta-se na mútua percepção entre diversos indivíduos e grupos sociais como um traço social ou etnicamente relevante para distinguir seres humanos – é porque um extenso e persistente trabalho histórico foi feito e tem sido feito sobre a sociedade para que essa forma de perceber as diferenças humanas se apresente e se firme cotidianamente [...] (BARROS, 2014, p. 13)

É preciso falar ainda mais sobre racismo, machismo, misoginia, ou seja, diversidade e as desigualdades que se originam dela. Precisamos falar principalmente sobre o significado de equidade e justiça social. Por causa do silenciamento e da mudez seletiva, o racismo tem lugar garantido na sociedade. O “calcanhar de Aquiles” do Brasil está no racismo e na extrema desigualdade causada por ele, fator que contribuiu para o surgimento das primeiras políticas e das reflexões em relação ao preconceito e à marginalização dos não brancos no período pós-abolição.

Dessa maneira, a permanência do racismo traz muitos questionamentos acerca de fatos históricos, a exemplo: por que uma parte significativa de brasileiros/as são condescendentes com a flagrante violência do racismo? Foram mais de 300 anos de escravidão legalizada no Brasil e, há um pouco mais de 130 anos da abolição da escravidão, ainda é necessário provar que ela existiu, dizimou povos e era justificada pela supremacia de uma raça em detrimento das demais. O racismo é a consequência da escravidão. “[...]. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os suplicou [...]”. (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Considerando a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e a necessidade de compreender em parte seu mecanismo e sua estrutura, o presente trabalho intenciona problematizar uma questão ainda silenciada no tocante à educação e às relações étnico-raciais – as especificidades de estudos com foco na região Norte, que é marcada pela diversidade de costumes e culturas que envolvem a sua composição populacional. Para o estudo proposto, parte-se da hipótese de que a reconhecida presença de comunidades indígenas e quilombolas na região Norte do país, a desvalorização social e populacional, os estudos sobre relações étnico-raciais produzidos naquela Região são desvalorizados academicamente. Tal fato instiga a seguinte questão: o que são os estudos sobre Educação e relações Étnico-raciais no Norte do Brasil?

A pesquisa objetiva analisar se há e quais são as especificidades dos estudos sobre Educação e relações Étnico-raciais no Norte do país a partir das produções/publicações (disponíveis on-line) de pesquisadores/as da região. Os dados para a etapa inicial da pesquisa foram analisados via Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); e Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq).

Assim, este estudo foi realizado em três etapas: a primeira consiste no levantamento das produções de pesquisadores/as que atuam em instituições do Norte; a segunda foi centrada na realização de análises de artigos produzidos por esses/as pesquisadores/as; e na terceira etapa, mapeou-se a constituição do campo das relações étnico-raciais e da educação no Brasil, via grupos de pesquisa e sua atuação.

Em diversas regiões – mas sobretudo em São Paulo, no Maranhão e no Amazonas- os conflitos entre jesuítas e colonos foram grandes, defendendo, cada qual, sua solução relativa aos aborígenes: a redução missionária ou a escravidão. Eles foram expropriados de sua terra e da posse de seus corpos, com status de não humanos, sendo assim objetificados.

Como ressaltam Schwarcz e Gomes (2018) nos limites do que se denominou Amazônia, o sistema escravista se espalhou de forma particular, vinculado aos ciclos de arroz, anil e às drogas do sertão. Na fronteira da Amazônia, aconteceu uma experiência singular na história da escravidão no Brasil. Nesse local, colonos europeus – espanhóis, franceses, ingleses e holandeses – entraram em contato com várias populações indígenas e ameríndias. Existiram tanto aquelas que foram escravizadas quanto aos grupos guerreiros que atuaram auxiliando as tropas de resgate, apresamento, bem como escravização e venda. Juntos, tais grupos conviveram com cativos africanos, em um movimento intenso de migração, comércio, trabalho compulsório, recrutamento e formação de fortalezas militares. Esse foi um dos principais capítulos de uma história transnacional, que uniu experiências coloniais, fundamentalmente escravistas.

Na região, havia uma passagem permanente para Caiena (Guiana Francesa), Suriname, Essequibo, Berbice e Demarara (Guiana Inglesa). Lá, ocorriam trocas constantes de produtos, cultura, material e também de teorias. Há indicações de que as ideias sobre a Revolução Francesa (1789) e a revolta dos escravos em São Domingos (1791-94) entraram no Brasil, através dessas fronteiras e de soldados desertores, cativos foragidos ou mesmo espiões que lá tentavam obter informações sobre o movimento de tropas e a construção de fortins.

Não só na Amazônia, mas em todo o Brasil, se deram encontros étnicos originais. Estudos recentes vêm mostrando as relações imprevistas que se estabeleceram entre as diversas comunidades indígenas e as populações africanas nos mundos coloniais. Há diferentes indicações acerca das conexões de microssociedades indígenas, e inclusive das populações de índios aldeados, com regiões escravistas, sobretudo em áreas de fronteira como Sergipe, Goiás e Mato Grosso. Em Goiás e no Tocantins, os índios Xavante chegaram a comprar e revender escravos de origem africana. Ao contrário do que aconteceu em outras regiões escravistas, principalmente México, América Central e até EUA – no Brasil, ocorreram experiências aceleradas de miscigenação de grupos indígenas com africanos; um processo de etnogênese de comunidades indígenas atuais que tiveram a sua origem no movimento de migração, fuga e mistura de indígenas e africanos. Entre Goiás e Mato Grosso, foram os antigos fugitivos africanos que ensinaram, aos índios, a “doutrina cristã”, e, paradoxalmente, a “escola” se localizava no Quilombo de Carlota (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 24-25).

Nesses termos, deveria ser consenso que a escravidão desumanizou, espoliou e matou negros africanos e indígenas sob a justificativa da supremacia branca. A escravidão foi a prática mais cruel e desumana creditada na história do Brasil. Sendo assim, é importante observar que: “[...] A Unesco acolhe a condição racial como objeto na luta para a promoção e valorização da humanidade [...]” (CRUZ, 2014, p. 54). Diante de tais parâmetros, reafirma-se que o Brasil é pautado na ideologia provinda do período escravocrata e, por essa razão, a prática do racismo é deslegitimada na sociedade, perpetuando a ideologia de democracia racial.

CAPÍTULO 1

A emergência das relações étnico-raciais na educação no Norte do Brasil (Amazônia)

Para adentrar na temática central deste estudo, realizou-se um breve apanhado do regime escravocrata praticado no Brasil e especificamente na Amazônia, no período colonial. Esse recuo se fez necessário para nos ajudar a entender a estrutura do racismo desde seu início. A questão da negritude ou branquitude é uma construção social advinda de uma ideologia europeia e, portanto, precisa ser discutida e superada nas suas mais variadas ramificações, posto que: “A representação da Europa como centro do mundo caminha a par da imaginação da África como periferia civilizada [...]”. (BARROS, 2014, p. 41).

Desse modo, o objetivo deste capítulo é trazer a classificação da população nortista, segundo cor/raça, ao considerar a classificação utilizada e validada pelo IBGE. Além disso, pretende-se apresentar um panorama a respeito das questões raciais no Norte/Amazônia.

Posto o enfoque da pesquisa, a fonte teórica que nos guiará nesse breve recuo é obra de Euclides da Cunha, engenheiro-militar, autor de “Os Sertões”, membro da Academia Brasileira de Letras e do Instituto Histórico de Geografia Brasileira. Euclides da Cunha também foi chefe da expedição de reconhecimento do Alto Purus, na Amazônia. Como muitos outros/as autores/as, Cunha sofre as influências de seu tempo e este fato está posto em sua escrita.

A geração da Escola Militar a que pertenceu Euclides é aquela que vai viver em cheio a renovação de toda as ideias. Religião católica, instituições monárquicas, escravidão, prestígio da grande propriedade rural, ecletismo filosófico e espiritualismo, romantismo artístico-literário, tudo isso será levado de roldão por ‘um bando de ideias novas’. Os dias do Antigo Regime estavam contados. É nessa fase de extraordinário ativismo político da Escola Militar que Euclides se torna aluno [...]. Como bom aluno da Escola Militar, e, sobretudo, de seu curso de engenharia, pertencia às elites intelectuais do país [...]. Quando morreu, aos 43 anos, era finalmente professor. Não deixou jamais de lutar por ter um papel mais direto e não só técnico, nos destinos da República. (GALVÃO, 2010, p. 14-16).

De 1930 a 1940, a obra de Euclides da Cunha, Os Sertões é considerado o precursor do desenvolvimento das Ciências Sociais brasileira, porque nela havia “[...]. A

coexistência de dois países – um litorâneo e adiantado, o outro interiorano e atrasado, lição aprendida em *Os Sertões* [...]. (GALVÃO, 2010, p. 19, grifo do autor).

Portanto, considerando o seu conhecimento e os estudos realizados sobre a Amazônia, Cunha (2006) afirma que, quando os portugueses chegaram ao Brasil, ele era uma nação indígena de origem Tupi. Os índios “deram”, aos portugueses, sua força de trabalho e, em retribuição, os colonizadores portugueses agiram violentamente e apagaram o Brasil encontrado para criar um novo à imagem e semelhança de Portugal.

Sendo assim, contata-se que o processo de colonização da Amazônia teve início no século XVII, período em que se evidenciaram as primeiras formas de contato entre índios e brancos (portugueses). Desde o primeiro contato, a humanidade na Amazônia foi negada, porque, de imediato, foi considerada uma região de exclusivo trabalho servil indígena, do extrativismo e do vazio demográfico. A partir de então, ocorreram resistências das mais variadas formas possíveis, porém, somente no final do século XX, é que a condição de ser e estar da população indígena amazonense ganha contornos positivos dada a valorização dos conceitos: sustentabilidade, etnodesenvolvimento, identidade cultural, interculturalidade, entre outros conceitos.

Mesmo com as transformações positivas, a região Norte, em especial a Amazônia, ainda tem o seu potencial humano e territorial desconhecido em âmbito nacional, pois: “[...]. A Amazônia é talvez a terra mais nova do mundo [...]. Tem tudo e falta-lhe tudo [...]. Daí esta singularidade [...]” (CUNHA, 2006, p. 5). Para Euclides da Cunha (2006), ao deparar-se com a Amazônia real, existe a imediata decepção ou surpresa, posto que, até a atualidade, o que se sabe dela fora formado pelo olhar do estrangeiro a partir de uma ótica artística, que ajudou a compor a nossa subjetividade imaginada numa síntese harmoniosa e que desconsiderou a realidade.

O território amazônico teve suas riquezas naturais e humanas exploradas, de forma incansável, por expedições, visitas pastorais, missões apostólicas e viagens governamentais. Nesse aspecto, a população residente na região tinha a sua cultura espoliada, em uma tentativa violenta de civilizar o novo espaço, que era cheio de mistérios e riquezas. Cunha (2006) ajuda a entender a reclusão em que, hoje, vive a região; segundo ele, a causa da exclusão é o projeto que se tinha para a localidade, concluindo que este projeto estava reduzido à ruína, harmonizando-se com a decadência de seus habitantes. É importante considerar também que o projeto de nação brasileira tinha a primazia da branquitude e a mestiçagem era um empecilho para que tal fato acontecesse, pois:

O europeu chegou ao Novo Mundo com uma bagagem repleta de superstições e preconceitos e atirou-se às conquistas, sob a justificativa de estar a serviço de Deus e de Sua Majestade. Embora defendendo a ideia de uma colonização pacífica e cristã, tratou os indígenas como povos bárbaros, escravizando-os e tomando-lhes as terras. Sob a alegação de que eles eram preguiçosos, sustentou durante séculos o mito do índio indolente [...]. Herdamos do período colonial um mundo repleto de preconceitos, apesar do intenso processo de miscigenação [...]. (CARNEIRO, 1997, p. 9-10)

A representação preconceituosa sobre o Norte e a Amazônia foi explicitada no relatório feito em 1752 pelo governador, o capitão-general Furtado de Mendonça, que corroborou com a ideia predominante sobre os povos da região, ou seja, a ideia de inferioridade. Em 1762, o bispo do Grão-Pará, Frei João de S. José, asseverou que a Amazônia é a preguiça dos habitantes, sua lascividade, consumo exagerado de álcool e a prática de furtos. Essa percepção se perpetuou ao longo dos séculos. “[...]. Essa indiferença pecaminosa dos atributos superiores, esse sistemático renunciar de escrúpulos e esse coração leve para o erro, são seculares; e surgem de um doloroso tirocínio histórico [...]” (CUNHA, 2006, p. 10).

Por essas e outras razões, os povos da Amazônia são considerados devedores e responsáveis pelo “atraso” da região. A história como vinha sendo ensinada espoliou o direito de fala, o direito de defesa, o direito de existência e resistência da população amazônica e nortista. Nesse sentido, a população do Norte e da Amazônia nada mais é do que vítima de uma história única. Essa região foi vista e descrita única e incoerentemente pelo olhar do estrangeiro colonizador que se instalou e explorou toda a riqueza existente. Diante da riqueza que parecia ilimitada, o estrangeiro colonizador tratou de difundir seu preconceito e seu racismo para o mundo, desumanizando a humanidade habitante na região.

Antes de continuarmos a discorrer sobre a visão negativada da população do Norte e da Amazônia é importante que façamos um adendo sobre o significado e o perigo de uma história única. Segundo Chimamanda, uma história única nos torna acrílicos, vulneráveis e influenciáveis. Para entendermos melhor o perigo de uma história única, segue trechos da Conferência de Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada de “A essência das coisas não visíveis”, realizada no TED global (2009), em Oxford, Reino Unido:

[...]. Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto

americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey [...]. O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem-intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais [...]. Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África em 1561 e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como “bestas que não tem casas” [...]. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente [...]. E então eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história [...]. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder [...]. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente [...]. *A “única história cria estereótipos”. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história [...].*

Por conta de uma história única, criou-se estereótipos sobre a cultura e a população nortista. A visão negativa sobre o Norte, difundida no Brasil entre 1879 e 1901, se deu também na fuga das grandes secas (nordestinos). Na intenção de livrar-se da responsabilidade do cuidado da escória da sociedade, os moribundos foram expatriados ao serem transportados para a Amazônia, que era entendida como terra desabitada.

Mesmo com toda a negatividade que envolvia a população do estado em expansão, Cunha (2006) afirma que, em menos de 30 anos, a Amazônia já era uma potência, contribuindo significativamente para o desenvolvimento econômico do Brasil. “As populações transplantadas se fixam, vinculadas ao solo; o progresso demográfico é surpreendente [...]. E é cada vez mais procurada, a terra da promessa do Norte do Brasil”. (CUNHA, 2006, p. 25).

Concernente ao processo de mestiçagem e questões étnico-raciais, é sabido que existem diferenças em virtude das diferenças e dos arranjos entre nações e comunidades negras, indígenas e brancas. Para os autores Salzano e Freire-Maia, existem marcadores geográficos e históricos relevantes referentes à composição e à distribuição étnica da

população brasileira, que são causadores de desigualdades. Desse modo, o Norte apresenta uma demografia complexa que agrega esses marcadores, pois:

[...] A população branca brasileira está longe de ser etnicamente homogênea [...]. A nossa população negra também não é homogênea sob o ponto de vista étnico. [...]. Esses elementos entram em contato, nas diferentes regiões brasileiras, com populações etnicamente distintas e cruzaram-se com intensidade variável com as mesmas. O resultado é que as populações negróides do Norte apresentam importante componente indígena, ausente nas populações sulinas. [...]. Do ponto de vista da distribuição geográfica, podem-se apontar o Estado de Minas Gerais e a região litorânea do Nordeste e do Leste como áreas em que se verificou, de forma mais intensa, a miscigenação branco-negra. Já o interior do Nordeste e o extremo Norte (Amazonas, Pará e parte do Maranhão) *serviram de palco principalmente para o processo de mestiçagem branco-indígena* (SALZANO; FREIRE-MAIA, 1967, p. 38-39 grifo nosso).

Toda essa heterogeneidade da população nortista gera um produto, que seria o indivíduo que nasce, cresce e se forma nesse contexto rico em pluralidade cultural, mas que, em outros espaços, é desvalorizado, bem como considerado como parte representante de uma cultura menor.

Na mesma perspectiva, Guimarães (1999) ressalta que as diferenças regionais eram e ainda são definidas também pelos grupos étnicos que as ocuparam ou foram trazidos por motivos diversos. As diferenças referentes à região e à sua demografia tornam o estudo, que pauta aspectos regionais, desafiador. E, conseqüentemente, torna-se essencial contrastar algumas perspectivas no campo das relações étnico-raciais e da educação.

Mais uma vez, as transformações políticas, sociais e econômicas advindas da revolução da década de 1930 foram centrais para mostrar que o reconhecimento do território brasileiro era necessário, pois possibilitaria verificar o potencial dos recursos naturais, da economia, da demografia, ou seja, as condições de vida e investimento, de acordo com a especificidade de cada localidade.

Assim sendo, pontua-se que, desde a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1934, a divisão do Brasil em regiões é um esforço que vem sendo realizado pelo mesmo, mais precisamente desde a década de 1940. Tal esforço do IBGE se fez pela necessidade de conhecer o território brasileiro, considerando as características de cada localidade, e envolvendo os campos socioeconômico e político-administrativo. Dados esses fatores, é importante saber que:

A divisão do Brasil em regiões, longe de constituir uma tarefa simples e de fácil execução, possui um caráter científico pautado tanto por interesses acadêmicos, quanto por necessidades de planejamento e, mais recentemente, de gestão do território, o que compromete esse tema, de imediato, com os diversos contextos político-institucionais que envolveram seu tratamento pelo IBGE ao longo do Século XX [...]. Conhecer cientificamente o Território Nacional constituía um exercício continuamente renovado de uma tensão estabelecida entre caracterizar esse território e diferenciá-lo, do ponto de vista geográfico [...]. (IBGE, 2017).

O Brasil, desde o início, foi dividido em regiões. Sua primeira divisão foi em capitanias, que eram territórios conquistados. No entanto, sob uma nova abordagem, o IBGE foi criado para realizar os levantamentos econômicos, demográficos e sociais, com o intuito de conhecer as diversas áreas do território nacional de forma minuciosa.

Considerando que o Brasil já dispõe de várias pesquisas de reconhecimento nacional e internacional sobre relações raciais em outras regiões brasileiras, a exemplo, Sudeste e Nordeste, pesquisar o campo de relações étnico-raciais na região Norte tornou-se necessário. A necessidade que se mostra é a de tirar a região Norte do apagamento imposto pela história, bem como evidenciar que ela é diversa, complexa e agrega os grupos raciais existentes no Brasil – brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas; e não só a última categoria como se convencionou a acreditar a sociedade brasileira e que, até a atualidade, enxerga o Norte como uma grande Aldeia, pejorativamente. Outra necessidade é a de evidenciar que existem profissionais da educação, pesquisadores/as e formadores de opinião atuando na região.

Segundo Santos (2008), as diferenças regionais geram uma divisão entre os espaços. Essa divisão favoreceu a elaboração de uma teoria espacial que evidencia a organização desigual do espaço habitado. Partindo desse princípio, a população nortista involuntariamente encontra-se “ilhada”, pois a região é de difícil acesso, inclusive dentro de seu próprio espaço, a locomoção é dificultada devido às distâncias acentuadas. Logo, a distância no contexto nortista é determinante. Nesse paradigma, é como se a região Norte fosse uma periferia.

A palavra periferia pode ser utilizada em diferentes acepções. Cada disciplina científica pode lhe atribuir um significado próprio. Em termos geográficos [...]. Será definida [...]. **Como** acessibilidade. Esta depende essencialmente da existência de vias e meios de transporte e da possibilidade efetiva de sua utilização pelos indivíduos, com o objetivo de satisfazer necessidades reais ou sentidas como tais. Mas a incapacidade de acesso aos bens e serviços é, em si mesma, um dado suficiente para repelir o indivíduo, e também afirma, a uma situação periférica. (SANTOS, 2008, p. 290-291, grifo nosso).

Convém ainda destacar que:

A região Norte é muitas vezes percebida como um grande repositório de riquezas naturais [...]. A humanidade da região, no entanto, não conheceu o mesmo entusiasmo. Seus grupos humanos padeceram, desde o início da conquista europeia, das formulações elaboradas em relação aos povos indígenas – objeto de uma intensa controvérsia, por meio da qual se discutia, inclusive, a sua humanidade [...]. A região Norte é herdeira dessa trajetória histórica. (BENTO et al., 2013, p. 145).

Considerando todos os fatores históricos, políticos, e sociais mencionados, ratifica-se que a cultura da região Norte é rica e influenciada por indígenas, europeus e africanos, bem como pelos migrantes de outras regiões do Brasil.

Para chegarmos aos dados que serão apresentados, fizemos uma busca na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e verificamos todas as informações contidas sobre a temática abordada. Encontramos dados sobre composição familiar, moradia, saneamento básico, nível de escolaridade, taxa de desemprego, renda, segurança, faixa etária da população, sexo/gênero, residente de zona rural ou urbana, entre outros dados, no entanto, nos interessa primordialmente as informações sobre cor/raça. Posterior a coleta dessas informações, procuramos autores/as que refletissem sobre o Norte/Amazônia e que dialogassem com o objeto desse estudo. Abaixo, consta uma tabela que mostra o resultado demográfico da região, advindo do processo de mestiçagem da mesma.

Tabela 1- População nortista residente por ou raça

Região Norte/UF	
Rondônia	
Total	1.562.409
Branca	551.843
Preta	107.082
Amarela	22.209
Parda	869.106
Indígena	12.015
Sem declaração	154
Acre	
Total	733.559
Branca	174.966
Preta	42.531
Amarela	13.875
Parda	486.254
Indígena	15.921
Sem declaração	12
Amazonas	
Total	3.483.985

Branca	740.065
Preta	143.748
Amarela	31.773
Parda	2.399.713
Indígena	168.680
Sem declaração	6
Roraima	
Total	450.479
Branca	94.252
Preta	26.364
Amarela	4.318
Parda	275.908
Indígena	49.637
Sem declaração	0
Pará	
Total	7.581.051
Branca	1.653.307
Preta	5.488.25
Amarela	69.198
Parda	5.270.307
Indígena	39.081
Sem declaração	333
Amapá	
Total	669.526
Branca	160.487
Preta	58.286
Amarela	6.602
Parda	436.741
Indígena	7.408
Sem declaração	2
Tocantins	
Total	1.383.445
Branca	345.248
Preta	126.217
Amarela	25.535
Parda	873.313
Indígena	13.131
Sem declaração	2

Fonte: Censo demográfico/IBGE-2010.

A partir dos dados apresentados, é possível observar que a região agrega um maior número de pessoas que se autodeclaram pardas. Assim sendo, o grupo pardo é numericamente maior, inclusive maior que o grupo hegemônico – branco, e isso ocorre em todos os estados. Esse fato corrobora com a afirmativa de Salzano e Freire-Maia – a mestiçagem ou o “pardismo” no Norte é marcado pela mistura entre os grupos branco e indígena.

Conforme fora observado, a categoria parda é maioria na região Norte, fator que elimina a percepção de que o Norte é somente indígena, porém, em nível de Brasil, a região conta com o maior contingente populacional indígena, mas as demais categorias de raça/cor também se fazem presentes.

No entanto, se consideramos as categorias de cor validadas pelo IBGE, o Norte é uma região de maioria negra. No entanto, existe uma questão que precisamos refletir – o pardismo na região se dá majoritariamente pela mistura de brancos com indígenas (homens brancos e mulheres indígenas), o contrário também acontece, mas em menor grau. Pensado dessa forma, a região Norte seria uma região mestiça – dada a diversidade de povos indígenas – e não negra, tampouco branca. É importante afirmar que a pretensão não é a criação ou a exigência de uma identidade regional, pois entende-se que:

Quando falamos na emergência de uma nova visibilidade e dizibilidade, falamos da emergência de novos conceitos, novos temas, novos objetos, figuras, imagens, que permitem ver e falar de forma diferenciada da forma como se via e dizia o sublunar, anteriormente [...]. Definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza. [...]. O espaço regional é produto de uma rede de relações entre agentes que se reproduzem e agem com dimensões espaciais diferentes [...]. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 34-35).

A historiografia regional nos ajudará na compreensão e na veracidade do que será produzido e reproduzido como conhecimento científico dentro do discurso e do contexto da regionalidade nortista. A intenção é pensar a emergência da questão racial na região, entendendo o Norte como *lócus* de poder e articulação política “[...] A região se liga diretamente às relações de poder e sua espacialização; ela remete a uma visão estratégica do espaço, ao seu esquadrinhamento, ao seu recorte e à sua análise, que produz saber [...]” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 34-36).

A questão apresentada torna-se relevante principalmente pelo seu *lócus*, pois pretende-se levantar informações acerca dos estudos sobre relações Étnico-raciais no Norte do país. Assim, as contribuições que o referido estudo oferece para o campo educacional são as perspectivas de atuação política via estudos desenvolvidos pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras da região “dentro” do Neab, do Neabi e de grupos afins.

Caracterização das relações étnico-raciais no Brasil: Movimento Negro e educação

Neste tópico traremos algumas informações sobre a atuação do Movimento Negro em todas as regiões do Brasil. A intenção é entender que, para este estudo, o conceito de movimento ou grupo social negro institucionalizado estende-se para o Neab, o Neabi e os grupos afins. Pois, uma outra tendência crescente do movimento negro é a institucionalização, ou seja, a inclinação a ficar vinculado organicamente ao governo ou às instituições do Estado (DOMINGUES, 2006, p. 109).

Nessa perspectiva, o Movimento Negro é um movimento político de mobilização racial independente do espaço-tempo que ocupa. O Movimento Negro teve atuação e repercussão em todo o Brasil via criação de grupos, associações, grêmios e clubes. Esses e outros grupos afins estão presentes nos estados, porém, sua maior representatividade foi em São Paulo.

Segundo levantamento realizado pelo Instituto de Estudo da Religião (ISER), havia, só na cidade de São Paulo, noventa entidades negras organizadas em 1988. Já no mapeamento realizado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB/USP), constatou-se a existência de mais de mil e trezentas entidades na década de 1990 [...]. As quais realizavam um trabalho de cunho cultural, recreativo, religioso, educacional e/ou político. (DOMINGUES, 2006, p. 104).

Toda essa notoriedade e a movimentação negra em São Paulo permitiram que o estado sediasse o 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (Enen), em 1991. A partir desse evento singular, o Movimento Negro começa a ganhar contornos contemporâneos, ou seja, seus integrantes começam se especializar em áreas específicas de atuação, a exemplo, no campo educacional com a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e preservação da vida (Abrevida).

Apesar da forte atuação do Movimento Negro em São Paulo, cabe asseverar que as organizações negras estruturadas e atuantes também estiveram presentes nas cinco regiões do Brasil, a saber: Norte – Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins; Nordeste – Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; Sudeste – Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo; Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e, Centro-Oeste – Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Brasília. Todas em maior ou menor grau são receptoras das perspectivas e reivindicações do Movimento Negro. A representatividade da região Norte nesse processo ficou sob a responsabilidade do

estado do Pará com a criação do Centro de Defesa do Negro do Pará (Cedenpa), em 1980. Nessa perspectiva, “[...]. O Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político, construído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídas nas cinco regiões do país” (GOMES, 2017, p. 27).

Esse breve apontamento sobre a constituição do Movimento Negro em nível de Brasil se fez necessário para chegar ao Neab, ao Neabi e aos grupos afins que tratam da temática étnico-racial e Educação na região Norte. O Movimento Negro, conforme apontado anteriormente, é um movimento social e esteve presente em todo território nacional. Ele é o grande responsável por todas as conquistas obtidas pelo segmento negro da sociedade até a atualidade, porque:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra - hegemônicos da nossa sociedade [...]. esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões Afro-brasileiras, violência, questões quilombolas, e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das ciências humanas, sociais e jurídicas e da saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social pedagógico [...]. Se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas e expressão de organização – como todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido (GOMES, 2017, p. 16-17-18).

Dessa forma, o Movimento Negro foi quem deu vida, voz e vez às reivindicações da população negra brasileira, principalmente no campo educacional, pois entendia a educação como um espaço de transformação e transgressão da ordem social. Eram prioridades nas reivindicações do movimento: o acesso e a permanência nas instituições de ensino desde a educação básica até o ensino superior nas mais variadas áreas de formação. O Movimento Negro entendia o valor da educação e a via como direito conquistado, compreendendo que “A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”. (GOMES, 2017, p. 25).

A pesquisa em destaque não tem o perfil das instituições de ensino superior do Norte como ponto central, mas sim os grupos e os núcleos de estudos que pautam a questão étnico-racial e seus respectivos coordenadores de referência, bem como as pesquisas produzidas pelos mesmos.

É sempre importante trazer elementos contemporâneos sobre a atuação e a conquista de movimentos negros organizados dentro e fora das instituições de ensino. Para tanto, serão apresentadas políticas que alcançam o sistema educacional e, em sua maioria, garantem o acesso e a permanência da população negra nas instituições de ensino. Destacam-se então:

Plano Nacional da Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) [...]. (GOMES, 2017, p. 37).

Todas essas leis são conquistas advindas da luta de movimentos negros organizados, institucionalizados ou não. Não há como negar o seu significativo papel na educação. Tal valorização educacional permitiu que ativistas do Movimento Negro cursassem o nível superior e posteriormente, pós-graduação (Mestrado e Doutorado).

Nos dias atuais, muitos desses pesquisadores/as formados pelo Movimento Negro atuam como docentes em universidades e disseminam seu conhecimento no campo da militância negra e o conhecimento acadêmico advindo dela. Um exemplo é um dos pesquisadores de referência Dr. João Batista de Jesus Félix, professor titular da Universidade Federal do Tocantins, fundador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da África e dos Afro-Brasileiros (Neaf) da UFT. Ainda no início da formulação da pesquisa, durante entrevista concedida para este trabalho, o professor afirma que:

Quando eu entrei na UFT, primeiro, eu tenho minha área de trabalho, que é a questão de relações étnico-raciais. Entrei para o NEAB, é bom porque você já tem um espaço para desenvolver e isso me ajudou muito, porque o NEAB faz com que eu entre para os pesquisadores negros [...]. Dentro da UFT eu acabei consolidando essa questão das relações étnico-raciais com orientações e, na verdade, só faltava a questão da disciplina com a História da África e afro-brasileira, que agora tem. Mas na verdade, a gente conseguiu com muita luta, não foi fácil [...]. Hoje, eu sou um militante acadêmico [...]. Essa minha postura é de toda essa minha militância. Eu não sou um professor acadêmico qualquer. A minha postura é de negro. [...]. (FÉLIX, 2018).

A militância no movimento negro, a formação acadêmica e a atividade docente fizeram com que muitos alunos/as da região em estudo entrassem em contato com a temática étnico-racial. Foi criado e institucionalizado um núcleo de estudos aberto para a comunidade acadêmica e a comunidade externa; com esse viés de movimento social negro, pretende-se dar continuidade às pesquisas, reafirmando que o foco central está nas relações étnico-raciais e na educação no Norte. No entanto, não há como não falar das instituições, dos núcleos de estudos e dos/as pesquisadores/as, pois são elementos imbricados. Esses grupos também são organismos, no interior das universidades, que mobilizam ações com caráter antirracista, visando o combate do racismo vivenciado a cada dia.

A questão racial no Brasil é tão sistêmica que a educação para as relações étnico-raciais e de combate ao racismo, enquanto uma política pública no campo da educação, é fruto de um amplo movimento de denúncias como bem nos mostra a pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A referida pesquisa se caracteriza como um dos pontos centrais de denúncias contra a violência do racismo a que os não brancos eram submetidos nos anos de 1951/1952 a partir de uma série de pesquisas encomendadas e viabilizadas pela referida organização. O estudo contava com o conhecimento e a percepção de cada pesquisador envolvido, principalmente sobre a necessidade de se ter um retrato da sociedade brasileira como um todo. Para tanto, precisavam desenvolver uma pesquisa mais detalhada.

Para Arthur Ramos, o tema das relações raciais assumia um lugar privilegiado para a percepção e análise dos desafios da transição do tradicional para o moderno, do cenário de significativas desigualdades sociais e raciais, da diversidade regional e da busca em conformar, em definitivo, uma identidade nacional. (MAIO, 1999, p. 142).

Nesse período, o espectro de que a sociedade brasileira conseguia manter uma convivência harmônica ganha cada vez mais espaço e o Brasil se torna teoricamente um modelo a ser imitado, pois a Unesco “pretendia apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no campo das interações raciais julgada, na época como singular e bem-sucedida, tanto interna quanto externamente [...]” (MAIO, 1999, p. 141).

A Unesco elegeu como sede de seus estudos o estado da Bahia por se tratar de uma localidade com forte influência africana. A Bahia seria um retrato da África no

Brasil; por essa razão, fora escolhida para ratificar a tese de que o Brasil vivia numa democracia racial de fato.

Durante o processo de estruturação da pesquisa, alguns pesquisadores, com destaque para Otto Klineberg e Charles Wagley (1952), se opuseram ao fato de que os estudos fossem desenvolvidos somente na Bahia e em São Paulo. Ambos defendiam que a escolha da Bahia como sede não deveria ser impedimento para a sua extensão a outras regiões do Brasil.

A pesquisa deveria considerar fatores como disparidades de padrão de vida existente entre brancos e não brancos, verificando salários, tipos de ocupação e moradia (MAIO, 1999), entre outros aspectos relevantes que pudessem evidenciar as desigualdades e tirar o véu do racismo das instituições e das pessoas que defendiam a tese de democracia racial brasileira.

Dentro da perspectiva de cada pesquisador, existiam diferenciações da compreensão do que seriam as relações raciais no Brasil, porém, todos acreditavam que a Bahia era o espectro capaz de responder todas as questões referentes a raça, cor, etnia, preconceito, racismo e harmonia, ou seja, acreditavam que a Bahia daria um panorama geral e fiel do Brasil, mas tal propósito precisaria de abordagens mais completas e complexas.

É interessante observar que, embora o Brasil fosse considerado um país dotado de relações raciais harmoniosas, especial atenção deveria ser atribuída às formas particulares e muitas vezes sutis de manifestação do preconceito racial [...]. Embora já conhecesse o Brasil, Alfred Métraux considerava de suma importância uma viagem ao país a fim de ‘rever a natureza dos problemas que devem ser estudados [...]’. O antropólogo visitou o Brasil no final de 1950. Antes da viagem, começou a reconhecer o fato de que o Brasil não era a Bahia. Em conversa com Paulo Estevão de Berredo Carneiro, em Paris, constata que *‘a questão racial no Brasil demonstra um caráter muito diferente conforme as regiões, e é indispensável levar em conta as zonas geográficas de modo que as pesquisas previstas nos forneçam um quadro válido para o conjunto do país [...]’. A pesquisa da Bahia oferece apenas uma imagem incompleta da questão racial no Brasil’ [...]. (MAIO, 1999, p. 4849, grifo nosso).*

Na perspectiva abordada dentro do projeto da Unesco pelo antropólogo Alfred Métraux, a questão racial estaria associada à classe e poderia ser superada com êxito, por meio da educação, que garantiria a ascensão social dos não brancos. Segundo Maio (1999), essa perspectiva minimiza a problemática racial brasileira e impede a transparência dos conflitos étnico-raciais existentes, principalmente quando

consideradas as diferentes regiões do Brasil. O autor afirma ainda que, no Brasil, o projeto Unesco é referência para as reflexões dos dilemas raciais da sociedade. Desse modo:

[...]. A preocupação inicial da UNESCO era orientar a constituição de um conjunto de medidas políticas no interior das nações e entre elas para que as relações sociais fossem retiradas de uma esfera racializada [...]. A UNESCO dirigiu suas ações para fundar uma proposta em torno da unidade da humanidade em uma perspectiva ‘universal’, ou seja, em que os pertencimentos étnicos, raciais e culturais não estabelecessem uma distinção, mas fossem interpretados como derives de algo único e comum [...]. (CRUZ, 2014, p. 112)

Entretanto, considerando o racismo existente, destaca-se que:

[...]. Roberto DaMatta ao ver o racismo científico contido na ‘fábula das três raças’, desde o final do século passado, florescendo no campo erudito (das chamadas teorias científicas) e no campo popular, ao demonstrar que é impressionante a profundidade histórica desta ‘fábula’. Chama a atenção para obviedade e a banalidade empírica da descoberta dos três elementos sociais (negro, indígena e branco), observa que há uma distância significativa entre a presença empírica dos elementos e seu uso como recursos ideológicos na construção da identidade social [...] (SANTOS, 2005, p. 15-16).

É importante ressaltar, que estes grupos (negro, indígena e branco) podem ser pensados separadamente, ou seja, passíveis de classificação, divisão e análise. Porém, eles estão imbricados e o racismo existente é o maior e o melhor exemplo de como a cultura atravessa gerações e forma sociedades.

Neste aspecto, conta-se que as ações advindas do campo legislativo primam pelo bem-estar social dos não brancos/as, na tentativa de garantir que o seu acesso à educação, à saúde, à segurança, à moradia, entre outros, seja fortalecido. A prática ainda deixa a desejar, mas em tese a diversidade cultural e as outras faces da história deveriam constar nos currículos escolares.

Tais ações buscam corrigir as desigualdades de acesso e permanência ao sistema educacional intrinsecamente associadas ao pertencimento racial. Segundo Müller & Coelho (2014, p. 36), “[...]. Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade”. Nesse sentido, é plausível demarcar que:

[...]. Primeiramente, é necessário definir um sistema de financiamento que garanta uma educação de qualidade para todos, incorporando desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio até a educação superior e a pós-graduação, organizados dentro de um mesmo sistema nacional de ensino [...]. Isso significa entender a diversidade enquanto uma referência central na implantação de políticas educacionais em suas múltiplas

dimensões, seja em termos *étnico-raciais*, de gênero, de orientação sexual, de idade, *de pertencimento regional*. (SILVÉRIO, 2009, p. 8 grifo nosso).

Para o autor, o estudo da região permite conhecer o todo ocupado, evidenciando assim sua forma e funcionalidade, bem como suas contradições sociais. Enfim, conhecer a região significa ter a possibilidade de compreensão da condição de vida de uma parcela da população brasileira alocada naquela região.

No contexto de desigualdades e implantação da lei, foram pensadas várias estratégias, para o seu reconhecimento jurídico e político dentro da sociedade, possibilitando a atuação do Ministério da Educação (MEC). Dentro das ações propostas pelo MEC, destaca-se a criação da Secretaria de Educação, de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-2004)², essa secretaria agregou profissionais intelectuais para discutir seus projetos, objetivando o reconhecimento das diversidades existentes.

Partindo desse entendimento, o reconhecimento da diversidade étnica é nada mais que o combate à forma efetivada das desigualdades sociorraciais herdadas e mantidas em uma compreensão de mundo eurocêntrico e colonial, que deixaram marcas profundas e se naturalizaram. Diante desse quadro da sociedade brasileira, é preciso entender que as instituições de ensino (básico e superior) possuem o papel fundamental de formar para igualdade, mas valorizando as diferenças, sejam elas sociais, políticas, culturais, raciais e/ou religiosas, posto que:

² Segundo o portal do MEC, a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, órgão do Ministério da Educação, é transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promove a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. A elaboração de políticas públicas criadas a partir do reconhecimento da diversidade, tem o objetivo de possibilitar a inclusão de segmentos da população que precisam de atendimento a suas especificidades educacionais, mostra-se como avanço democrático que possibilita alcançar mais justiça social ao promover a equidade. Ao pautar a desigualdade na educação, a SECADI promove e materializa o esforço do MEC com os sistemas de ensino e instituições de ensino superior, bem como em articulação com diferentes movimentos sociais, para o acesso e permanência nas escolas enriquecidas e humanizadas pela diversidade sociocultural e pela inclusão. Ou seja, a Secadi entende que uma educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos. No entanto, mesmo com a sua relevância social e acadêmica, em 2016, o governo interino de Michel Temer, exonera diversos funcionários que compunham o corpo técnico que vinham realizando medidas de política de inclusão elogiadas nacional e internacionalmente. Para estudiosos/as do campo, manter um órgão sem seu corpo técnico significa o desmonte da Secadi e coloca em risco importantes medidas de inclusão e diversidade.

[...]. A educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem [...]. Precisam ser duramente criticados e banidos. [...]. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Desse modo, é possível fazer referência à Constituição Federal de 1988, vista como sinônimo de democracia internacionalmente. Em seu Art. 3º, destacam-se os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - Garantir o desenvolvimento nacional; III- *erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*; IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Tal proposição é reafirmada no capítulo Da Educação Art. 205, em que se tem a Educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania. E ainda é possível registrar o Art. 206, parágrafo I - igualdade de condições para o acesso e permanência.

Dessa forma, quem é pesquisador/a do campo étnico-racial, no contexto nacional, compreende a urgência de incluir as contribuições dos segmentos negro e indígena nos campos social, político, cultural, educacional e intelectual brasileiro. O conhecimento das demais culturas favorece os indivíduos oriundos de grupos sociais e raciais distintos, em uma comunhão dentro da diferença.

Como mencionado desde o início, no Brasil, a demografia regional engloba os três grupos raciais (brancos, negros e indígenas) e mostra-se com significativas diferenças, principalmente no que se refere ao quantitativo, sendo que uma parte significativa da população negra está presente nas regiões Norte e Nordeste. O Sul possui população majoritariamente branca e a região Centro-Oeste apresenta uma distribuição equilibrada entre brancos e negros.

Conseqüentemente, pode-se perceber as desigualdades existentes entre negros e brancos no que diz respeito à taxa de escolarização, ao mercado de trabalho, à distribuição de renda, ao acesso à justiça, entre outros. A educação é um fator fundamental para transformar a realidade de desigualdade social e racial, esse é o entendimento do Movimento Negro e daqueles que atuam para superar as desigualdades.

Os dados contidos no quadro abaixo foram retirados do site do IBGE, local em

que se encontra informações de escolarização da população divididas por série, idade, tipo de instituição (privada ou pública), anos de estudo, distorção idade série, entre muitos outros que julgamos necessário para a compreensão do contexto educacional. No entanto, considerando o diálogo que viemos fazendo, nos interessa para esse estudo, explicitar as questões referentes ao nível de instrução de cada grupo racial.

A população negra teve sua educação negligenciada, assim também acontece na região Norte, mesmo tendo uma oferta de ensino e acesso à educação ainda sofrem com as carências estruturais, corpo técnico e com a geografia da região. Sendo a educação fundamental, segue um quadro com dados da população sobre seu nível de instrução.

Quadro 1- Nível de instrução por cor ou raça

Sem instrução e fundamental incompleto									
Branca	%	Preta	%	Amarela	%	Parda	%	Indígena	%
836.802	7,67	368.24	3,37	42.885	0,39	2.794.822	25,61	88.422	0,81
Fundamental completo e médio incompleto									
Branca	%	Preta	%	Amarela	%	Parda	%	Indígena	%
260.098	2,38	77.518	0,71	13.128	0,12	720.996	6,61	8.718	0,08
Médio completo e superior incompleto									
Branca	%	Preta	%	Amarela	%	Parda	%	Indígena	%
520.221	4,77	120.609	1,11	24.411	0,22	1.215.867	11,14	11.341	0,10
Superior completo									
Branca	%	Preta	%	Amarela	%	Parda	%	Indígena	%
239.407	2,19	31.626	0,29	8.537	0,08	305.775	2,80	2.302	0,02

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Esse quadro é importante, porque nos dá um panorama informativo da educação nortista. No que concerne à escolaridade ou ao nível de instrução apresentado, o grupo pardo é mais afetado que o grupo branco quando se pensa em indivíduos sem instrução e com o ensino fundamental incompleto. Com relação ao nível superior completo, o grupo branco continua majoritário. Essas disparidades entre os grupos que compõem a nação brasileira são visíveis em âmbito nacional. Dentre muitas, essa é uma das razões que fazem ter ciência de que o campo de pesquisa é denso e ousado.

Como a educação e a questão racial são temas sensíveis ao presente trabalho, serão elencados alguns aspectos do parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana expõem

orientações que traçam caminhos que conduzem para a aplicação e a implementação da Lei nº 10.639. As diretrizes dão ênfase às políticas de reparação, reconhecimento e valorização da população negra. Reconhecer significa compreender os valores e as lutas do segmento negro, sendo sensível e contrário ao sofrimento causado pela prática do racismo cotidianamente.

Caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos

Fazer ou dar vida a qualquer produção que se queira reconhecida como produção intelectual não é, em absoluto, um fazer fácil ou simplório. No processo de construção ou produção intelectual, há implicações próprias da vida acadêmica que, em vários momentos do processo, disputam com implicações pessoais. As constantes formulações de projeto e, conseqüentemente as reformulações da escrita, são exemplos dos conflitos enfrentados, sejam eles superados ou não. Somam-se a esses fatores, a área de formação inicial, o campo e a temática pesquisada, assim como os autores e as autoras agregados ao texto até sua finalização.

Mills (1975) afirma que os/as estudiosos/as das ciências humanas devem usar a sua experiência de vida no trabalho intelectual, contrariando a ideia de separação entre a vida e o trabalho intelectual. Nessa perspectiva, é compreensível afirmar que o artesanato intelectual diz respeito às “construções” realizadas ao longo da vida, e cada experiência individual molda-nos como artesãos e artesãs de nossas produções intelectuais.

[...] O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar [...]. (MILLS, 1975, p. 22).

Mesmo valorando as experiências de vida, Mills (1975) pondera que todos estão envoltos/as de uma ambigüidade - confiança e ceticismo. Tal ambigüidade possibilita o amadurecimento acadêmico diante das dificuldades encontradas.

A academia guarda especificidades próprias de acordo com cada nível – graduação e pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Para aqueles que

estão iniciando uma carreira intelectual como escrita de artigos, ensaios, monografias, dissertações e teses (considera-se a especificidade de cada momento), a rotina de estudos é algo difícil, pois é necessário produzir conhecimento e, em muitos casos, produzir novos conhecimentos. As experiências nas ciências humanas podem ser valorizadas e reconhecidas como algo único, particular e individual, porque não são passíveis de reprodução.

Apesar de não excluir as abordagens quantitativa e qualitativa, porque pretendemos realizar uma análise descritiva e interpretativa do contexto pesquisado (região Norte), registra-se a dificuldade em escolher qual metodologia deve ser adotada. Foram momentos de muita angústia que, por vezes, tomaram a forma de paralisia produtiva. E, portanto, somente no “final”, conseguimos alcançar uma metodologia que correspondesse aos objetivos do trabalho. Assim, esta pesquisa apresenta-se como uma cartografia dos estudos sobre relações étnico-raciais e educação da região Norte. Sendo assim, pontuamos que:

Primeiramente, precisamos entender que a cartografia não é um método fechado, e principalmente, ela não aponta passos, ela não é um método pronto [...]. O método cartográfico propõe que se trabalhe com o entre, sugere que a pesquisa acontece no que se vivencia entre o pesquisador e o território de pesquisa [...]. Em cartografia, o que interessa é o que se passa entre o que extrapola fronteiras, o que transborda as bordas, as delimitações. Busca-se pensar e sentir o processo, sendo o pesquisador o agente que se coloca como pesquisa juntamente com seu objeto [...]. Detenhamo-nos nas composições das representações cartográficas, observando suas linhas, em seus mais variados modos de apresentação: retas, curvilíneas, cruzadas, transpassadas, traçadas. Com essa imagem de mapas, em mente, podemos iniciar o movimento de compreensão da metodologia Cartográfica [...]. O encontro é algo que não acontece em linha reta, acontece entre dois ou mais elementos, onde sobrevoa todos os campos que compõem seu múltiplo território de pesquisa [...]. Neste sentido, tudo é passível de gerar um encontro cartográfico. (RICHTER; OLIVEIRA, 2017, p. 20-30-31).

Considerando o método cartográfico, o trabalho foi iniciado com um desenho de projeto que incluía entrevistar todos os/as pesquisadoras/as da região Norte, porém ocorreram alguns percalços, dentre eles destacam-se: a distância, o tempo do mestrado e a agenda dos/as pesquisadores/as. Dos 14 listados inicialmente, apenas 2 (dois) foram entrevistados, coincidentemente ambos da Universidade Federal do Tocantins – 1 (um) é pesquisador de questões indígenas e 1 (um) é militante e pesquisador da negritude.

Como a intenção é mapear a questão étnico-racial na região Norte, somente as duas entrevistas do Estado do Tocantins não forneciam um retrato das questões raciais no Norte. Ressalta-se também que uma entrevista foi realizada pessoalmente e a outra

foi via e-mail. Mesmo com essas implicações, o contato com os/as pesquisadores/as foi feito, porém, o índice de retorno foi baixo, principalmente por questões de tempo. Por isso, optou-se por ferramentas que estavam ao nosso alcance e respondiam às necessidades mais urgentes, ou seja, otimização do tempo.

É importante ponderar que, a pesquisa por tratar de questões étnico-raciais também se encontra com a perspectiva antirracista, que nos ajuda a compreender os processos de opressão e exclusão social, que envolvem as categorias de raça, cor, gênero, classe social, sexualidade, regionalidade, entre outras categorias. Essa investigação, demanda questões teóricas e metodológicas complexas, pois contam com a colaboração do pesquisador e o seu objeto de estudo. Dito isso:

[...] O discurso anti-racismo afasta-se de discussões sobre a tolerância da diversidade e aproxima-se da noção de diferença e poder. Vê a raça e o racismo como centrais em relação ao modo como reivindicamos, ocupamos e defendemos os espaços. A tarefa do anti-racismo é a de identificar, desafiar e mudar os valores, as estruturas e os comportamentos que perpetuam o racismo sistemático e outras formas de opressão social [...]. (DEI; JOHAL, 2008, p. 13)

A perspectiva antirracista sugere uma abordagem denunciante, pois evidencia as disparidades e os desequilíbrios existentes em um dado contexto social. Entre muitos outros, o grande desafio dessa abordagem reside na ação de descolonizar os processos de pesquisas acadêmicas convencionalmente revestidas de autoridade no campo do conhecimento. A pesquisa antirracista é “subversiva”.

Diante disso, o presente estudo foi dividido em três etapas. A primeira constituiu-se de um levantamento de dados estatísticos no site do IBGE, considerando a população nortista por cor (branco, preto, amarelo, pardo e indígena), nível de escolaridade/instrução e renda mensal de cada grupo para a formulação de tabelas e quadros informativos. Posterior a esse levantamento, fez-se uma busca por todos os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (Neabi) e grupos afins para organizar informações sobre sua atuação e produções de pesquisadores/as. Os meios utilizados foram pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD); no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq); em páginas das instituições de cada estado da região Norte e no Google acadêmico.

Em continuidade, a segunda fase consistiu na leitura de todos os trabalhos, quando foram criadas Categorias de Análises para os textos em estudo, pois segundo

Bardin (2001, p. 147), “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Na terceira e última etapa, foi realizado um levantamento das produções (artigos) dos pesquisadores/as da região Norte e apresentado um enquadramento temático da produção sobre educação e relações étnico-raciais nesta região do país, procurando apontar quais são as temáticas mais recorrentes, os enquadramentos teóricos privilegiados, bem como possíveis lacunas ainda pouco exploradas.

Partindo dos apontamentos anteriores, a educação na região Norte começou a ser pensada. É fato que existe uma questão ainda silenciada – a incipiência/ o apagamento de estudos com foco na região Norte referente à emergência das relações étnico-raciais e à educação, posto que esta região é marcada pela diversidade que envolve a sua composição demográfica. Neste viés, utilizando-nos das abordagens quantitativa, qualitativa, antirracista e o método cartográfico, pretendemos organizar e trazer à tona um panorama das pesquisas realizadas no Norte do país, bem como provocar algumas reflexões sobre a complexidade que envolve tais estudos e/ou pesquisas no Brasil.

CAPÍTULO 2

Caracterizando a região Norte/Universo acadêmico da região Norte: apontamentos necessários

Para identificar as principais características dos estudos sobre relações étnico-raciais nortista, alguns caminhos foram traçados para ajudar nesse processo. A pretensão deste capítulo é mapear a construção intelectual da região a região Norte. Nesse intuito, o trabalho foi direcionado para a identificação de núcleos de pesquisa sobre o tema em análise. O trajeto percorrido para chegar até os núcleos e os grupos de pesquisa, se deu via páginas de instituições de ensino superior da região – Universidades Federais, Institutos Federais e Universidades Estaduais e diretório do CNPq. Para chegar aos grupos e núcleos, bem como aos pesquisadores e às pesquisadoras de referência apresentados/as neste trabalho, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Relações Étnico-raciais, Educação e Região Norte.

O processo de busca se deu da seguinte forma. Após a escolha das palavras-chave entramos na plataforma CNPq e fomos até a ferramenta “Buscar grupos” que, conforme consta na plataforma - Permite buscar informações sobre os grupos de pesquisa certificados e Grupos que estejam sendo alterados. Essa ferramenta nos permite acessar uma janela chamada “Base corrente” com algumas opções de busca gerais ou específicas com os seguintes filtros: Censo; Termo de busca; Consulta por grupo; Nome da linha de pesquisa; Nome do líder; e Região. Segue um exemplo/imagem do resultado da busca:

Grupo de pesquisa:	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab/Unifap)
Instituição:	UNIFAP
Líder(es):	Piedade Lino Videira
Área:	Educação

Ou seja, fora feita uma consulta parametrizada que nos permitiu chegar ao quadro que será apresentado abaixo. Conforme o levantamento realizado, a região Norte conta com 14 núcleos de estudos, incluindo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab), Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e grupos afins que discutem

relações étnico-raciais e educação, estando distribuídos entre Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais. Segue o quadro com as informações:

Quadro 2- Núcleo de estudos étnico-raciais por Estados e Instituições

Estado	Instituição	Grupo	Coordenadores/as
Amazonas	UEA	EDA	Francisco Gleison de Souza Rodrigues Marcella Pereira da Cunha Campos
	UFAM	Nossa África	Hideraldo Lima da Costa
	UFAM	NEAB	Egle Betânia Portela
	UFAM	NEABI	Leonardo Dourado de Azevedo Neto
	UFAM	NEABI	Renilda Aparecida Costa Tharcisio Santiago Cruz
Acre	IFAC	NEAB	Eliane Auxiliadora Pereira
Rondônia	IFRO	NEABI	Iza Reis Gomes Ortiz
	UNIR	GEPRAM	Claudemir da Silva Paula Paulo Sérgio Dutra
Amapá	UNIFAP	NEAB	Piedade Lino Videira
	UNIFAP	EIRER	Eugenia da Luz Silva Foster Alexandre Adalberto Pereira
Roraima	IFRR	NEABI	Cristina Nascimento de Oliveira
Pará	UFPA	GERA	Wilma de Nazaré Baía Coelho Mauro Cezar Coelho Carlos Aldemir Farias da Silva
	UFPA	GEPEAM	José Maia Bezerra Neto Luiz Carlos Laurindo Junior
	UFPA	GEABI	Vilma Aparecida Pinho
	UFPA	GEAM	Marilu Marcia Campelo
	UFOPA	NEAB	Erisvaldo Pereira dos Santos Marlene de Araújo
	UEPA	GERA	Taissa Tavernard de Luca
	IFPA	NEABI	Helena do Socorro Campos
	IFPA	DERSTEA	Julianna Kelly Paulino Bezerra de Azevêdo Débora Aquino Nunes
	UNIFESSPA	NEGRA	Joseline Simone Barreto Trindade

	UNIFESSPA	NEPEREMSE	Janailson Macêdo Luiz
	UFPA	NEPEREMSE	Gisela Macambira Villacorta
Tocantins	UFT	NEAF	João Batista de Jesus Félix
	UFT	GERTE	Karina Almeida de Sousa
	UFT	NEAB	Geraldo Silva Filho
	UFT	NEAPPI	Francisco Edvigés Albuquerque
	UFT	EAEGRAERG	Kênia Gonçalves Costa Marta Sônia Alves Lima Silva

Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa/Plataforma Lattes

Este quadro é importante, porque nos ajuda a identificar em termos e tempo cartográfico qual a localização de cada pesquisador, também nos ajuda a verificar se há uma relação mais próxima em suas atuações, considerando a distribuição dos grupos.

É possível observar que os Núcleos e Grupos de estudos que discutem educação e relações étnico-raciais estão concentrados nos estados do Amazonas e do Pará. Nota-se que o Neab e o Neabi estão presentes em toda a região Norte, porém, existem distinções não só na produção, mas também na atuação política de cada núcleo. De início, são elencadas três (3) características, pois existem núcleos em que:

- ✓ A produção está pautada na cultura afro-brasileira/afro-indígena, atuando diretamente no empoderamento dessas populações e privilegiando espaços não acadêmicos como *lócus* de formação.
- ✓ As discussões são voltadas para a prática pedagógica de professores. Estes grupos trabalham com a perspectiva de que precisam agir junto aos professores/as e suas metodologias em sala de aula e atuam oferecendo cursos de formação para professores/as atuantes na educação básica.
- ✓ As atividades são pontuais e conceituais nos processos de formação inicial e a atuação política dentro da universidade – implementação das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008.

Nesse caminhar, os grupos têm produção, atuação política e atuação educacional distintas, desde a conformação dos grupos até a formação dos/as coordenadores/as.

Partindo dos núcleos de pesquisas, foram levantados nome, formação e produções de cada pesquisador e pesquisadora atuante na região Norte.

O processo para conseguir as informações da formação acadêmica dos/as pesquisadoras de referência foi mais simples, para tanto, entramos na Plataforma Lattes fizemos uma leitura das atividades de pesquisas e publicações, posteriormente, copiamos os dados fornecidos no texto de apresentação pelo/a próprio/a autor/a. o quadro é significativo porque permite que conheçamos quem estar à frente das pesquisas e produções acadêmicas da região Norte e quais seus campos de atuação e interesse.

Os 14 núcleos que versam sobre a educação e as relações étnico-raciais contam com a coordenação de 20 pesquisadores e pesquisadoras de referência. Segue o quadro informativo:

Quadro 3- Currículo e formação dos pesquisadores/as

Pesquisador/a	Formação Acadêmica/atuação
1. Egle Betânia Portela Wanzeler	Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994), mestrado em Natureza e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2002) e doutorado em Antropologia pela PUC/SP. Atua na área de Formação Continuada de Professores, realizando pesquisa sobre o currículo e o cotidiano escolar e a prática da formação continuada em serviço. É professora de História da Educação na Universidade do Estado do Amazonas, coordenadora do curso de Licenciatura em História/Parfor, coordenadora do Curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação.
2. Francisco Albuquerque Edviges	Professor Associado II da UFT - câmpus de Araguaína. Possui mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, língua Apinayé e Krahô, sociolinguística, língua indígena e português intercultural. Criador e coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT, câmpus de Araguaína. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas (Neppi). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, atuando nos cursos de

	Doutorado e Mestrado. Atualmente, exerce a função de vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras Ensino de Línguas e Literatura (PPGL) da UFT - câmpus de Araguaína. Professor-pesquisador da Universidade Federal do Tocantins.
3. João Batista de Jesus Félix	Professor associado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de Ciências Sociais, doutor em Antropologia Social, com a tese Hip Hop Cultura e Política no Contexto Paulistano; defendida em 2006, Mestre em Antropologia Social, com a dissertação Chic Show e Zimbabwe e a Construção da Identidade nos Bailes Black Paulistanos, defendida em 2000, bacharel e licenciado em Ciências Sociais, todos pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é o coordenador do Curso de Ciências Sociais. Diretor de Cultura do mesmo câmpus e tesoureiro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares da África e dos Afro-Brasileiros da UFT (Neaf/UFT). Filiado à Associação Brasileira de Antropologia desde de 2008, assim como à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), onde foi conselheiro fiscal das Administrações de 2008 a 2012, coordenador da Região Norte. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Política (CEP/UFT) desde 2010. Membro do Conselho Editorial da UFT. Fundador e professor de História Geral do cursinho alternativo Paulo Freire, de 1995 a 2002. Militante da SCECES FALA NEGÃO da Zona Leste Paulistana, desde 2000.
4. Wilma de Nazaré Baía Coelho	Pedagoga/Unama, mestra em Educação/Unama, doutora em Educação/UFRN. Professora associada III da UFPA, desde de 1994. Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM). Foi coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA, entre 2006-2016) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Núcleo. Foi pró-reitora de Ensino e Graduação Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab /2013-2014). É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Desenvolve e orienta pesquisas nas seguintes temáticas: Formação de Professores; Educação para Relações Étnico-raciais; Educação Básica; Diversidade e diferença; Sociabilidades adolescentes; Legislação educacional e Planejamento de ensino, todos relacionados à Formação de Professores e a Escola Básica.

5. Vilma Aparecida Pinho	Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010). Atualmente, é professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA/Cametá, e professora da Universidade Federal do Pará. Fez Pós-Doutorado em Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física/ PPG-EF/UFMT (2014/2015). Pesquisou sobre População negra, esporte e identidades culturais e Cultura Corporal de Movimento. É coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Geabi).
6. Helena do Socorro Campos da Rocha	Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1999), graduação em Pedagogia Habilitação Administração Escolar pela Universidade Federal do Pará (2000) e mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (2004). Atualmente, é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e professor de educação básica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia educacional, Lei nº 10.639, formação de professores, inclusão e educação inclusiva.
7. Mauro Cezar Coelho	Possui graduação em Bacharelado História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em Licenciatura História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Colonial e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de história
	Professora associada do Curso de Pedagogia, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap, na linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional. Professora do Programa de Pós-Graduação em

<p>8. Eugenia da Luz Silva Foster</p>	<p>Educação - PPGED/Unifap, na linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ. Membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifap. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap, de março de 2016 a fevereiro de 2017. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifap, de maio de 2017 a maio de 2018.</p>
<p>9. Piedade Lino Videira</p>	<p>Mulher Negra, dançadeira de Batuque e Marabaixo, idealizadora da Companhia de Dança Afro Baraka (fundada em 30 de agosto de 2000), graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amapá/ Unifap. Psicopedagoga pela Faculdade de Macapá. Mestre e doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação/Faced da Universidade Federal do Ceará/UFC. Eixo Temático de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Linha teórica: Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-Raciais. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amapá, lotada no Curso de Pedagogia. Integra o Corpo Docente do Mestrado em Educação-Unifap (Ppged). Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombo/certificado pelo CNPq. Atua nas áreas de: Arte/Educação; Educação, Cultura e Identidade Étnica; Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombola. Integra o corpo de pesquisadores (as) negros (as) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Unifap). É autora dos livros: Marabaixo, Dança Afrodescendente: Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009 e, Batuques, Folias e Ladainhas: A Cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação. Fortaleza: Edições UFC, 2012. É membro da Academia Amapaense de Letras do Estado do Amapá (AAL).</p>

10. Renilda Aparecida Costa	<p>Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (1992), Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais (1995), Mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Unisinos (2011). Foi pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros Negro e Educação de 2001 a 2009 NEAB/NEU na mesma instituição. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas, atuando no Instituto de Natureza e Cultura Benjamin Constant na área da Sociologia da Educação e no Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. É coordenadora do Núcleo de Estudos Afro Indígena (Neainc), atuando principalmente nos seguintes temas: Identidade Nacional Brasileira, Identidade Étnico-racial e Educação, Constituição da Identidade Religiosa na Amazônia, diálogo Inter-religioso e Religiões de Matrizes Africana.</p>
11. Marilu Campelo	<p>Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestrado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (1996). Professora Associada I da Universidade Federal do Pará (UFPA), desde 1997. Coordenou o Grupo de Estudos Afro-Amazônico (Neab da UFPA) 2002-2003, 2013-2014. Participa do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA desde 2002. Assessora de Diversidade Etnicorracial da UFPA (2009-2012). Coordenou curso de Especialização para Implementação da Lei nº 10.639/03 (Saberes Africanos e afro-brasileiros na Amazônia) em 2007-2008, e atualmente 2014-2016. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase no estudo de Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: religiões afro-brasileiras - memória, cultura material e imaginário religioso - políticas de ações afirmativas para população negra. Grupos de Pesquisa: Líder do Grupo de Pesquisa Roda de Axé. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Religião e Simbolismo.</p>
	<p>Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2000), mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). Atualmente, atua na comissão de novos sócios do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da</p>

12. Taissa Tavernard de Luca	Religião da Universidade do Estado do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará. Professor AD3 efetivo da Universidade do Estado do Pará e suplente do Conselho Estadual de Cultura do Pará. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Religião Afro-Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia, religião afro-brasileira, ciências da religião, memória e intolerância religiosa.
13. Iza Reis Gomes Ortiz	Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2014 -2018); Mestre em Letras - Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac/2006 - 2008). Graduada em Letras/ Português pela Universidade Federal de Rondônia (1996). Especialista em Letras - Estudos Literários e Linguísticos pela Facisa (2005). Especialista em Metodologia e Didática da Educação Superior pela Universidade de Rondônia (Uniron/2002). Tem experiência como Avaliadora de projetos na área de Língua Portuguesa e Literaturas com ênfase em Teoria da Literatura, Letramento e Processos de criação. Pesquisas na área da Literatura Amazônica com ênfase em Letramento Literário e Processos de criação.
14. Carlos Aldemir Farias da Silva	Professor do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Graduado em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003) e doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Realizou pesquisa sobre cultura e práticas sociais no Rio Grande do Norte, com vistas a contribuir na formação de professores de matemática da educação básica como bolsista de pós-doutorado Junior CNPq (2013-2014). Membro efetivo da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (Núcleo GERA-UFPA). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia e Educação, atua principalmente nos seguintes temas: cultura, formação de professores dos anos iniciais, docência e diversidade, conhecimentos tradicionais, memória, histórias da tradição.

<p>15. José Maia Bezerra Neto</p>	<p>Possui graduação em História, Bacharelado (1991) e Licenciatura Plena (1992), pela Universidade Federal do Pará, especialização em Teoria Antropológica pela Universidade Federal do Pará (1993), mestrado em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). Atualmente, é superintendente de Assistência Estudantil da UFPA e vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. É professor associado da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia/IFCH/UFPA e líder do Grupo de Pesquisa Escravidão e Abolicionismo na Amazônia - GEPEAM. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história e memória, Pará, Amazônia e Brasil, história intelectual, história das instituições, história social da educação, abolicionismo, história e historiografia da escravidão negra e relações raciais.</p>
<p>16. Luiz Carlos Laurindo Junior</p>	<p>Professor adjunto I da Universidade Federal do Oeste do Pará, onde atua na área de História da Amazônia do curso de Licenciatura em História. Possui graduação (2010) e mestrado (2012) em História pela Universidade Federal do Pará, atualmente é doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: LabMundi - Laboratório de Estudos sobre o Brasil e o Sistema Mundial; e Grupo de Estudo e Pesquisa da Escravidão e Abolicionismo na Amazônia (Gepeam). Desenvolve pesquisa sobre a escravidão de origem africana na Amazônia, com foco nos seguintes temas: tráfico interno de escravos, economia da escravidão, escravidão urbana, mundos do trabalho.</p>
<p>17. Joseline Simone Barreto Trindade</p>	<p>Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1993). Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/1999). Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará-PPGA (2015). Tem experiência docente nos níveis fundamental, médio, superior (pós-graduação). Professora adjunto I da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), lotada no Instituto de Ciências Humanas (ICH) na sub-unidade Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia Tocantins, onde ministra disciplinas de Antropologia. Coordena o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e está vice-diretora da Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia-Tocantins (2018-2020). Em pesquisa, atua na área de</p>

	<p>Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-brasileiras, principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais; etnicidade; racismos, territorialidade; Amazônia; conflito; memória; processos de territorialização e quilombos. Desenvolve atividades de formação continuada sobre Culturas Afro-brasileiras e Educação das Relações Étnico-raciais, Cartografia social, Povos e Comunidades tradicionais. Coordena o Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRA).</p>
18. Janailson Macêdo Luiz	<p>Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). É professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Na mesma universidade, coordenou o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação - NUMBUNTU/FACED/ICH (2015-2017). Realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para os temas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Comunidades Remanescentes de Quilombos; Guerrilha do Araguaia; Preservação e democratização das fontes históricas.</p>
19. Gisela Macambira Villacorta	<p>Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1996) e mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2000). Doutora em Ciências Sociais com concentração em Antropologia (intercâmbio na UFRGS-Antropologia). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Religião e da Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: Religião e Modernidade, Xamanismo e neo-xamanismo, Misticismo Ecológico na Amazônia, Epistemologia Ecológica, Ciências Psicodélicas, Santo Daíme, Plantas Medicinais, Matintaperera e pajelança cabocla nas ilhas de Colares e Itapuá (Pará).</p>
	<p>Docente assistente II no curso de Licenciatura Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins/ Câmpus Tocantinópolis. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Raça e Temas Educacionais (GERTE) e membro do Centro de Referência em Cidadania e Direitos Humanos, atuando nas linhas de ação relacionadas ao debate racial. Atuou como coordenadora de área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Sociologia).</p>

20. Karina Almeida de Sousa	Pós-Graduanda (nível doutoramento) no Programa de Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realiza estágio de doutoramento com financiamento da Capes junto à Georgia State University- Atlanta/ Estados Unidos sobre supervisão da Prof ^a Dr ^a Joyce E. King. Possui mestrado em Sociologia e Bacharelado em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia, pela mesma instituição.
-----------------------------	--

Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa realizada na Plataforma Lattes.

Observa-se que as áreas de formação dos/as pesquisadores e das pesquisadoras englobam Educação (06), Antropologia (05), História/História Social (03), Cientista Social (03), Linguística (01), Sociologia (01), Sociedade e Cultura da Amazônia (01), bem como as formas de escrita e organização do pensamento estão respaldadas considerando o campo de formação de cada um/a. A maioria é composta por Doutores/as, sendo que, dos vinte (20) coordenadores/as de referência selecionados/as, treze (13) são mulheres. Esse grupo de pesquisadores/as é relativamente jovem, dado evidente se considerarmos sua última titulação.

Inicialmente, cogitamos analisar teses, dissertações e artigos, no entanto, por questões tempo analisamos somente os artigos. O quadro a seguir traz o/a pesquisador/a de referência e o quantitativo de artigos produzidos e disponibilizado online. Estes artigos foram encontrados no processo de busca via google acadêmico e via o currículo lattes, pois muitos currículos contam com o link que nos direciona para revista e/ou site em que o artigo foi publicado.

Quadro 4- Relação de pesquisadores/as e suas respectivas produções/artigos na área

Coordenadores/as	Produções/artigos
Egle Betânia Portela Wanzeler	1. O pensamento sensível nos entre-lugares da Ciência: a experiência da formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM.
	1. Processos de construção da identidade nacional brasileira: velhas e novas interrogações sobre a contribuição das religiões de matriz africana. 2. Religião de matriz africana em Lages (SC) espaços e práticas de reconhecimento e identidade étnico-racial 3. Indígenas e trabalho infantil: da fronteira

Renilda Aparecida Costa	<p>étnico-cultural à perspectiva de uma ação institucional diferenciada no Brasil.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Religião de matrizes africanas e católica em Manaus: diálogo inter-religioso possível. 5. Memórias e religiões de matriz africana - ilustrações pontuais a partir da observação empírica. 6. A constituição da identidade de moradores do sítio arqueológico São Paulo da Valéria/AM.
Eliane Auxiliadora Pereira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uma leitura de Fronteira, de Cornélio.
Iza Reis Gomes Ortiz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana: um ser inconcluso? 2. Sistema e Subsistemas interdisciplinares na obra 'A espera do nunca mais – uma saga amazônica', do escritor Nicodemos Sena: Uma proposta de análise. 3. Nicodemos Sena: um intérprete da Amazônia. 4. Representações identitárias da mulher negra no Brasil e em Moçambique.
Piedade Lino Videira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. 2. Dança/Arte/Educação: africanidades cajazeirenses em evidência no ilê axé Runtó Rumbôci comandado pelo zelador de santo, Jackson Ricarte de Oyá balé, na cidade de Cajazeiras na Paraíba: um estudo de caso. 3. O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. 4. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Racismo e Movimentos Instituintes na Escola.

Eugenia da Luz Silva Foster	<ol style="list-style-type: none">2. O negro na universidade: percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais na Universidade Federal do Amapá.3. Patrimônio cultural imaterial e religiosidade: as celebrações em Mazagão Velho, no Amapá.4. Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre o mundo do trabalho na cidade de Macapá/AP.5. O currículo escolar e o desafio da Lei nº 10.639/2003: as perspectivas de uma educação includente.6. Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá.7. Mídias na escola: recursos pedagógicos na prevenção e combate ao racismo em escolas da rede municipal de ensino de Macapá-AP.8. As múltiplas vozes nos 500 anos do Brasil.9. Religião e Patrimônio: a apropriação do patrimônio cultural imaterial de Mazagão Velho-AP pela escola.10. O negro na comunicação: estereótipos racistas.11. Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrativas amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP.12. Repensando o ensino religioso na educação pública estadual no Amapá.13. Ensino religioso e Religiões de Matrizes Africanas: conflitos e desafios na educação
-----------------------------	---

	<p>pública no Amapá.</p> <p>14. Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas.</p> <p>15. Contribuições da narrativa ficcional na superação do racismo e na implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos.</p> <p>16. Apontamentos sobre a questão racial em escolas portuguesas.</p> <p>17. Entrevista com a professora Margarida Pina, realizada em Lisboa - Portugal, Associação Caboverdiana de Lisboa, outubro de 2003.</p> <p>18. Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola.</p>
Wilma de Nazaré Baía Coelho	<p>1. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas.</p> <p>2. Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar.</p> <p>3. Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da Cultura afro-brasileira.</p> <p>4. Um estudo das relações raciais em teses e dissertações brasileiras no período de 2004 a 2013.</p> <p>5. A Escola e a Cultura escolar: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo?</p> <p>6. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica.</p>

	<ol style="list-style-type: none">7. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação.8. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar.9. A imagem negra emoldurada na escola: sob o discurso da igualdade.10. A educação na região norte: apontamentos iniciais.11. História da África e dos africanos nas escolas brasileiras: mito ou realidade?12. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar.13. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade.14. A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores.15. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores.16. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática.17. Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-19891.
--	---

	<p>18. A formação de professores para o ensino de história: impasses em perspectiva³.</p> <p>19. Da naturalização do papel social da mulher à função de professora: reflexões sobre ideal de formação no I.E.E.P – Estado do Pará.</p> <p>20. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios.</p> <p>21. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola.</p> <p>22. A experiência estadunidense das ações afirmativas: uma análise à luz da teoria da igualdade de Ronald Dworkin.</p> <p>23. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre Ensino de História na pós-graduação stricto sensu na região Norte.</p> <p>24. Relações raciais e Educação: o estado da arte</p> <p>25. Política curricular e relações raciais no Brasil: Entre textos e discursos.</p> <p>26. Sociabilidades adolescentes na escola básica: estado da arte 2004-2013.</p> <p>27. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará.</p> <p>28. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes.</p> <p>29. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010).</p>
--	--

³ Encontramos somente o resumo disponível on-line.

	<p>30. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil.</p> <p>31. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso.</p> <p>32. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais.</p> <p>33. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios.</p> <p>34. Política curricular e relações raciais: o estado da arte nas produções da Anped.</p> <p>35. Docência e relações étnico raciais no ensino superior: algumas reflexões.</p> <p>36. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará, 1970 – 1989.</p>
Mauro Cezar Coelho	<p>1. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso.</p> <p>2. A civilização da Amazônia Alexandre Rodrigues Ferreira e o diretório dos índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho.</p> <p>3. O Diretório dos Índios e as Chefias Indígenas: uma inflexão.</p> <p>4. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios.</p> <p>5. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura</p>

	<p>afro-brasileira.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. 7. O Imenso Portugal: vilas e lugares no Vale Amazônico. 8. De Guerreiro a Principal: integração das chefias indígenas à estrutura de poder colonial, sob o Diretório dos Índios (1758-1798). 9. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região norte. 10. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. 11. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. 12. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica.
Carlos Aldemir Farias da Silva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preconceito, discriminação e Sociabilidades na escola. 2. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios. 3. Joseph Campbell: o maestro dos mitos. Uma entrevista com Lia Diskin. 4. Matemática e integração de Saberes nos Anos Iniciais em Escola Ribeirinha: a prática da Biojoia. 5. Sobre tradição e educação escolar.

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. 7. Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de matemática.
José Maia Bezerra Neto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará — 1840/1860. 2. Histórias urbanas de liberdade: escravos em fuga na cidade de Belém, 1860-1888. 3. José Veríssimo: Pensamento Social e Etnografia da Amazônia (1877/1915). 4. O africano indesejado. Combate ao tráfico, segurança pública e reforma civilizadora (Grão-Pará, 1850-1860). 5. Fugindo, sempre fugindo: escravidão, fugas escravas e fugitivos no Grão-Pará.
Luiz Carlos Laurindo Junior	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escravidão negra, capitalismo e tráfico interno de escravos no Pará oitocentista: aspectos gerais e o caso de Santarém. 2. A cidade de Camilo: escravidão urbana em Belém do Grão-Pará (1871 – 1888).
	<ol style="list-style-type: none"> 1. As vulneráveis da transamazônica: reflexões sobre a violência sexual infanto-juvenil no contexto da construção da UHE de Belo Monte. 2. Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre alunos negros. 3. Um estudo sobre crianças negras no contexto da Educação infantil. 4. O elemento islâmico na história e cultura afro-brasileira: referências para a promoção da Lei nº 10.639/03.

<p>Vilma Aparecida Pinho</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias. 6. Árvore dos saberes: experiências compartilhadas em direitos humanos e educação⁴. 7. O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe?⁵ 8. Trajetórias de vida e escolarização de jovens em conflito com a lei: análises a partir da categoria raça⁶.
<p>Marilu Marcia Campelo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As duas africanidades estabelecidas no Pará. 2. Mediunidade e iniciação: notas sobre a iniciação de crianças na umbanda.
<p>Taissa Tavernard de Luca</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teologia e corporeidades queer em debate: um "flâneur" possível? 2. As duas africanidades estabelecidas no Pará. 3. Por uma sociedade de corte nos terreiros de Belém. 4. Revisitando o tambor das flores: a Federação Espírita e Umbandista dos cultos afro-brasileiros do Estado do Pará como guardião de uma tradição. 5. Dom Manoel (O Venturoso): O Rei Expansionista do Tambor de Mina Amazônico. 6. A viagem fantástica de Rei Sebastião: de Alcacer Quibir ao terreiro de Mina.

⁴ Encontramos somente o resumo disponível on-line.

⁵ Encontramos somente o resumo disponível on-line

⁶ Apresentação de Trabalho/Comunicação.

	7. Catolicismo Afro-amazônico: uma análise do simbolismo da morte na procissão do senhor dos passos em Belém\PA.
Helena do Socorro Campos da Rocha	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – câmpus Belém. 2. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira
Joseline Simone Barreto Trindade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lavrando a Memória, Cultivando a Terra: o direito de dizer e fazer a roça no Quilombo do Curiaú – AP. 2. No tempo das águas cheias: memória e história dos negros do Curiaú – AP
Janailson Macêdo Luiz	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Essa é a história nossa, do meu tempo pra cá”: memória, poesia e martírio no documentário expedito, em busca de outros nortes. 2. Caiana, coco e ciranda: as cirandeiras de caiana dos crioulos e a arte de (re)inventar as tradições e o cotidiano. 3. Educação das relações étnico-raciais, participação e interdisciplinaridade: relato de experiência em escolas municipais de Marabá-PA. 4. À meia luz.
Gisela Macambira Villacorta	<ol style="list-style-type: none"> 1. A “Pajelança Ecológica” de “Rosa Azul”, uma Xamã na metrópole da Amazônia (Belém-PA). 2. Retomando uma questão epistemológica e não moral: os imponderáveis da vida real.
Karina Almeida de Sousa	1. Raça, identidade e cidadania: uma análise dos trabalhos apresentados na Anpocs e na Anped (1988-2003).
	1. A Inter e a Transdisciplinaridade e suas contribuições para um curso de formação

Francisco Edviges Albuquerque	<p>em magistério indígena no Estado do Tocantins.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Saberes tradicionais e relações interculturais do povo indígena Krahô. 3. A estrutura do verbo em Apinayé. 4. Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena: reflexões acerca de experiências interculturais em Ka'apor e Apinayé. 5. O léxico da produção agropecuária em Colinas do Tocantins: uma análise das relações entre identidade, linguagem e cultura. 6. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé. 7. Produção de material didático bilíngue e Intercultural Krahô. 8. A ordem dos nomes, verbos e modificadores em Apinayé 9. A situação sociolinguística dos Apinayé de Mariazinha
-------------------------------	---

Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa realizada na Plataforma Lattes.

O quadro acima reúne os/as pesquisadores/as que estão atuando na região Norte. A partir da análise de seus estudos/artigo, intenta-se conhecer a produção sobre o tema considerando o que vem sendo produzido por pesquisadores e pesquisadoras que estão atuando em núcleos e instituições de pesquisa, localizados na região. Todos/as que estão no quadro acima são os que possuem produções no campo educacional, que foi usado como recorte para selecionar os trabalhos. É importante destacar que, os critérios de seleção foram: área de formação, artigos que discutia questões referente a educação e relações étnico-raciais, bem como a “grande área” de atuação de seus respectivos núcleos de pesquisas.

Após conhecer os/as pesquisadores/as da região, suas produções, áreas de atuação e formação, foram determinadas as categorias de análise. Para eleger as categorias, fizemos a leitura de todos os artigos encontrados e nos pautamos nas palavras-chave, reincidência do termo no corpo do texto e objetivos. É necessário informar que, neste processo autores/as de instituições diferentes compõem a mesma categoria. Desta forma, os temas abordados dividiram-se nas categorias abaixo apresentadas:

Quadro 5- Categorias de análises

Coordenadores/as ⁷	Categorias de análises
1. Egle Betânia Portela Wanzeler 2. Francisco Edviges Albuquerque	Formação de professores indígenas
3. Wilma de Nazaré Baía Coelho 4. Mauro Cezar Coelho 5. Carlos Aldemir Farias da Silva 6. Vilma Aparecida Pinho 7. Helena do Socorro Campos da Rocha	Formação de professores
8. Renilda Aparecida Costa 9. Cristina Nascimento de Oliveira 10. Piedade Lino Videira 11. Marilu Marcia Campelo 12. Erisvaldo Pereira dos Santos 13. Taissa Tavernard de Luca	Expressões religiosas da cultura afro-brasileira
14. Eliane Auxiliadora Pereira 15. Iza Reis Gomes Ortiz	Análise crítica literária
16. Eugenia da Luz Silva Foster 17. Karina Almeida de Sousa	Escola e Relações étnico-raciais
18. Alexandre Adalberto Pereira	Identidade ribeirinha
19. José Maia Bezerra Neto 20. Luiz Carlos Laurindo Junior	Período escravocrata

Fonte: Dados organizados a partir de pesquisa realizada na BDBTD e no Google acadêmico.

⁷ Todas as informações referentes à formação e à atuação dos/as coordenadores/as foram retiradas da Plataforma *Lattes*, entre os meses de outubro/novembro de 2017 e janeiro de 2018.

A configuração desse tópico mostra os dados sobre as produções/artigos científicos existentes na região Norte, perfil acadêmico dos/as pesquisadores/as, conforme a área de formação e atuação, bem como a organização da atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e indígena e grupos afins, que atuam principalmente na formação de professores/as, empoderamento de afro-brasileira e afro-indígena e implementação da Lei 10.639/2003. Ou seja, uma cartografia da região, pois “No método cartográfico, não buscamos um resultado, uma conclusão de fatos, e sim, pensamos o próprio processo de pesquisa, em si: suas etapas, seus desvios, seus “erros”, e tudo que dali puder vir a se tornar potência para a pesquisa”. (RICHTER; OLIVEIRA, 2017, p. 30).

CAPÍTULO 3

Descrição e análises das produções da região Norte

Entre a década de 1930 até os anos 2000, ocorreram poucos eventos, congressos, seminários, numa escala nacional e regional, que focassem a região Norte. Segue, abaixo, uma listagem com alguns deles: 1981 – I Encontro de Negros do Norte e Nordeste, sediado na cidade de Recife (Nordeste); 1982 – II Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em João Pessoa (Nordeste) e; 1983 – III Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado na cidade de São Luís (Nordeste).

Como podemos notar, por mais que o Norte tenha sido evidenciado, a região neste período não sedou nenhum dos Encontros, diagnóstico preocupante, pois foram três anos consecutivos em que o Norte foi coadjuvante nas discussões, em especial se considerarmos que o Nordeste é herdeiro da sociologia de Gilberto Freyre, que comungava com um ideal de nação em que, “[...]. O mapa desse Brasil em vez das cores dos Estados Unidos, terá as cores das produções e dos trabalhos. Os homens desse Brasil em vez de cores das três raças, terão as cores das profissões das regiões [...]”. (FREYRE, 2006, p. 2).

É sempre válido repetir que, o Brasil guarda uma particularidade ímpar sobre a questão racial, por esta razão as discussões que se formam no centro de eventos que pautam essa temática e contam com a participação de pesquisadores/as renomados/as das cinco grandes regiões do país devem ser mencionados, discutidos, estudados e questionados, por isso falaremos brevemente sobre o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros e Negras (Copene).

O Copene é um congresso que comunga com o assunto discutido e, que também pode ser entendido como um movimento social com abordagem intelectual. Esse evento conta com uma participação ativa e maciça de núcleos de pesquisa, a exemplo do Neab e do Neabi, foco de nosso estudo. O Copene está em sua 10^a edição e, cronologicamente, sendo organizado da seguinte forma:

- 2000 - I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em Recife (Pernambuco);
- 2002 - II Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado na cidade de São Carlos (São Paulo);

- 2004 - III Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em São Luís (Maranhão);
- 2006 - IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em Salvador (Bahia);
- 2008 - V Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em Goiânia (Goiás);
- 2010 - VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado no Rio de Janeiro;
- 2012 - VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado na cidade de Florianópolis (Santa Catarina);
- 2014 - VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em Belém (Pará);
- 2016 - IX Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em Dourados (Mato Grosso do Sul) e;
- 2018 - X Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado em Uberlândia (Minas Gerais).

Todos os Copenes pautaram prioritariamente assuntos voltados para a população negra nos campos de saúde, educação, acesso a bens sociais, segurança, entre outros campos que tocam de forma sensível a negritude brasileira. Considerando as especificidades da negritude, entre elas as regionais, posterior aos Copenes, em âmbito nacional, sentiu-se a necessidade de realizá-lo em uma escala menor, criando-se assim os Copenes regionais.

Os Congressos Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as das regiões Sul e Centro-Oeste estão em sua 3ª edição; o da região Sudeste está na 2ª edição; e os das regiões Norte e Nordeste estão na 1ª edição, ocorrendo entre os dias 5 e 7 de dezembro e 24 a 27 de outubro de 2017, respectivamente. No folder de apresentação, o Congresso de Pesquisadores Negros da região Norte destacava que, a sua realização teria a finalidade de “promover, a articulação interinstitucional entre pesquisadores intelectuais, estudantes que pesquisam a temática da história, memória e identidade étnico-religiosa dos negros na Região Norte, temáticas estas que estão imbricadas na construção da Identidade Nacional Brasileira, relações étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil”. O material em questão ainda pontuava o intuito de construir uma política

voltada para as regiões, apostando na inovação em pesquisa e nas articulações com o movimento social.

Cronologicamente, os Copenes regionais bebem na fonte dos Copenes nacionais, no entanto, o Copene regional conta para a sua efetivação com os grupos existentes nas IES, em sua maioria Neab e Neabi. Por aturem em espaços de ensino superior, esses núcleos são compreendidos como um movimento social institucionalizado, tendo várias linhas de atuação. Conforme o levantamento apresentado, a região Norte conta com 14 núcleos de estudos, incluindo Núcleo de estudos Afro-brasileiros (Neab), Núcleo de estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e grupos afins que discutem relações étnico-raciais e educação, distribuídos entre Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais da região Norte. Os grupos têm produção, atuação política e atuação educacional distintas, desde a confirmação dos grupos até a formação dos/as coordenadores/as de referências.

Partindo da proposição defendida por Petrônio Portela (2007/2008), é importante mencionar que todos/as os/as pesquisadores/as são influenciados/as e conformam seus respectivos núcleos a partir das três fases do movimento negro. Porém, considerando que suas formações acadêmicas datam de 1991 a 2012 (analisando a última titulação), conforme informações disponibilizadas no *Lattes*, as influências mais “significativas” comportam a terceira fase do Movimento Negro, que data de 1978 a 2000 e contava com uma atuação mais contundente, além de seguir algumas características da terceira fase do Movimento Negro/Movimento Negro Contemporâneo.

O Movimento Negro é importante porque ajuda a entender como as ações que pautem as questões étnico-raciais estão organizadas no campo da intelectualidade nortistas, pois todos/as os/as pesquisadores/as viveram a expansão das discussões sobre a questão racial via a proposta de implementação das Ações Afirmativas em Universidades, esse fato abriu caminho para que as Universidades se mobilizassem, bem como seus pesquisadores e suas pesquisadoras, posto que “As universidades e instituições federais terão quatro anos, a partir de 2013, para efetuar as mudanças de seus sistemas específicos de ações afirmativas para atender à Lei de Cotas [...]”. (CARVALHO, 2016, p. 9).

Esse fato tornou a questão racial visível, pois virou assunto midiático, palco de discurso e discussão sobre o lugar marginal que o negro ocupa na sociedade brasileira e como a universidade se constituía como um espaço de poder, portanto, também um espaço de superação desse lugar marginal, ou seja, a Lei de Cotas explicita a

necessidade de reduzir as desigualdades que tem respaldo na cor e na pertença racial da população.

O quadro abaixo foi retirado do artigo de Petrônio Domingues (2007), Doutor em História pela Universidade de São Paulo, que tinha a finalidade de fazer alguns apontamentos sobre a trajetória do Movimento Negro organizado durante a República (1889-2000). O quadro é importante, porque explicita estratégias de atuação com um recorte temporal que contribui com as áreas de formação e atuação do Movimento Negro contemporâneo e de simpatizantes da causa.

Quadro 6 - 3ª fase do Movimento Negro

Movimento Negro Brasileiro	Terceira Fase (1978 – 2000)
Estratégia cultural de inclusão	Diferencialista (igualdade na diferença);
Principais princípios ideológicos e posições políticas	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980;
Conjuntura internacional	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África;
Principais termos de auto-identificação	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afrodescendente”;
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o sistema capitalista;
Solução para o racismo	Pela via política (negro no poder!), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial;
Métodos de luta	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional;
Relação com o mito da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial;
Capacidade de mobilização	Movimento social de vanguarda;
Relação com a cultura negra	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé);
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem);
Dia de reflexão e/ou protesto	20 de novembro, dia da lembrança da morte de Zumbi dos Palmares;
Principais lideranças	Hamilton Cardoso e Lélia Gonzalez.

Fonte: Artigo – Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.

Pautando as desigualdades raciais advindas da crença no mito da democracia racial, acredita-se que, os pesquisadores/as do Neab, do Neabi e de grupos afins desenvolvam seus trabalhos de pesquisa em suas respectivas funções de docentes pesquisadores/as formando mentes e corpos que subvertem a ordem social brasileira.

Foram essas características que marcaram a atuação de pesquisadores/as da temática étnico-racial no Brasil, principalmente sobre as denúncias incisivas da não existência de uma democracia racial, que convencionalmente, o campo denomina de mito da democracia racial, porque a diversidade cultural e racial na sociedade brasileira, não significam igualdade entre as culturas e raças que o povoaram. Foram apresentadas características sensíveis ao surgimento da temática racial em nível nacional e regional, entendendo sempre que tais questões não são aceitas de forma tranquila pelo contexto brasileiro e muito ainda precisa ser feito para que as desigualdades raciais sejam de fato superadas. Sendo assim:

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo *estrutura* não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis, ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. *O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.* Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações racistas nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. (ALMEIDA, 2018, p. 39 grifo nosso).

Portanto, é só a partir dessa superação que o Brasil poderá utilizar-se do termo democracia racial, até a chegada desse momento, seguiremos na luta, pois, a manifestação de práticas racistas podem ocorrer resguardadas por performance distintas – sutil, velada ou explícita. Práticas que estigmatizam aberta ou velada, por meio de expressões que qualificam os grupos não brancos como inferiores. Portanto, a nossa luta contra o racismo é uma constância que se firma na denúncia.

Posto isto, passaremos para as análises e descrição do conteúdo discutido nos artigos dos/as pesquisadores/as de referência de cada núcleo de pesquisa. A partir dos dados levantados, foi encontrado um total de 123 artigos, sendo divididos da seguinte forma: Formação de professores indígenas (12); Formação de professores (46);

Expressões religiosas da cultura afro-brasileira (18); Análise crítica literária (04); Escola pública e Relações étnico-raciais (16); Identidade ribeirinha (01); Período escravocrata (06); e Educação e relações étnico-raciais (08). No entanto, nem todas as categorias constam na nossa análise por três motivos: insuficiência de trabalhos completos (só o resumo disponível), inexistência de trabalhos online e trabalhos que não tinham em seu escopo discussão sobre educação.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas: alguns apontamentos sobre a questão indígena

Descrição e análise das temáticas abordadas do escopo dos artigos

O objetivo a que este tópico se propõe é o de fomentar o conhecimento do processo histórico e fornecer explicações ao menos parciais que elucidem a significativa e atuante presença indígena na atualidade. Para tanto, este tópico é composto por artigos da pesquisadora Egle Betânia Portela Wanzeler, graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994), mestra em Natureza e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2002) e doutora em Antropologia pela PUC/SP. Wanzeler é a pesquisadora de referência do Neab da Universidade Federal do Amazonas. Os artigos do pesquisador Mauro Cezar Coelho, graduado e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. É um dos pesquisadores de referência do Gera-UFPA. Também faz parte desse grupo os artigos do pesquisador Francisco Edviges Albuquerque, mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999), Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Albuquerque é o pesquisador de referência do NEAPPI, da Universidade Federal do Tocantins.

Conforme mencionamos anteriormente, os trabalhos a serem analisados seriam os artigos, no entanto, não foram encontrados artigos disponíveis online da pesquisadora Egle Betânia Portela Wanzeler, por conversar de forma íntima com a temática estudada, optamos por analisar a sua pesquisa de doutorado intitulada “ O pensamento sensível

nos entre-lugares da ciência: formação de professores indígenas em São Gabriel Cachoeira – AM.

No texto, a autora objetiva estabelecer diálogos entre dois operadores cognitivos, que são: o pensamento sensível e o pensamento cognitivo. Para a elaboração da pesquisa, que é considerada uma narrativa poética e antropológica, Wanzeler, levanta os seguintes questionamentos: sob quais condições epistemológicas o diálogo entre as ciências humanas e as ciências naturais pode ser instituído? Como construir conhecimento a partir da comunicação? A ciência do concreto pode oferecer instrumentos de conciliação entre a natureza e a cultura? Sob quais fundamentos essa conciliação pode ser experienciada? E em que medida a educação e, por extensão, a formação de professores podem favorecer esse processo?

O *locus* da pesquisa é São Gabriel da Cachoeira, que faz fronteira com a Venezuela e Colômbia e fica a margem de terras indígenas. Na cidade convivem 22 grupos étnico/linguístico. Segundo a autora, na época em que a pesquisa fora desenvolvida, a cidade contava com uma população indígena de 97%, o restante da população se declarava branca.

Wanzeler reflete sobre a importância da formação de professores indígenas no processo de transformação de seu contexto de atuação (escola e universidade). A tônica da discussão está pautada nos estudos de Edgar Morin (2001), a teoria da complexidade.

Na conclusão de sua tese, a autora observa a complexidade que envolve a formação de professores/as indígenas devido ao seu pertencimento étnico, que os faz divergir em ideias, pensamentos e práticas de ensino. Em seu texto é reafirmado que a sala de aula é um lugar propício à existência da diversidade e que este fato acentua as fronteiras culturais e interétnica, no caso específico de comunidades indígenas.

Para a autora, mesmo com a complexidade existente, a formação de professores/as indígenas se faz necessária, porque permite a construção de uma prática pedagógica que respeita os processos de aprendizagem específicos da população indígena de acordo com a sua pertença étnica.

Seguindo a ordem das apresentações das pesquisas e/ou estudos, passemos para os trabalhos do pesquisador Francisco Edviges Albuquerque, mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1999), Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Pesquisador de referência do NEAPPI, da Universidade Federal do Tocantins.

Iniciamos com estudo intitulado “Interdisciplinaridade X Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé”. O autor tinha como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas indígenas Apinayé com base nas abordagens interdisciplinar e intercultural, bem como identificar as contribuições e benefícios que elas trarão para as escolas Apinayé.

Para alcançar seu objetivo, Albuquerque utilizou-se do método analítico interdisciplinar, com base nas análises dos conteúdos de oito disciplinas nas referidas escolas, com professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, Física Química, Biologia e Língua Portuguesa.

Foram analisadas cada uma das disciplinas proposta pelos professores não-indígenas, na tentativa de proporcionar um diálogo entre essas várias disciplinas. Os problemas levantados são: Como você articula os conteúdos abordados em sala de aula e a vida cotidiana dos alunos indígenas? O que você entende por interdisciplinaridade? É possível trabalhar somente com interdisciplinaridade nas escolas Apinayé? De que forma?

O que o artigo nos mostra é que, o contato com a comunidade envolvente ocasionou um conflito para a comunidade indígena Apinayé referente a língua materna e a língua portuguesa. Mesmo a língua materna sendo a primeira língua, a língua portuguesa está ocupando um grande espaço devido ao contato frequente com a comunidade externa à aldeia, principalmente quando começam a frequentar a escola.

Considerando a necessidade de conservar a língua para a posteridade, o autor defende um modelo de escola intercultural e bilíngue, pois só assim as distâncias entre a aprendizagem na língua materna e a aprendizagem na língua portuguesa, podem ser reduzidas sem prejuízo ao cognitivo do alunado indígena Apinayé.

O artigo “Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue intercultural” (2011), pauta-se na descrição de relato de experiência que tem como foco central a educação bilíngue e intercultural que, segundo o autor, desde 2001, vem sendo implantada nas escolas Apinayé. Para a realização da pesquisa, intercalam-se trabalhos de campo e as teorias que tratam da interculturalidade e do processo de aquisição do português como segunda língua em consonância à língua materna.

Albuquerque principia discorrendo sobre o início da educação escolar nas comunidades indígenas, datada desde 1956, via convênio do Summer Institute of Linguistics (SIL) com o Museu Nacional do Índio (1959); com a Universidade de Brasília (1963) e com a Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967.

Os estudos realizados pelo SIL tinham um caráter religioso, pois objetivavam criar um sistema de escrita e traduzir para a língua materna materiais escritos de “educação moral e cívica e de caráter religioso”, entre outras questões, a exemplo, assistência social. Posto essas necessidades, o Brasil, em 1970 estabelece uma prática escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais e incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração.

Com este estudo, Albuquerque destaca que, na comunidade Apinayé da aldeia Mariazinha existem diferentes tipos de bilinguismo e costumes não indígenas que são adquiridos devido as relações próximas com a comunidade envolvente, bem como via interação de gerações mais velhas com a geração mais nova dentro da comunidade indígena. Segundo Albuquerque (2011) a língua Apinayé escrita e produzidas professores e alunos Apinayé tem sido fundamental para despertar nos jovens indígenas o interesse pela sua cultura.

Na sequência, o artigo “A Inter e a Transdisciplinaridade e suas contribuições para um curso de Formação de Professores em magistério indígena no Estado do Tocantins, objetiva-se identificar e apresentar as contribuições da Inter e da Transdisciplinaridade para o curso de Magistério Indígena, considerando os aspectos socioculturais e a complexidade de cada etnia. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa a partir dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental, abrangendo a Educação Indígena; Formação de Professores Indígenas; Magistério Indígena; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade e Paradigma Educacional Emergente.

O informativo que o autor traz no texto destaca que, no Brasil, de acordo com IBGE (2010), existem 305 povos indígenas. Encontram-se no estado do Tocantins sete etnias: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Canela e Apinayé, e também indígenas desaldeados que vivem nos centros urbanos. O texto trata da especificidade da comunidade indígena do Tocantins, que segundo o autor, esses povos têm uma organização social e política próprias que lhes sustentam, correspondendo a um processo de crescimento demográfico e a retomada de seus valores culturais. Para Albuquerque, (2017), a educação indígena no Tocantins tem como um dos principais aportes os programas de formação específicos para os professores indígenas.

A pesquisa elucidada que a Educação Indígena e a formação notadamente de professores indígenas, encontram na Interdisciplinaridade e na Transdisciplinaridade

aspectos que favorecem uma melhor compreensão acerca de uma formação que vá além das fronteiras étnicas.

Em continuidade, outro trabalho que também focou a questão indígena, foi o texto intitulado “Saberes tradicionais e relações interculturais do indígena Krahô”, objetivou estudar os povos indígenas (povo Krahô), que pertencem às tribos Timbira, que habitam uma região compreendida entre os estados do Tocantins e Maranhão e que estão linguisticamente caracterizados como da família Macro-Jê, bem como discutir a respeito das consequências da globalização para a preservação e/ou degradação dos saberes tradicionais dos povos indígenas, como também refletir sobre as relações multiculturais e interculturais nas aldeias Krahô. Para tanto, os/as autores/as fizeram uso da análise bibliográfica e da etnografia.

O autor entende que o processo de integração econômica, social, cultural e política que tem ocasionado transformações cada vez mais acentuadas e cada vez mais rápidas, fator que ocasiona perdas para a comunidade indígena, por isso pondera-se que, a globalização está elucidando um cenário de desigualdade, intolerância, preconceitos e opressão e os povos indígenas já estão enfrentando as consequências desse processo homogeneizador. Desta forma, ele conclui destacando que:

Diante dessa situação, a abordagem intercultural se propõe a promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre as outras, ao mesmo tempo em que favorece a um ambiente de respeito às diferenças, de solidariedade e de justiça social. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 21)

Albuquerque é um renomado pesquisador da questão indígena. Em seus escritos ele destaca que cada povo indígena possui tradições e culturas próprias, demonstradas de forma particular. Nesse aspecto, o ideal é que a sociedade brasileira tenha em mente criar um novo modelo de sociedade em que a comunidade indígena não viva mais a sombra do colonizador europeu. Que as comunidades indígenas sejam reconhecidas como sujeitos históricos capazes de assumir seus destinos e defenderem seus direitos de existência.

Dando prosseguimento aos trabalhos de Albuquerque, temos “A estrutura do verbo em Apinayé” (2000), a “Interpretação como exercício no ensino bilíngue indígena: reflexões acerca de experiências interculturais em Ka`apor e Apinayé” (2017), “O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças indígenas Apinayé” (2017), são artigos que conversam pela similaridade da discussão. Os objetivos percebidos são:

analisar e descrever a estrutura dos verbos em Apinayé; investigação da abordagem da tradução textual, interpretativa e cognitiva das línguas ka'apor e Apinayé em ambientes escolares e discutir a importância dos conhecimentos da Linguística para os professores indígenas alfabetizadores bilíngues, na concepção de Cagliari (1999). Todos têm como epicentro a língua e a necessidade do bilinguismo para quem ensina e para quem está no lugar de aprendiz.

Tendo a língua como primordial nos estudos apresentados, Albuquerque utilizara-se da etnografia, lançando mão da observação dos Ka'apor e os Apinayé, afirmando que a abordagem acerca da interpretação vista como exercício no ensino bilíngue indígena propiciou reconhecer nos espaços de educação dos Ka'apor e dos Apinayé como se estabelecem as relações de conhecimentos, bem como de sua produção em cada cultura.

A partir das discussões nos textos, notamos que estão presentes os aspectos que envolvem a questão da alfabetização bilíngue, preservação da cultura indígena Apinayé, formação de professores indígenas e a necessidade de abertura e estímulo para que, não só a criança indígena, mas toda comunidade reflita sobre a própria linguagem e atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação.

Como mencionado anteriormente, o bilinguismo é uma característica nos estudos de Albuquerque. No estudo intitulado “Produção de material didático bilíngue e intercultural Krahô (2016)” e no artigo intitulado “A situação sociolinguística dos Apinayé de Mariazinha (2008), Albuquerque objetiva descrever e analisar a atitude de indígenas com a língua materna e a portuguesa e analisar materiais didáticos bilíngues e interculturais, produzidos pelos próprios professores e alunos indígenas.

A metodologia utilizada é a pesquisa documental e bibliográfica, destacando a relevância da construção de materiais didáticos construídos pelos e para os povos indígenas, posto que os materiais didáticos surgem com o objetivo de apoio à educação intercultural e diferenciada dos povos indígenas.

A conclusão do autor é a de que, o bilinguismo indígena é uma necessidade, principalmente quando falamos em acesso e igualdade de direitos na educação. A apropriação da língua portuguesa não deveria significar o apagamento da língua materna das populações indígenas, pois o conhecimento e domínio de ambas proporcionaria reconhecer os espaços de educação dos Ka'apor e dos Apinayé (etnias em estudo) e como se estabelecem as relações de conhecimentos, bem como de sua produção cultural.

O autor conclui que, mesmo diante dos resultados apurados, que confirmam uma situação de conflito com tendência ao deslocamento da língua materna, os Apinayé estão conscientes da importância de se apropriar da língua portuguesa e de usá-la, não apenas como instrumento de defesa e de interação com a sociedade majoritária, mas como via de acesso a outros saberes.

Ainda com foco na questão indígena, traremos os trabalhos do pesquisador Mauro Cezar Coelho, graduado e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. É um dos pesquisadores de referência do Gera-UFPA. No texto “Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica”, Coelho (2008), discorre sobre o conteúdo pedagógico subjacente à política indigenista formulada pela metrópole portuguesa, para os índios do Vale amazônico, na segunda metade do século XVIII.

O autor disserta acerca da chegada dos europeus ao Novo Mundo e como esse marco foi prejudicial na vida das populações que o habitavam, a exemplo, aniquilamento de etnias e modificação absoluta das suas formas de vida. Ou seja, para ele, todos os antigos habitantes viram suas existências alteradas (ou extintas), em função da presença dos invasores. O objetivo é discorrer sobre o projeto educacional pensado para o Vale amazônico a partir da introdução da Lei do Diretório dos Índios, em 1758. Essa lei, formulada como parte da política de integração do Vale ao império Português, consistiu em um conjunto de dispositivos que pretendiam regular a liberdade concedida aos índios pela lei de seis de junho de 1755. (COELHO, 2008, p. 98).

O autor assevera que o diretório dos Índios contribuiu para que as populações indígenas fossem atingidas pelos projetos de civilização, em função do projeto pedagógico que lhe era subjacente. O objetivo pretendido é ampliar as possibilidades de compreensão do Diretório, diante de seus condicionantes históricos, compreendendo que, o Diretório ideologicamente contribuiu para inserir o indígena no modelo de exploração colonial.

No estudo intitulado “A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o diretório dos índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho”, o autor nos apresenta as considerações fundamentais do naturalista Alexandre Rodrigues ao processo de colonização levado a cabo na Amazônia. Tais considerações

pautam-se reflexão acerca do Diretório dos Índios, que consistiu em um instrumento legal de pretensões grandiosas, a saber, a inserção do índio nos costumes ocidentais.

Com o artigo “O imenso Portugal: vilas e lugares no vale amazônico” Coelho (2008) destaca a ampliação e consolidação do poder imperial no Vale Amazônico. O objetivo é elucidar uma outra dinâmica processual do tratado de Tordesilhas - a iniciativa metropolitana de ampliação e consolidação do poder imperial no Vale Amazônico. Para tanto, Coelho (2008) analisa uma das dimensões da política indigenista promulgada na segunda metade do século XVIII, o Diretório dos Índios: legislação complementar à Lei de Liberdades de 1755. Para o autor, esta Lei não faz referência unicamente à questão indígena. A lei tinha a pretensão de abarcar a região e todos/as os/as habitantes, e isso envolvia a preocupação com a civilização do espaço.

Para o autor, o Diretório dos Índios é tratado pela historiografia como uma lei/política pombalina. Partindo dessa ideia difundida pela historiografia, ele propõe um outro olhar ao Diretório dos Índios, ou seja, entender que essa legislação nasce dos desdobramentos de conflitos havido entre a Metrópole portuguesa e sua colônia americana. Essa legislação compreendeu um conjunto de medidas que projetavam regular a liberdade dos índios, considerando a educação (domínio da língua portuguesa) e a adoção de valores europeus.

Coelho tece considerações sobre a visão romantizada da Amazônia, que impera no imaginário da população brasileira e que considera apenas a natureza. Citando José de Souza Martins, o autor assevera que a ideia de Amazônia difundida é relacionada a um território no qual a presença humana é rarefeita. Tal fato não envolvia apenas uma questão numérica, essa ideia desconsiderava a humanidade da população residente.

O artigo intitulado “De Guerreiro a Principal: integração das chefias indígenas à estrutura de poder colonial, sob o Diretório dos Índios (1758-1798)”, Coelho discorre sobre os valores e categorias associados à figura do índio, há mais de dois séculos, a exemplo, o bom selvagem de Rousseau e o chefe indígena de Diderot, exibidos como símbolos de Liberdade.

Para elucidar a reflexão proposta, o autor relembra a letra de um samba, para o carnaval de 1994: “Sou índio, sou forte/ Sou filho da sorte, sou natural/ Sou guerreiro/ Sou a luz da liberdade, carnaval!”. É a partir dessas percepções de índio que o autor tece suas considerações acerca da base do poder das chefias indígenas, mostrando que estes sempre que possível, se submetem a uma agenda política própria.

Com relação ao artigo “Os índios do Brasil em perspectiva histórica: possibilidades de trabalhar a História Indígena em sala de aula (2016)” de Mauro Cezar Coelho e Vinícius Zúniga Melo, é assinalado que os dados do censo demográfico do IBGE revelam ter havido um crescimento nas últimas décadas da população indígena no Brasil. Somado as políticas de ações afirmativas, tal fator fez com que a população indígena ocupasse as salas das universidades, no entanto, ainda existem impedimentos referente a sua permanência.

Em síntese, os trabalhos reunidos nesta categoria, “formação de professores indígenas”, reúnem pesquisas desenvolvidas em comunidades indígenas localizadas no Norte do país e que buscam potencializar a formação de professores/as indígenas com elementos advindos de sua própria cultura.

Considerando as descrições acima e uma crescente valorização da diversidade cultural e étnica brasileiras, destacamos a relevância da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, ambas foram fundamentais para a educação brasileira no campo do respeito e visibilidade positivada atribuída às diferenças. A democratização e a universalização da educação permitiram que a parte marginalizada (negros e indígenas) da sociedade tivesse acesso ao direito de ingressar e permanecer nas instituições que ofertam um ensino sistematizado e valorizado. Posteriormente, ganharam o direito de ter suas histórias e culturas contadas via sua inserção nos currículos escolares, direitos garantidos por lei: Lei nº 11.645/2008 e Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, a lei maior da educação. As duas primam pela inclusão no currículo oficial da rede de ensino e pela obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

A partir desse marco, as instituições de ensino público e privado da educação básica começaram a se movimentar para alcançar e cumprir o estabelecido por lei. É fato que essa implementação ainda não é efetiva, pois os caminhos até a sua aprovação foram tortuosos. Tais caminhos passaram pela política, pelos processos de formação da sociedade e pelos processos de humanidades, que foram pautados numa perspectiva europeia com a negativa da presença africana e indígena. Dentro do marco legal está especificado que:

Art. 26-A. 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. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais

como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2017).

Mesmo com a obrigatoriedade que a educação básica possui de ensinar de forma equitativa a história do Brasil - contemplando suas três matrizes de formação: africana, indígena e europeia -, muitos/as discentes chegam às universidades com um conhecimento ínfimo e preconceituoso sobre as questões indígenas e de negritude. As universidades, por sua vez, oferecem atividades voltadas para essa temática como atividade de extensão (seminários, congressos e minicursos temáticos) ou disciplinas optativas, ficando assim dirigida quase que especificamente “a um grupo focal”, aqueles que são pertencentes a alguma etnia ou estudam a questão indígena.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 primam pelo trabalho pedagógico que elucide, de forma valorativa, os aspectos das culturas negra e indígena no Brasil, envolvendo toda a sua complexidade desde o início do processo de construção das identidades negra e indígena no Brasil. Dada a necessidade de se fazer mais efetiva a educação indígena, grupos de estudos e/ou núcleos como Neabi e grupos afins têm direcionado suas atividades para a discussão da questão indígena no Brasil. Esses grupos trazem, no bojo de suas discussões, questões sensíveis e caras à sociedade, como no exemplo da forma distorcida e preconceituosa com que se conhece a cultura indígena.

Conforme mencionado anteriormente, a região Norte concentra o maior quantitativo dentre a população indígena em território nacional, segundo o Censo de 2010. A essa parte da população é somada o que muitos defendem como atraso por se distanciar significativamente de uma cultura mais europeizada.

[...]. Em nosso território convivem mais de 200 povos indígenas com mais de 180 línguas diferentes, mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos [...]. Além de populações urbanas com distintas origens geográficas e culturais: portuguesas, italianas, japonesas, africanas, dentre outras. Não há dúvida que nossa sociedade e nossa cultura são tributárias dessas diversas contribuições [...]. Embora haja um predomínio nos discursos sobre o Brasil como ‘país da diversidade cultural’, nem sempre as expressões culturais distintas são valorizadas na riqueza de sua especificidade [...]. Nessa linha de pensamento, outras culturas de influência africana ou indígena, bem como comunidades ribeirinhas e tradicionais, são caracterizadas pela falta, pela deficiência ou atraso em relação à civilização europeia. (BALIEIRO, 2012, p.22).

A Europa e suas formas de organização e classificação ainda ditam as regras de convivência social valorizadas no Brasil; e, tudo que foge a esse padrão estabelecido cai em demérito. O Neabi tem como objetivo fomentar atividades de ensino, pesquisa e extensão, que visem à promoção da educação da população indígena interna e externa à academia, buscando a construção de uma cultura de equidade em âmbito institucional e social.

No levantamento realizado, foram encontradas cinco unidades do Neabi, assim localizados: Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal de Roraima; Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Tocantins. Todos os grupos encontrados contam com atividades de extensão e publicações em periódicos, sendo que as publicações encontradas datam de 2004 a 2017. Conforme pudemos observar nos artigos apresentados, as atividades de pesquisa publicadas focam nas seguintes perspectivas:

- Ensino de história e cultura indígena;
- Tronco linguístico;
- Formação de professores indígenas e;
- Política indigenista na Amazônia colonial.

A população indígena ainda não possui um trânsito aceitável em alguns espaços de poder, dentre eles destacam-se os espaços educacionais. Os indígenas enfrentam grandes dificuldades na sociedade que os evade do sistema de ensino, a língua é o principal obstáculo. Nesse caminhar, o foco principal dos trabalhos é a valorização da cultura indígena, é fazer com que entendam que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico. Posto de outra forma: “[...] A questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro [...]”. (MUNANGA, 2014, p. 22).

Portanto, o que se coloca é a primazia pela formação de uma sociedade conhecedora de sua historicidade para além da história única contada com uma valorização demasiada da cultura europeia, que impede de ver um Brasil com os vícios profundos advindos de uma política colonial.

Considerando os trabalhos analisados, podemos questionar: em que medida a educação e, por extensão, a formação de professores podem favorecer esse processo de

aproximação entre a cultura indígena e/ou acadêmica? Para os autores/as, é necessário que tenhamos em perspectiva:

- ✓ Estabelecer diálogos entre o pensamento sensível e o pensamento cognitivo via narrativas poética e antropológica;
- ✓ Analisar as práticas pedagógicas adotadas nas escolas indígenas;
- ✓ Identificar e apresentar as contribuições da Inter e da Transdisciplinaridade para o curso de Magistério Indígena;
- ✓ Estudar a especificidade das etnias indígenas;
- ✓ Analisar a questão da relação fala/escrita indígena e evidenciar a relevância da alfabetização bilíngue;
- ✓ Conhecer e entender os processos histórico, político, cultural e social que envolve a questão indígena.

De forma geral, reflete-se sobre a importância da formação de professores indígenas no processo de transformação de seu contexto de vivência e atuação (sociedade, escola e universidade), de forma que contribua com a comunidade que está “alheia” a esses espaços. Além disso, os povos indígenas já estão enfrentando as consequências desse processo homogeneizador, devemos considerar também a ideia de reparação de danos causados pela forma estruturalmente preconceituosa e racista da sociedade brasileira.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros: alguns apontamentos sobre a formação de professores

Descrição e análise das temáticas abordadas do escopo dos artigos

O objetivo a que este tópico se propõe é o de fomentar as discussões sobre os processos de formação inicial e continuada de professores/as que pautem as questões étnico-raciais e a diversidade cultural existente no Brasil. A maior quantidade de trabalhos disponíveis on-line foi encontrada no campo de formação de professores. Essa intensificação de trabalhos e pesquisas se deve à promulgação da Lei nº 10.639/03, sendo existentes questionamentos voltados para a formação de professores/as que atendam às novas demandas do contexto social e educacional brasileiro.

Este tópico é composto por artigos da pesquisadora Wilma de Nazaré Baía Coelho, Doutora em Educação, pela UFRN (2005), Mestra em Educação, pela UNAMA (2000), licenciada em Pedagogia, pela UNAMA (1987). Wilma Baía é pesquisadora de referência do Gera – UFPA. Pelos artigos da pesquisadora Vilma Aparecida Pinho, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1994), mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010). Vilma Aparecida Pinho é pesquisadora de referência do grupo GEABI-UFPA. Também estão compondo este tópico os artigos da pesquisadora Helena do Socorro Campos da Rocha, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1999), mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (2004). Helena do Socorro Campos da Rocha é pesquisadora de referência do Neabi-IFPA.

A ordem de apresentação dos artigos segue a mesma ordem de apresentação das pesquisadoras. Neste sentido, começaremos com Wilma de Nazaré Baía Coelho, Doutora em Educação, pela UFRN (2005), Mestra em Educação, pela UNAMA (2000), licenciada em Pedagogia, pela UNAMA (1987). Wilma Baía é pesquisadora de referência do Gera – UFPA. O artigo que descreveremos intitula-se “A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas”. O objetivo é promover uma reflexão sobre princípios, avanços e perspectivas nas políticas públicas governamentais que visam à melhoria da qualidade na educação e o cumprimento de sua legislação. A problemática presente no texto é “como formar professores/as para a prática de uma educação antirracista”?

O texto informa que, a partir da década de 1930, a configuração do Brasil sofre mudanças, após a luta histórica de movimentos negros e/ou Movimento Negro. Esses movimentos sociais exigiam democracia, justiça social, igualdade, qualidade na educação e um ensino obrigatório e gratuito para todos. Assim, é traçado o caminho percorrido pelos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro até chegar a aprovação da Lei 10.639/03.

Referente ao artigo intitulado “Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar”, o objetivo é analisar o trato com a questão étnico-racial por parte dos professores de História, Português e Artes, como previsto pela Lei n. 10.639/2003. A problemática trazida no corpo do texto é “como pensar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em um contexto de escola privada”? Esta pesquisa tem como lócus uma escola da rede privada, seu público são alunos/as de 5ª e 6ª séries.

A autora acredita que, dado o modo como as relações se processam no cotidiano escolar é relevante verificá-las dentro de um estabelecimento de ensino que, por sua clientela ser detentora de evidente capital social e cultural, supõe-se que o trabalho encontre um nível avançado teórico e pedagógico com professores qualificados e uma equipe técnica bem formada. Toda a pesquisa é pautada na teoria de Bourdieu (habitus primário do agente).

A pesquisa assevera que existe uma ligação significativa entre a implementação da Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, o ensino de História da África com a formação inicial e continuada de professores/as e que esta está sujeita as diversas realidades, diferentes abordagens e enfoques, muitas vezes contraditórios.

Para a superação desse fato, exige-se a superação do discurso eurocêntrico que tem suas raízes no racismo e preconceito explicitados e praticados no ambiente escolar, por isso a necessidade de ampliação da literatura e materiais especializados relacionados à temática para a formação de professores/as. Conclui-se que, essa problemática deveria ser enfrentada a partir dos indicadores sociais e educacionais referentes à educação brasileira, tendo como primazia a oferta de uma educação antirracista.

O artigo “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira”, tem como objetivo discutir o lugar da historiografia na formação do conhecimento histórico em projetos escolares orientados pela instituição da lei nº 10.639/2003. A problemática evidenciada é – qual é o lugar da historiografia na conformação do saber histórico escolar em projetos de aplicação da legislação vigente?

Na pesquisa é questionado o que sabemos da África. Verificamos que sabemos algo, que nós temos um conhecimento que se consolidou por meio das representações formuladas no Ocidente, ou seja, é um conhecimento negativado que denota um saber sobre a África, e que a coloca no lugar da miséria, da natureza, da doença e da dificuldade. Esse (des)conhecimento representa a ausência de intervenções didáticas que abordem a temática africana na escola.

Referente a pesquisa “Um estudo das relações raciais em teses e dissertações brasileiras no período de 2004 a 2013”, o objetivo é compreender, a partir da vigência da Lei no 10.639/03, de que forma o conhecimento sobre relações raciais se constitui nesse campo. O questionamento que podemos inferir é “quais as implicações dos estudos (dissertações teses) acerca da questão racial para a formação docente? O texto é um estudo descritivo sobre teses e dissertações que versam sobre relações raciais nos

programas de pós-Graduação em Educação. A pesquisa é construída a partir do conceito de habitus em Bourdieu (1974). E para apreciação fora eleita análise de conteúdo de Bardin (2011).

As considerações tecidas nesta pesquisa enfocam que, o saber histórico escolar relacionado à África e à Cultura Afro-Brasileira necessita de amadurecimento e que o saber historiográfico é um elemento estruturante do saber histórico escolar, pois existem inquietações acerca do o Ensino de História ofertado e como ele pode interferir no universo escolar, no saber dos/as professores/as e na “transmissão” desse saber ao alunado sobre as questões que estão pautadas nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Nesta perspectiva, segundo Coelho (2013), os desafios colocados para os historiadores inseridos no ambiente escolar e educacional dizem respeito ao uso da historiografia para promover uma consciência crítica que converge para a formação do sujeito independente e autônomo.

Dando sequência as pesquisas de Wilma de Nazaré Baía Coelho, temos o estudo “A Escola e a Cultura escolar: é possível controlar as diferenças no/pelo currículo”? Este objetiva apresentar o currículo como uma ferramenta de valorização das diferenças. Para tanto, indaga-se acerca de quais conteúdos devem fazer parte do currículo e como devem ser utilizados para evidenciar as diferenças de forma positivada.

O artigo traz reflexões acerca do direito à cultura, delegando a responsabilidade de garantir o acesso à mesma ao Estado - via Constituição Federal de 1988, artigo 215, que afirma que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional. Reflete-se também acerca da Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina o que ensino seja ministrado com base no princípio “da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura.

Nos termos apresentados na pesquisa, conclui-se que o currículo é uma ferramenta política e ideológica, por isso precisa ser didático, flexível e sempre deve ser moldado de acordo com a realidade escolar. O currículo não deve ser visto ou entendido de forma linear, pois nele está impressa uma relação de poder, principalmente em sociedades capitalistas como a sociedade brasileira. São visíveis a complexidade e as contradições entre a Organização Escolar e o Currículo, fazendo-se necessário que comecemos a ressignificar e reestruturar a organização escolar existente e que é naturalizada nos currículos.

A autora considera que, para o/a pesquisador/a do campo da educacional é compreensível a função do currículo como uma ferramenta que direciona as atribuições da escola e de quem nela atua. Compreendem que a escola deveria ser um espaço privilegiado

para a construção de relações interculturais e enriquecedoras, no entanto, contraditória a essa compreensão, a escola se apresenta como uma ferramenta de manutenção do *status quo* com uma visão limitada e eurocêntrica, ou seja, uma visão produtora de relações desiguais e empobrecidas que estão retratadas na formatação dos currículos escolares.

A pesquisa nos conduz a refletir sobre a cultura e as influências que o currículo escolar exerce, uma vez que ele não é neutro e pode ser entendido, na perspectiva de Forquin, ou seja, como um artefato cultural.

No texto “Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica”, o objetivo é analisar como o percurso formativo desses profissionais (des)favorece práticas pedagógicas atentas aos “sentidos de diversidade e desigualdade”. Para tanto, questionam em que nível esse percurso formativo interfere na prática pedagógica em consonância com a legislação vigente, a qual elucida a necessidade de os profissionais da educação enfrentarem pedagogicamente os “sentidos de diversidade e desigualdade” na prática pedagógica cotidiana.

Coelho e Silva (2017) discorrem sobre a relevância do papel exercido pelo/a coordenador/a pedagógico, assim, pontuam que os cursos de formação dos profissionais que atuam na Educação Básica negligenciam uma formação mais prática, porque esses cursos apresentam-se majoritariamente em uma perspectiva teórica, folgando com a formação prática com destaque para os cursos de pedagogia, que formam em primeira instância o/a profissional para atuar na educação infantil e fundamental.

Assim sendo, Coelho e Silva (2017), reafirmam que via os dados obtidos com a pesquisa, mostram que a aprendizagem dos alunos apesar da forte influência da equipe pedagógica, não depende somente desta. Segundo as autoras, existe, um descompasso entre os processos formativos e as práticas pedagógicas que desfavorecem o desenvolvimento didático e epistemológico das mesmas. Na análise realizada, elas destacam o “descompasso entre os percursos formativos para a escola ideal e o parco conhecimento das relações contextuais de desigualdades, afetando estruturalmente as práticas pedagógicas” (COELHO; SILVA, 2017, p. 99). Tal descoberta evoca a urgência de uma práxis que considera a escola como um espaço de sociabilidades.

É função da escola desenvolver um saber sensível que comporte a problematização das experiências, que agregue o respeito ao diverso e isso só será possível quando a formação inicial e continuada do/a professor/a conseguir a devida valorização do campo social e de políticas públicas concretas. A escola precisa ser um lugar que recebe e agrega as diversidades e não o lugar que as repele.

O texto “A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre formação da nação”, apresenta uma discussão sobre a incorporação pela literatura didática e das críticas ao “mito da democracia racial” nas abordagens sobre a formação nacional. A discussão que se inicia nesse texto, não versa especificamente sobre a categoria “Índio” e “Nacionalidade”, no entanto, ambas aparecem com muita frequência, por esta razão a proposição que será feita é “[...]. A incorporação de uma nova matriz de pensamento – em lugar da mestiçagem que nos iguala, emerge a diversidade que nos une”. (COELHO & COELHO, 2015, 17).

Segundo os resultados obtidos na pesquisa, mesmo com a presença ainda marcante do mito da democracia racial, este não organiza mais a estrutura narrativa ou conforma os modelos explicativos de livros publicados mais recentemente. Assim, Coelho e Coelho (2015) argumentam que a crítica àquela ideologia se tornou mais presente na literatura didática, sem que isto significasse o abandono de alguns de seus pressupostos. Assim, o livro didático foi considerado como um suporte produtivo para a discussão das questões da nacionalidade brasileira, considerando para tanto, os livros produzidos após a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

No texto intitulado “Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar”, a problemática discutida é: por que a prática pedagógica caminha na contramão das diretrizes para a educação do ensino fundamental, que formulam propostas de educação baseadas em princípios éticos, críticos e cidadãos?

A pesquisa objetiva analisar as relações sociais no espaço escolar a partir do pertencimento racial. Para tanto, as autoras traçam o perfil de estudantes (adolescentes que estão cursando o Ensino Fundamental) de escolas públicas, do município de Ananindeua – PA que, no contexto pesquisado, conta com 68% de alunos/as negros/as. Soares e Coelho (2011), discorrem sobre o significado de pertencimento racial, ou seja, os processos pelos quais se constroem fronteiras entre determinados grupos/populações dentro do espaço escolar.

Soares e Coelho (2011), concluem a pesquisa evidenciando alguns marcadores advindos do grupo pesquisado, ou seja, universo de 162 adolescentes com faixa etária entre 12 a 17 anos, deste grupo 60% são do sexo feminino e 41% do sexo masculino; 58% declaram-se pardos/as; 7% declaram-se pretos; 23% declaram-se brancos; 3% declaram-se amarelos; 5% declaram-se indígenas; 3% declararam compor outras categorias como “morena” e “morena clara”, enquanto 1% não declarou.

Esses dados se fazem importantes, porque quando os números fazem referência ao acesso ao ensino superior, o gradiente de cor é responsável por um distanciamento digno do grupo negro. Mais uma vez, temos em evidência que o acesso e a permanência no ensino superior mantem uma íntima relação com a cor da pele. Ser negro ainda é determinante no acesso aos bens sociais. Assim, via esta pesquisa foi possível constatar que, o saber histórico permanece dando conta dos mesmos eventos de uma narrativa que privilegia a descrição dos fatos de uma única forma na qual as interpretações ou questionamentos não são discutidos.

Referente ao artigo “A imagem negra emoldurada na escola: sob o discurso da igualdade”, as autoras Wilma de Nazaré Baía Coelho e de Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (2010) trazem como objetivo a análise das representações de professores sobre as relações raciais no currículo da rede estadual de Ensino Médio. Segundo elas, o preconceito racial apresenta-se de forma tácita, o que contribui para a disseminação e ratificação do racismo e discriminação, principalmente na escola.

A prática docente é o escopo do trabalho, pois os/as professores/as são em muitos momentos um binômio, produto e produtores/as de um projeto de sociedade que tem no centro de sua formação as marcas do racismo. As autoras tentam apreender o imaginário que constitui a representação dos professores sobre o negro, evidenciando a percepção desses agentes para a persistência das desigualdades existentes na escola em função da cor de pele.

O texto intitulado “A educação na região norte: apontamentos iniciais”, Bento, M. A. da S. et al. (2013), traz alguns aspectos da educação na região Norte, em particular, no Estado do Pará, considerando a educação no campo, quilombola e indígena. O texto nos informa que, a região Norte contempla o maior contingente populacional de povos indígenas do Brasil e áreas reconhecidas como de antigos quilombos.

O problema apresentado no texto é: como elaborar um processo de avaliação educacional que considere a especificidade das escolas na região Norte? O objetivo é salientar a necessidade da construção coletiva de uma proposta democrática de educação de qualidade, que considere a diversidade territorial e humana, para superação das desigualdades.

Bento, M. A. da S. et al. (2013), parte do princípio que, no contexto da educação e no campo das entidades sociais negras, ainda que a Lei recomende o estudo da História da África e dos Africanos, embora indique conquistas, não garante a efetiva

execução de práticas educacionais que contemplem a necessidade específica dos alunos afrodescendentes nas escolas brasileiras.

O artigo “História da África e dos africanos nas escolas brasileiras: mito ou realidade?” É um texto que versa sobre as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental, focando também na ausência de uma formação professoral que possa contribuir para a superação de práticas discriminatórias e estereótipos cristalizadas em relação ao negro na escola. O objetivo é analisar o que os/as professores/as conhecem sobre a Lei nº 10.639/2003. Portanto, os questionamentos levantados são: Qual o seu conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003? Você trabalha a lei na sala de aula? Em caso positivo, de que forma?

No artigo intitulado “Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar”, de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho, trata-se de uma análise das sociabilidades juvenis engendradas e vividas no ambiente escolar. A problemática evidenciada é: como a cultura juvenil se relaciona com a Escola e, também, como elas lidam com o preconceito e a discriminação.

Coelho e Coelho (2015) destacam que as sociabilidades construídas entre os estudantes, num primeiro momento mais formal persistia um discurso em tudo afeito aos propósitos da legislação, em que os preconceitos e as desigualdades, ainda que presentes, não eram vistas como determinantes ou como condicionantes dos relacionamentos, contrariando as inscrições expressas nas paredes dos banheiros e das salas de aula. Ali, xingamentos de toda ordem davam conta de um universo demarcado por estereótipos de toda ordem. Gênero, sexo, cor e padrões de beleza. Os processos de sociabilidades incorporam preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa, porém, tais atitudes não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição.

“Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade”, objetiva traçar um breve panorama acerca da formação de professores, apontando para sua estreita relação com a questão da profissionalização docente. Neste caminhar, problematiza-se sobre a possível articulação entre as temáticas formação e profissionalização docente. A discussão presente no texto aponta para o fato de que a atividade docente foi durante muito tempo entendida como um ato vocacional, por esta razão o magistério não obteve o status

formal de profissão, assim como não era visto como algo que merecesse maiores aprofundamentos no âmbito da formação e adequado preparo para o seu exercício.

Concernente ao texto “A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores”, Coelho e Soares (2003) refletem sobre os caminhos dos processos de formação de professores, mediante análise dos marcos legislativos que normatizam os processos educacionais em âmbito nacional. O objetivo é analisar os impactos da formação nas ações de implementação das referidas leis. O problema é: “em que medida a formação de professores/as, preconizada na legislação que rege a educação brasileira tem se aproximado das formulações tecidas na produção acadêmica deste campo?”

Para tanto, Coelho e Soares (2003) fazem um apanhado da legislação vigente no campo da educação, dentre elas destaca-se a LDB (Lei nº 9.394), responsável por estruturar o campo educacional – seguida da Lei 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. A inserção oficial de ambas nos currículos vislumbra uma estratégia para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Com relação ao artigo intitulado “Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores”, tem por objetivo traçar um quadro sintético dos desafios relacionados à introdução da discussão sobre diferença e da adoção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. E, ao fazê-lo, pretende-se retornar à discussão sobre as dimensões da formação de professores/as – formadora e transformadora. A problemática existente no texto, versa sobre os efeitos negativos que conformam o corpo negro no lugar da subalternidade, para tanto, a autora relembra o dito popular “o negro de alma branca e o mito da democracia racial ou fábula das três raças”.

A discussão é iniciada a partir do artigo 5º da Constituição brasileira. Coelho (2006) ressalta que, apesar de todos serem iguais perante a lei, existem alguns mais “iguais” do que outros. E para ela, essas desigualdades são difundidas via o ideal liberal de que as oportunidades são iguais para todos.

No artigo “História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática”, Coelho e Coelho (2014), objetivam perceber em que medida o saber axiológico, demandado pela legislação, é encaminhado por meio do recurso ao saber histórico, tanto o historiográfico quanto o escolar, bem como analisar a abordagem dada pela Literatura Didática à educação para as relações étnico-raciais. A discussão está pautada nas Diretrizes de Educação para as

relações étnico-raciais e a Educação de Jovens e Adultos. No artigo é apresentada a relevância da presença do ensino de história nos currículos escolares, no entanto, este saber histórico (atual) sempre esteve vinculado a objetivos que subordinaram a compreensão do passado aos fins projetados pelo momento político. Por esta razão, defendem que o estudo da história ensinada deve abarcar o campo de estudos da História.

No artigo intitulado “Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-19891”, de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho (2006).

Este estudo é parte integrante da dissertação de mestrado da Wilma de Nazaré Baía Coelho. A dissertação tratava da trajetória profissional de professores negros da Universidade Federal do Pará. A temática estudada trata dos cursos de formação de professores e o lugar que a questão racial ocupa. A pesquisa coloca a questão racial e os seus desdobramentos em primeiro plano, constatando que, existe uma distância entre as trajetórias dos professores e as suas práticas profissionais, ou seja, existe um apagamento no campo da subjetividade da história negra. Nesta lógica de ausência negra, [...]. A impressão geral é de um país de “propaganda de margarina” dos anos de 1970, em que a família é branca e a empregada – feliz no seu lugar – é negra (COELHO, 2006, p. 99).

Na pesquisa em destaque, Coelho (2006) convida gentilmente que reflitamos sobre a forma como o negro surge no processo educacional. Sugere que se façam mais estudos que focam a questão racial e a educação, pois a ausência dificulta uma mudança efetiva no trato dessa questão sensível ao contexto social brasileiro. No sentido discorrido, a educação é um campo cheio de interventores que podem transformar a realidade.

Coelho (2006) pondera que existe omissão presente nos processos de formação inicial e continuada de professores/as, nos planos de aula e na bibliografia de formação ofertada quando a temática que deve ser trabalhada é a questão racial.

Prosseguindo. O artigo intitulado “Da naturalização do papel social da mulher à função de professora: reflexões sobre ideal de formação no I.E.E.P – estado do Pará”, de Wilma de Nazaré Baía Coelho, discorre sobre os processos de formação de professores da Educação Básica ocorrida no Pará, no início do século XIX e XX e analisa o lugar da mulher nos processos de formação. A pesquisa em destaque também traça o perfil dos professores que compuseram o corpo docente do Instituto de Educação do Estado do Pará - I.E.E.P. e o ideal de professor que ela formara.

Com relação ao lugar da mulher como profissional de educação, Coelho (2006, p. 84) aponta que “O ideal de professora é a “mulher honesta, casada, boa mãe, laboriosa, fiel e dessexualizada”[...]. É evidente que a educação ainda é tida como algo natural do feminino. Na educação infantil esse fato é mais acentuado. Nesta perspectiva e seguindo a lógica de Bourdieu, Coelho (2006) aponta que, somos produtos de uma aprendizagem social, da qual as representações são, em larga medida, impostas pela cultura dominante.

As discussões presentes no texto, tratam também dos processos de formação de identidades de alunos/as e professores/as do Instituto, tendo esses sujeitos voz ativa no curso e, por isso são ouvidos sobre o que tem a dizer de si e sobre o seu outro. Destaca ainda que, a província do Pará contava com duzentos e noventa mil habitantes, os quais só tinham escolas precárias e mesmo assim nem todos/as tinham acesso as escolas, mais de trinta e seis mil habitantes permaneciam analfabetos.

Após a investigação proposta, Coelho (2006) conclui que, as identidades estão sempre em processo de formação, elas não são fixas. Nessa perspectiva, a identidade reflete um discurso múltiplice e é reeditada e (re)definida pelo grupo social ao qual se vincula.

O artigo intitulado “A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios”, traz ponderações a respeito da produção intelectual dentro do programa de pós-graduação da região Norte. Portanto, o objetivo é realizar um mapeamento reflexivo acerca da produção intelectual docente em educação na pós-graduação no Norte do país no período de 2010-2014.

Neste caminhar, Coelho e Silva (2015) discorrem sobre os 50 anos de institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil, bem como a expansão da pós-graduação em educação, que alcançou mais de noventa programas, entre mestrados e doutorados. É válido evidenciar que, foram pesquisadas apenas 4 (instituições), UEPA, UFPA, UNIR e UFAM.

No texto é demonstrado que, na avaliação trienal (2010-2012) realizada CAPES, no Norte desponta com um crescimento de 40%. Deste modo, entende-se que, “[...]. A pós-graduação em Educação na região Norte tem se consolidado não apenas em função da expansão dos cursos de mestrado e dos programas, mas, sobretudo, em função da exponencial interlocução havida entre parte do quadro docente dessa região, em nível nacional e internacional [...]”. (COELEHO & SILVA, 2015, p. 390).

Com relação ao artigo denominado “Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola”, evidencia reflexões acerca da discriminação e os preconceitos presentes nas relações de sociabilidades de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Belém do Pará.

O estudo é pautado na cultura juvenil, que agrega em sua composição quatro dimensões, quais sejam: a cultura - entendida como expressões culturais que delimitam o que é ser jovem. As sociabilidades - constituídas pelo estabelecimento de identificações. Os espaços – que ganham importância a partir dos significados atribuídos por essa cultura juvenil. E, por fim, o tempo – ou seja, a juventude assume novos significados, perdendo a condição única de momento de preparação da vida adulta. Assim sendo, parte-se do princípio de que, a interdependência escola-sociedade e sociedade-escola impacta as relações de sociabilidades, positiva e negativamente, vivenciadas pelos estudantes.

O artigo “A experiência estadunidense das ações afirmativas: uma análise à luz da teoria da igualdade de Ronald Dworkin”, Coelho (2010), discorre sobre a teoria da igualdade do filósofo estadunidense Ronald Dworkin. A igualdade dentro desta teoria é considerada como um ideal político, portanto, é compatível com uma sociedade liberal fraterna, baseada em um princípio político da igualdade que considera todos seus membros.

Nesta perspectiva, o objetivo do estudo é resenhar a teoria de Dworkin, assim como compilar os principais argumentos do autor em favor das ações afirmativas e esboçar o atual estágio das discussões sobre o tema nos Estados Unidos da América. Pois, “[...]. De acordo com esta **teoria**, a igualdade será garantida na medida em que os recursos sejam distribuídos de forma igualitária, sem que haja dependência de critérios subjetivos de bem-estar [...]”. (COELHO, 2010, p. 64, grifo nosso).

No que tange ao artigo “Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região Norte”, Coelho e Coelho (2010), objetivam analisar a forma como a formação continuada de professores/as de história funciona em cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos na região Norte do Brasil. Foram analisadas produções dos últimos cinco anos (2010-2015) de alunos/as dos programas de pós-graduação em História e Educação.

As ponderações realizadas no texto, versam ainda sobre a relevância da formação continuada, que é entendida como uma das dimensões da Educação Superior, assim como é considerada um instrumento de melhoria das condições de oferta para

formação docente, posto que, compreende o professor/a como sujeito a partir do qual o processo de ensino e aprendizagem é engendrado.

“Relações raciais e educação: o estado da arte” Coelho e Silva (2013), buscam examinar um conjunto de teses e dissertações, cujos objetos referem-se à temática relações raciais e educação, defendidas em programas de pós-graduação em Educação, de universidades brasileiras. A ideia central do artigo é traçar um panorama quantitativo das produções que versam sobre essa temática, a partir dos Programas de pós-graduação e seus respectivos líderes e grupos de pesquisas cadastrados no CNPq, com a temática relações raciais e educação, nas cinco regiões do país. As autoras ponderam que, o maior número de trabalhos que tratam da questão racial foi publicado nos anos de 2006 e 2007.

A discussão presente no texto “Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos” de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Raquel Amorim dos Santos (2014), analisa os enunciados dos discursos predominantes na produção de estudos com foco nas políticas curriculares no Brasil no período de 2008 a 2012 sobre as relações raciais. Nesta perspectiva e, partindo do pensamento de Ball, Santos e Coelho (2014) partem do princípio de que as políticas curriculares, a exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças que reflete a própria historicidade de políticas que empreendem as inflexões sobre a política educacional no Brasil.

O texto “Sociabilidades adolescentes na escola básica: estado da arte 2004-2013”, objetiva analisar o que dizem Teses e Dissertações sobre sociabilidades adolescentes na Escola Básica, defendidas em Programas de Pós-graduação brasileiros, entre 2004 e 2013. Este é mais um dos trabalhos em que Coelho (2017) empreende em entender como as relações sociais interferem na construção adolescente.

Uma das principais considerações realizadas neste trabalho, diz respeito a divergência existente entre a compreensão e conceituação do que é ser adolescente e o que é adolescência. A autora pontua que esse desacordo pode ser compreendido como uma falha da escola, posto que a maioria das pesquisas analisadas pertencem ao campo da educação.

“Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará”, é uma pesquisa que tem como objetivo tratar do lugar que a questão racial ocupava na formação das professoras oferecida no IEEP no

período de 1970 a 1989, indicando os modos pelos quais a questão étnico-racial se apresentava no sistema educacional do estado do Pará. A autora nos traz duas questões, a saber: qual o lugar que a questão racial manteve ao longo de quase toda a vida do Brasil independente e; a ausência de uma política pública não significa a ausência de uma demanda social. A ausência de políticas públicas que considerassem a diversidade indica, ao menos, que cidadania e que identidade eram pretendidas.

Neste texto “Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes” de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (2013) discorre sobre a música e a sua relevância para a vida da sociedade contemporânea. Deste modo, o artigo trata do consumo da música pelos adolescentes como uma chave para a compreensão desse grupo etário e de uma das dimensões de sua vida: a leitura que fazem da hierarquia da cor e a forma como se percebem nela.

A discussão presente no artigo “Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010)”, traça um perfil da produção acadêmica tanto em PPGE quanto em grupos de Pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) sobre esta temática. Na pesquisa são analisados os programas com conceito 04, 05 e 06/CAPES, das Instituições Federais de Ensino Superior, distribuídas nas regiões do país, bem como em grupos de Pesquisas cadastrados no CNPQ.

No estudo “Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil”. Coelho versa acerca da polêmica e ambiguidade referente a cor dos brasileiros não-brancos na contemporaneidade e como a construção de uma representação negativa sobre o segmento negro tem sido naturalizada por parte da sociedade. A autora faz um resgate dos censos realizados no Brasil, quais sejam: 1872 –1890 – 1900 – 1920 (em virtude de, em 1910, não ter havido coleta censitária) – 1940 (em decorrência de não ter havido em 1930) – 1950 – 1970 (em plena ditadura militar, não coletou cor) – e, por fim, começa a discorrer sobre o Censo 2000.

Neste texto “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso”, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, que prima por uma nova dinâmica nas instituições de ensino, Coelho e Coelho fazem uma análise sobre essas iniciativas em seis escolas, de quatro Estados da Região Norte.

Primou-se por escolas que mantivessem, de modo consolidado, atividades de caráter didático-pedagógico relacionadas à Lei 10.639/2003. As escolas selecionadas

foram: Macapá/AP - Ensino Médio (Regular e Integral); Manaus/AM Ensino Fundamental (1º-5º Ano) – Manaus/AM Ensino Fundamental (1º-9º Ano) e Ensino de Jovens e Adultos – Ananindeua/PA Ensino Fundamental (1º-9º ano) e Ensino Médio – Araguaína/TO Ensino Fundamental (6º-9º ano) e Ensino Médio – Praia Norte/TO Ensino Fundamental (8º-9º ano), Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos. Para o/a autor/a, essa análise viabiliza um quadro singular do ambiente escolar, de suas virtudes e vícios.

O artigo intitulado “Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais” apresenta uma discussão sobre as atribuições do coordenador pedagógico, evidenciando a posição privilegiada que esse agente escolar ocupa na escola. Assim, as autoras objetivam estudar especificamente as suas representações em relação às categorias investigadas e como são construídas e transformadas em práticas pedagógicas.

Padinha e Coelho (2013) estão partindo da ideia que a ausência de referências científicas e de habilidades técnicas fragiliza a formação de uma educação democrática, antirracista, comprometendo uma sociedade inclusiva e, por consequência, a formação crítica do alunado. Elas evidenciam que, parte dos encaminhamentos e políticas educacionais, no plano da gestão e no âmbito escolar, conta com a participação direta desses profissionais na escola.

“Política curricular e relações raciais: o estado da arte nas produções da ANPED”, de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Raquel Amorim dos Santos (2016). As autoras apresentam a análise de artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT-21), cuja produção científica está localizada na área da Educação e Relações Raciais, com ênfase na educação dos afro-brasileiros.

Santos e Coelho (2016), apontam que os temas sobre Política Curricular e Relações Raciais se formou nas últimas décadas como um campo fértil, assim, tendo como base os trabalhos apresentados na ANPED, elucidam que as temáticas mais discutidas são: identidades de crianças negras, estereótipos e preconceitos nos livros didáticos, identidade étnica de trabalhadores rurais, rituais pedagógicos enquanto mecanismo de discriminação racial, formação e trajetórias de professores/as negros/as.

Neste ensaio “Docência e relações étnico-raciais no ensino superior: algumas reflexões”, Coelho discorre acerca das trajetórias profissionais dos professores/as negros/as na Universidade Federal do Pará (UFPA). Coelho (2003), justifica seu estudo

afirmando que, sendo a Universidade é um *locus* de formação de “massa” crítica, era e é justamente lá que, entre seus pares, tais sujeitos pesquisados sofriam e sofrem as injunções resultantes de uma tradução cultural que nega as diferenças étnico-raciais, de gênero etc.

Dando continuidade ao tópico “Núcleo de Estudos Afro-brasileiros: alguns apontamentos sobre a formação de professores”, traremos os resumos dos artigos da pesquisadora Vilma Aparecida Pinho, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (1994), mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004) e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010). Vilma Aparecida Pinho é pesquisadora de referência do grupo GEABI-UFPA.

O artigo “O elemento islâmico na história e cultura afro-brasileira: referências para a promoção da lei nº 10.639/03”, objetiva desenvolver um guia de referência sobre o elemento islâmico na cultura africano-brasileira como ferramenta de ensino no estudo da História e Cultura Afro-Brasileira na aplicação didática da Lei nº 10.639/03. Para Pinho a relação entre a religiosidade negra e a cultura islâmica necessita ser mais explorada pelos educadores que pretendem promover a interculturalidade no currículo escolar e combater o racismo e a intolerância em sala de aula.

A partir do exposto, Pinho discorre sobre a África islâmica e como esta vem sendo negligenciada nos currículos escolares. Para ela, tal apagamento contribui diretamente para a permanência de conceitos pejorativos que cultivamos acerca dos muçulmanos, ou seja, estes são entendidos como indivíduos associados ao tom de ameaça e perigo e os mais diversos estereótipos negativos. No entanto, a resolução dessa questão, encontra-se no efetivo trabalho focado na interculturalidade.

No artigo “Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias”, Pinho trabalha com as trajetórias de vida e de escolarização de jovens negros em processo de “ressocialização”, visando averiguar os fatores sociais que os levaram a ser considerados em conflito com a lei. Pinho (2011) investiga aspectos existenciais e políticos que englobam os sujeitos em relação à convivência em sociedade. Assim, a autora parte das questões: Quais foram os encontros e os desencontros com a escola? Existe uma relação entre a cultura escolar e a construção do jovem negro em conflito com a lei?

A autora entende que os jovens em conflito com a lei, são transgressores de uma ordem social que os exclui, neste caminhar, é necessário que se crie um contexto que lhes proporcione experiências positivadas de inserção real, posto que, compreende a

sociedade como um produto humano, uma realidade objetiva e subjetiva, portanto, os sujeitos dessa reflexão são produções humanas no sentido político e social.

“Trajetórias de vida e escolarização de jovens em conflito com a lei: análises a partir da categoria raça”, neste artigo Pinho evidencia o papel das ideologias sobre raça em diferentes momentos das narrativas dos pesquisados/as, especialmente nos processos de exclusão ocorridos no contexto escolar que se apresentou extremamente desfavorável a uma formação de qualidade. A pesquisa objetiva analisar os fatores sociais da construção de jovens negros em conflito com a lei. A autora versa sobre a construção, compreensão e aceitação que os jovens têm acerca de sua pertença racial.

Pinho (2015), localiza esses jovens em um lugar social totalmente desassistido pelo poder público: baixa escolaridade, baixa renda, ausência de serviços públicos fundamentais, ou seja, as condições sociais dessas famílias de que eles são oriundos têm raízes históricas e foram determinadas pelas ausências. Tais fatores são evidenciados e agravados em contexto de escolarização, dadas as reprovações constantes nas trajetórias de escolarização de todos os jovens entrevistados.

No artigo intitulado “Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil”, a autora discute o ensino e a prática pedagógica no contexto da educação infantil, no município de Altamira-PA. O objetivo da pesquisa é destacar como as crianças brincam e reagem às bonecas que representam a hierarquia racial vigente na sociedade brasileira na qual o branco é representado em termos de valor humano, intelectual e estético superior aos não brancos.

Neste caminho, Pinho (2015) tece considerações acerca dos processos históricos que contribuíram para a manutenção de estereótipos racistas que são manifestos nos espaços de educação infantil. A proposta versa ainda em discutir as possibilidades de superação do racismo a partir da implementação da Lei 10.639/2003.

A pesquisa “O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – campus Belém”, versa sobre os saberes docentes acerca da África na Geografia e os impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003, e que no contexto nacional, assim como no *locus* da pesquisa não ocorreu de forma linear. A hipótese é que o conteúdo “África” foi invisibilizado na formação inicial do/a professor/a de Geografia e que o/a mesmo/a precisa de formação continuada para ter êxito na implementação dos pressupostos legais da Lei 10.639/2003. A autora destaca que, o foco nos saberes docentes acerca do continente africano se faz

necessário porque irão impactar no fazer pedagógico nas salas de aula na disciplina Geografia.

No estudo “Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira”, a autora trata da Lei 10.639/2003 como instrumento contra hegemônico e de resistência às manipulações da cultura dominante que omite e invisibiliza a importância da cultura negra africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro. O objetivo é evidenciar a invisibilização do continente africano materializado no apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira, mais especificamente pelo aparelho ideológico do Estado – a escola.

Rocha (2011) assevera que, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 têm o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro, no entanto, a morosidade que envolve a implementação de ambas evidencia que, a interdição cultural ocorre tanto pela via do recurso didático utilizado pelo professor quanto através de suas práticas.

Em síntese, a tese defendida por pesquisadores/as desse campo é de que as relações étnico-raciais se processam e se intensificam no cotidiano escolar e/ou acadêmico via a prática de professores/as sem formação e conhecimento da questão racial. À vista disso, constata-se uma urgência na formação de professores/as que detenham um arcabouço teórico e pedagógico que respondam às necessidades de aprendizagem e de formação para uma convivência respeitosa em sociedade, bem como asseveram a emergência de conhecer mais sobre o continente africano nos termos estabelecidos na Lei nº 10.639/2003.

É relevante saber que, o Censo de 2010 (IBGE) informa que o quantitativo de negros é mais da metade da população brasileira, significando que o segmento negro está crescendo, entretanto, as propostas de inclusão ainda não conseguem atender de forma consistente as necessidades primárias desse segmento como saúde, educação e segurança. Buscando atender as necessidades do campo educacional, o Movimento Negro luta e consegue a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornando obrigatória sua adoção em toda educação básica.

O “boom” para a educação voltada para as relações étnico-raciais se deu a partir da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), tornando obrigatório o ensino das relações étnico-raciais nas escolas de

educação básica pública e privada. O objetivo da Lei nº 10.639/2003 é elevar a valorização da cultura negra nos espaços educacionais, para o reconhecimento da sua contribuição na formação do Brasil. Entretanto, entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural não é possível somente por meio da lei, é preciso compreender a sua história, bem como aceitar a sua necessidade.

O processo de criação e aprovação da Lei nº 10.639/03 pode ser considerado um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver valorada, conforme o especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, bem como a sua organização, o desenvolvimento e a avaliação de suas propostas pedagógicas. Trabalhar a questão racial, a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, possibilita conhecer e romper com paradigmas estabelecidos desde a constituição do Brasil colônia.

Nesse ínterim, a Lei nº 10.639/03 tira o Estado e as instituições educacionais de um processo de acomodação e deturpação da imagem da história africana. A referida lei evidencia a necessidade da produção de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população escolar brasileira.

As constantes buscas por melhorias na oferta da educação para a população negra tiveram, como registrado anteriormente, a significativa contribuição do Movimento Negro brasileiro “[...]. Isso demonstra que as conquistas alcançadas pelos negros brasileiros estão inscritas aos seus movimentos de luta e resistência, como foi sob o regime da escravidão, e o não reconhecimento por parte do Estado brasileiro do racismo [...]” (MÜLLER, COELHO, 2014, p. 42). Portanto, a necessidade de incluir, nas práticas educacionais, a contribuição do segmento negro na história do Brasil significa agregar, aos conhecimentos já existentes, o reconhecimento da cultura negra. Nessa perspectiva, a inserção da história e da cultura da África e dos afro-brasileira nas práticas educacionais caracteriza-se como um enfrentamento direto ao racismo.

Assim sendo, Brito & Nascimento (2013, p.17) afirmam que: “A maior armadilha do racismo é a negação de nossa identidade, e a maior estratégia de combate ao racismo é a afirmação de nossa identidade”. O reconhecimento das diferenças, em especial da diversidade étnico-racial, é combater, de forma efetiva, as desigualdades existentes. Torna-se essencial entender que as desigualdades manifestas não são naturais e que o racismo é um problema social. Logo, o segmento negro no Brasil continua sendo oprimido, discriminado e deixado em segundo plano.

De acordo com o levantamento realizado, foram encontradas seis unidades de Neab, assim localizados: Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal do Acre; Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Tocantins. Todos os grupos encontrados contam com atividades de extensão e publicações em periódicos/artigos, sendo que as publicações localizadas datam de 2003 a 2017. As atividades de pesquisa publicadas estão pautadas nas perspectivas de:

- Políticas públicas;
- Formação de professores para uma prática educativa antirracista;
- Aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na educação básica;
- História da África e da cultura afro-brasileira;
- Avaliação;
- Religiosidade negra e cultura islâmica e;
- Trajetórias.

Portanto, no campo da política educacional da atualidade, a adoção das diretrizes significa o romper de uma postura pedagógica que não reconhecia as diferenças como algo bom e aceitável, principalmente com as questões do campo das relações étnico-raciais. Esse fato exige das universidades e instituições equivalentes, uma formação pautada na valorização da diversidade, considerando ainda os cursos de formação continuada.

Diante do exposto, as transformações no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, em decorrência da Lei nº 9.394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais, têm indicado a carência no processo de formação de profissionais licenciados para atuar no campo educacional.

É preciso entender que as instituições de ensino possuem o papel fundamental de formar para igualdade, mas valorizando as diferenças e fazendo valer uma educação antirracista. Os professores/as são protagonistas do processo educativo, caso não sejam preparados/as para trabalhar com a diversidade e as especificidades encontradas no interior das salas de aulas, comprometem a efetivação de uma Educação equitativa. Assim:

[...]. Constatou-se a importância do estabelecimento 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 [...]. **Estes têm** como propósito “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da Lei nº 10.639/2003” e “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores”, entre outros, mas ressaltando nos seus eixos norteadores a formação docente. (MÜLLER; COELHO, 2014, p. 51 grifo nosso).

Fica evidente que, por mais que os/as professores/as construam sua identidade na prática, é preciso conhecer, por meio dos cursos, os procedimentos teóricos necessários a uma prática qualitativa, fator que valida uma formação para o trato das Relações étnico-raciais. Portanto, pensar o ensino para as relações étnico-raciais envolve pensá-lo em conjunto com as práticas e os saberes docentes. É primordial a formação de um educador crítico frente à problemática racial, ou seja, sua formação deve auxiliá-lo no seu fazer profissional.

Para a promoção das relações das questões étnico-raciais numa abordagem positivada, tornam-se fundamentais as discussões e os debates sobre formação docente, bem como a formação continuada para a classe professoral. Logo, é relevante mencionar que a educação exerce um papel fundamental para a humanidade, pois ajuda a formar personalidade e a identidade dos indivíduos independentemente da cor ou raça, porém dependendo da perspectiva abordada, serão formadas identidades inferiorizadas e identidades supervalorizadas. Os objetivos traçados nos textos/artigos analisados intencionam:

- ✓ Promover uma reflexão sobre princípios, avanços e perspectivas nas políticas públicas governamentais que visam à melhoria da qualidade na educação e ao cumprimento de sua legislação;
- ✓ Analisar o trato com a questão étnico-racial por parte dos professores/as, como previsto na Lei nº 10.639/2003.
- ✓ Compreender, a partir da vigência da Lei nº 10.639/03, de que forma o conhecimento adquirido sobre Relações Raciais no campo de formação de professores e pesquisadores pode pautar um novo modelo educacional;
- ✓ Apresentar o currículo como uma ferramenta de valorização das diferenças;
- ✓ Analisar as relações sociais no espaço escolar a partir do pertencimento racial;
- ✓ Analisar trajetórias discentes e percursos formativos docentes.

Assim, cabe à escola assegurar um universo de aprendizagens significativas por meio de interações, promovendo trocas de saberes, pois, o espaço escolar é um mecanismo para ampliar, nos educandos, relações sociais, afetivas e cognitivas, também podendo os professores e os alunos se apropriarem das diferentes culturas existentes, respeitando e valorizando a diversidade cultural. Para isso, é preciso que os professores coloquem em prática as exigências estabelecidas na Lei nº 10.639/03. É perceptível, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais (DCNRRER), a importância de inserir e estudar tais conhecimentos, que dizem respeito à identidade da formação do povo brasileiro.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab): Escola e Relações étnico-raciais

Descrição e análise das temáticas abordadas do escopo dos artigos

Este tópico é composto por artigos da pesquisadora Eugenia da Luz Silva Foster, professora Associada IV do curso de Pedagogia, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ. Pesquisadora de referência do grupo de pesquisa EIRER-UNIFAP.

A pesquisa intitulada “O negro na universidade: percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais na Universidade Federal do Amapá”, analisa as percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais que se dão no ambiente acadêmico, bem como as dificuldades por eles enfrentadas. O estudo objetiva analisar as percepções de alunos cotistas e não cotistas sobre as relações inter-raciais que se dão na Universidade Federal do Amapá, considerando o curso de Pedagogia.

Considerando a entrada de alunos/as negros/as e indígenas, Foster (2017) questiona: Como se dão as relações inter-raciais no ambiente acadêmico; qual a percepção dos/as alunos/as sobre a questão racial na universidade e quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos cotistas nessa relação? ”.

O estudo versa sobre as questões negativas que envolve a política de cotas para o negro/a e indígena que ingressarem na universidade, pois o discurso que impera é que o problema não é racial, mas social. Para tanto, a autora versa sobre a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de reserva de vagas), afirmando que, mesmo com os problemas

que a cercam, esta Lei trouxe algum avanço, pois garante 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades públicas e institutos federais destinadas à população pobre, negra e indígena.

O artigo intitulado “O negro na comunicação: estereótipos racistas”, pretende discutir a presença do racismo nas imagens do negro estereotipadas transmitidas pela mídia em anúncios e programas de natureza diversa. O objetivo é problematizar a relação dos estereótipos com a população negra no Brasil e sua influência na manutenção do racismo em nosso país.

Para tanto, suas reflexões rememoram o comércio de escravos africanos durante o período escravocrata, mostrando que os escravos eram tratados como produto ou objeto, a exemplo, a oferta de compra e venda de escravos e a recompensa paga para quem capturasse escravos fugidos, até chegar na imagem do negro no Brasil atual em que a mídia reforça o estereotipo negativo, a exemplo, as imagens que são veiculadas de patroa e empregada.

A pesquisa “Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá” tem como objetivo analisar como a Secretaria de Estado da Educação do Amapá vem se posicionando diante da questão das políticas públicas para a diversidade cultural no espaço escolar. A discussão pauta-se nas Políticas Públicas (PP) e visibilidade que esta temática vem recebendo desde o fim dos anos 80, época em que estudos sobre a redemocratização do país e as novas formas de gestão do orçamento público ganharam força com a Constitucional de 1988.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 justifica a pesquisa, pois abriu mais espaço para a discussão sobre a discriminação racial e incentivou o maior contato com a cultura africana e afro-brasileira de forma positivada. O estudo aponta que, o estado do Amapá, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SEED) imprime esforços para que a temática proposta pela Lei n.º 10.639/2003 seja efetivada no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino.

O artigo “Repensando o Ensino Religioso na educação pública estadual no Amapá” tem o objetivo repensar o Ensino Religioso Escolar (ERE) na educação pública estadual no Amapá. Segundo a autora, no Brasil não há um consenso em torno da oferta do ERE na educação pública, Foster explica que existem divergências quanto a oferta do ensino religioso, no entanto, quando é ofertado ocorre de forma proselitista.

Os desafios do ERE como componente curricular no espaço escolar são inúmeros e complexos. Observamos em nossas pesquisas que ao longo da história da educação pública brasileira, o ERE tem sido usurpado pela confissão religiosa de alguns/mas professores/as sem compromisso com a alteridade e a diversidade religiosa e cultural presentes no espaço escolar [...]. Portanto, no contexto escolar, a escola não pode ser espaço de propagação da fé, mas um lugar de formação cidadã, onde prevaleçam a diversidade sob perspectiva da igualdade [...]. (CUSTÓDIO; FOSTER; BOBSIN, 2016, p. 326).

Chamam-se a atenção para a necessidade da formação e atuação docente, para o ensino religioso, que forme um profissional sensível à diversidade e à alteridade, que pautem sua prática pedagógica no diálogo e sensibilidade para entender e atender à diversidade religiosa existente no espaço escolar.

O artigo “Ensino religioso e religiões de matrizes africanas: conflitos e desafios na educação pública no Amapá”, versa sobre a inclusão das Religiões de Matriz Africana (RMA) na disciplina Ensino Religioso (ER) na educação pública do Amapá.

Apesar do Brasil ser considerado um país laico, Custódio e Foster (2014) afirmam que, a religião é parte significativa e constitutiva da nossa identidade, por esta razão, temos um lugar especial para a religião, pois ela faz parte da formação de nossa cultura, da constituição dos valores familiares e sociais. A inserção das religiões de matriz africana nos currículos escolares, na perspectiva abordada no texto serviria como um mecanismo para a superação do racismo.

Este ensaio intitulado “As múltiplas vozes nos 500 anos do Brasil” tece algumas considerações acerca das “comemorações” dos 500 do Brasil. O texto objetiva de contribuir para que este evento seja “comemorado” através de uma retomada das memórias, ensejando outros olhares e múltiplas vozes que confluindo ou conflitando possibilitem a expressão das diversidades no currículo escolar. Durante as comemorações a mídia exibia imagens que não correspondia com a realidade, impondo o seguinte questionamento: estamos vendo que Brasil?

Neste intuito, os/as autores/as trazem alguns trechos dos escritos de Darcy Ribeiro acerca do quantitativo de indígenas que habitavam no Brasil quando da chegada dos portugueses, bem como do Rocha Pombo que também tinha uma estimativa do quantitativo de negros/as trazidos/as na condição de escravos para o Brasil.

“Patrimônio cultural imaterial e religiosidade: as celebrações em Mazagão Velho, no Amapá”, artigo tem como objetivo discutir sobre os bens culturais que compõem a celebração das festividades em Mazagão Velho, descrevendo seus valores histórico, cultural e religioso. Neste sentido, os/as autores trazem a definição do que é

considerado patrimônio cultural a partir da Constituição Federal de 1988, expressa no art. 216. Pela a definição de “Patrimônio Cultural” foi citada e materializada num dispositivo legal.

O artigo “Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrções amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP”, faz uma breve incursão sobre as contribuições do tema de pesquisa Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais na tessitura dos dez anos do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Desenvolvimento Regional da UNIFAP- PPGMDR, na tentativa de contribuir com os debates sobre permanência, assim como repensarmos a escola e a universidade, de maneira a superar seu caráter excludente. A proposição do artigo é analisar, ainda que timidamente a questão racial no Brasil, até chegar a discussão da temática racial no Amapá, no âmbito do PPGMDR.

Com relação a “Entrevista com a professora Margarida Pina, realizada em Lisboa- Portugal, associação Caboverdiana de Lisboa, outubro de 2003, Foster descreve qual foi o percurso realizado até encontrar a Margarida Pina, professora negra (natural da Guiné Bissau) que discutia a questão racial e intercultural na educação, em Lisboa, com vistas a promover um projeto de educação mais plural.

O estudo intitulado “Apontamentos sobre a questão racial em escolas portuguesas”, focaliza o racismo e os movimentos instituintes na escola, com base em um estudo sobre a questão étnico-racial em Portugal. O objetivo é analisar as memórias de professores e as narrativas usadas em sala de aula, na busca pela apreensão dos mecanismos de manutenção do racismo nas suas sutilezas, sublinhando as diferenças e desvelando as conexões entre o racismo e a civilização hierarquizadora e excludente que, embora venha sendo estremecida, ainda é bastante hegemônica.

Foster identifica quais os processos de ressignificação da memória dos vencidos, para isso, a autora lança mão de um acervo de obras da literatura africana de expressão portuguesa, africanas de expressão inglesa e francesa, no contexto de Pós-Colonialidade e de Educação Intercultural.

O artigo “Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre o mundo do trabalho na cidade de Macapá/AP”, é um estudo de caso que envolve o tripé relações raciais, educação e trabalho. A pesquisa faz uma análise das perspectivas que os alunos negros possuem sobre o mundo do trabalho.

Foster (2011) explicita algo bem comum no contexto nacional – a confusão e/ou hesitação no momento da autodeclaração, expondo a perspectiva da mestiçagem e um

mascamamento da pertença racial. Para explicar esse conflito, a autora utiliza-se de Hasenbalg (1979), destacando que a apologia à mestiçagem se traduz na ambiguidade e na pouca clareza das fronteiras entre os grupos étnicos e raciais.

O estudo “Políticas educacionais e ações afirmativas no Amapá: o programa Amapá afro” visa discutir as políticas educacionais e ações afirmativas no Amapá, através do Programa Amapá Afro criado em 2010 através da Lei Estadual nº 1.519/2010. O programa surgiu no cenário educacional amapaense anunciando ações que teriam como propósito a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003.

Custódio e Foster (2016), fazem uma discussão acerca das políticas públicas em educação e as ações afirmativas no Amapá, afirmando que, no contexto nacional embora a educação tenha adquirido na última década do século XX uma visibilidade política, as concepções que norteiam suas ações, no que tange a implementação dessas políticas, ainda são muito díspares e fragmentada.

O artigo Religião e patrimônio: a apropriação do patrimônio cultural imaterial de Mazagão Velho- AP pela escola” pauta sua discussão sobre os desafios e tensões que configuram a resistência comum na aplicação da Lei 10.639/03, na vila de Mazagão Velho, no Amapá. Para os/as autores/as, patrimônio cultural afro-brasileiro deve ser entendido como uma das ferramentas que possibilita desconstrução da discriminação do negro/a e sua cultura. Também versa sobre a experiência de execução de uma pesquisa colaborativa ocorrida no ano de 2014, na vila de Mazagão Velho, bem como sobre a promoção de oficinas de formação e reflexão dos/as educadores/as. Neste caminhar, os/as autores/as utilizam-se da Lei nº 10.639/2003, mais especificamente em seus artigos 26-A e 79-B.

O artigo “Contribuições da narrativa ficcional na superação do racismo e na implementação da lei nº 10.639/2003 nos currículos”, é um ensaio que reflete sobre o lugar que as narrativas ficcionais usadas na escola ocupam no reforço e perpetuação do racismo presente na nossa memória. O estudo tece considerações sobre dados parciais de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação Científica/PIBIC e do Programa de Iniciação Científica /PROBIC. Os dados obtidos mostram que, além do racismo se reproduzir nas escolas com o apoio das narrativas, os/as professores/as sentem dificuldade em levar para sua práxis docente, evidenciando que existe dificuldade de identificar o racismo em vários domínios da prática escolar, limitações na compreensão da gênese do racismo, bem como seus desdobramentos no campo educacional.

A pesquisa intitulada “Racismo e movimentos instituintes na escola”, trata das sutilezas do racismo e como esse fato o torna invisível, posto que, se manifesta nos afetos, nas emoções, no imaginário político e cultural da população brasileira, que o expressa na sua prática cotidiana de vivências em sociedade, principalmente nos espaços de educação.

Foster (2004), parte do pressuposto de que, apesar de todo avanço nas questões legais, o racismo se reproduz e se metamorfoseia muito além das esferas argumentativas e lógicas, impregnando-se de valores associados a signos de inferioridade e de desigualdade. O que leva a problemática a manutenção do racismo na escola, observados a partir de dois eixos presentes no contexto educativo: 1- Os processos de manutenção do racismo na escola que perpassam o domínio das memórias e das narrativas nas suas dimensões sutis; 2- Os movimentos instituintes que circulam na escola, ou seja, a proposição é examinar, simultaneamente, dois movimentos: o que a escola proclama realizar e a realidade das práticas, com narrativas excludentes, discriminatórias, preconceituosas e marginalizadoras.

Partindo do mencionado, a autora discorre sobre a relevância e interpretação dada pela escola aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, bem como pelas reivindicações e conquistas do Movimento Negro/MN.

Em síntese, o campo Escola e Relações étnico-raciais, informa que no contexto nacional, embora a educação tenha adquirido nova roupagem, é importante ratificamos que, as concepções que norteiam suas ações, não são efetivas.

Assim sendo, no Brasil, durante a década de 1950, houve uma acentuada discussão sobre a elaboração das diretrizes e bases curriculares, um ponto central para se discutir a especificidade da educação brasileira. Também é válido evidenciar que, na década de 1970, foi iniciada uma massificação da educação, ou seja, pessoas que não pertenciam a elite puderam frequentar a escola.

Com a Constituição Federal de 1988, projetos começam a ser elaborados visando à universalização da educação. Atualmente, o Brasil está chegando na meta de universalização, porém, os/as professores/as ainda são formados com base nos princípios de educação da década de 1930, para trabalhar com e para a elite.

Nota-se que, anteriormente a 1968, existia a máxima de que “para se ter uma boa sociedade, é preciso existir uma boa escola”. Porém, pensando neste contexto, quando se universaliza e democratiza a educação institucionalizada sem considerar sua clientela, a educação padece, em especial, a educação pública. Isto é, aqueles que

precisam, dependem e fazem uso da educação pública (maioria de classe popular) também padecem.

A escola é a instituição social, cultural, política, reconhecida como *lócus* privilegiado do saber, o saber historicamente acumulado e valorizado, ou seja, a escola é reprodutora da ideologia dominante. Nesse contexto de efervescentes mudanças, o Sistema Educacional tem sofrido grandes transformações, incluindo o fato das relações étnico-raciais terem ganhado espaço e lugar de fala. Logo, é na escola que as práticas racistas precisam ser contidas e superadas.

Desse modo, a escola é o *lócus* que concentra resquícios de uma educação pautada em uma compreensão de mundo eurocêntrico, que deixa marcas profundas nomeadas de desigualdades raciais naturalizadas. As instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de educação básica ou superior, possuem o papel fundamental de formar para igualdade exaltando as diferenças. Segundo Gomes (2010), a escola apoia-se na indiferença às diferenças. Uma das funções das instituições de educação é reafirmar as necessidades e as particularidades do alunado, constituindo-se como um espaço de socialização e de convivência harmônica.

Devido à morosidade existente no âmbito educacional, relacionada às questões étnico-raciais, Müller & Coelho (2014, p. 42), *apud* Gomes (2009) destacam que: [...] O início de toda e qualquer política pública atravessa por um momento inaugural, uma etapa de representação de uma perspectiva que se abre a sociedade, denominada *implantação* [...]. Infelizmente, o Brasil ainda está no processo de implantação e ainda é preciso explicitar, a todo momento, que a sociedade brasileira é racista e as suas formas sutis e nocivas de racismo são legitimadas em todo o contexto social.

Embora o assunto do presente estudo seja a escola e as relações étnico-raciais, para se ter um apanhado sobre essa questão, é necessário abordar a relevância do currículo ainda que brevemente, entendendo que deve-se definir e estruturar o currículo de acordo com a necessidade da atual configuração social:

Entre outras funções o currículo desempenha justamente a de concretizar as intenções educativas da escola mediante a identificação daquelas capacidades que, embora imprescindíveis para o desenvolvimento e a socialização dos alunos, não são garantidas – ou são insuficientes – pelos os outros contextos educativos dos quais também participa [...]. (COLL & MARTIN, 2003, p. 14).

Nenhum contexto que envolve a tomada de decisões para a formação de pessoas é neutro; nesse aspecto, a neutralidade não existe. É notório que os currículos não são neutros, eles “carregam” concepções políticas, culturais, religiosas, entre outras. Nele, consta a função e/ou responsabilidade da escola, sendo que o currículo norteia os conteúdos a serem ensinados. Se a escola tem intenções educativas e o currículo funciona como articulador dessas intenções, os dois estão intrinsecamente ligados, e ambos devem empenhar-se no desenvolvimento educacional qualitativo.

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade [...]. Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma simplista. (SILVA, 2002, p. 102).

De acordo com essa perspectiva, a entrada do aluno negro na universidade é possível se esse público não for evadido da educação básica. Por essa razão, as discussões sobre relações étnico-raciais e escola devem ser agregadas às discussões sobre currículo, pois este não deve estagnar no tempo, necessita de abertura para adequar-se às novas exigências do contexto social, político e cultural. Segundo Kramer (1994), o currículo é uma síntese provisória do trabalho escolar, que como tal deve ser atualizado, transformado e refeito, sempre que for necessário.

Considerando a temática da manifestação do racismo na escola e algumas questões para o seu enfrentamento, foi encontrado apenas 1 (uma) unidade de Neab, localizada na Universidade Federal do Amapá. As atividades desenvolvidas também contam com práticas de extensão e publicações em periódicos. Essas publicações encontradas datam de 2004, tendo um intervalo significativo e recomeçando de 2010 a 2017. As atividades de pesquisa publicadas focam nas seguintes perspectivas:

- Relações étnico-raciais na escola;
- Religião de matriz africana;
- Relações inter-raciais em espaço acadêmico;
- Legislação/políticas públicas;
- Diversidade e;
- Mídia e racismo.

É importante ponderar que a questão étnico-racial na escola é central para esse núcleo. No entanto, os outros espaços significativos em que o racismo se manifesta nocivamente também são estudados, logo, um fator não se sobrepõe ao outro. Estudar as relações raciais no Brasil exige, dos/as pesquisadores/as, a articulação entre o específico

e o geral. É necessário conhecer a estrutura social do racismo em âmbito nacional, além de pautar as questões próprias de dadas localidades, a exemplo, a regionalidade do racismo.

O racismo é reproduzido na escola, muitas vezes, com o apoio das narrativas de professores/as. Esse fato evidencia a existência de dificuldades para identificar o racismo em vários domínios da prática escolar, isto é, existem limitações na compreensão da gênese do racismo, bem como de seus desdobramentos no campo educacional.

Por excelência, se aprende, na escola, a conviver em sociedade ou a conviver com o diferente de forma igualitária. Nesse mesmo ambiente, em tese, deveriam ver e aprender que a diversidade brasileira não é negativa, mas sim somativa. A aceitação e o reconhecimento da diversidade nos conduzem a uma forma de viver humanizada.

Nessa perspectiva, os trabalhos encontrados nesse campo versam majoritariamente sobre educação básica e relações étnico-raciais, versando ainda sobre o cotidiano escolar que, por vezes, é uma reprodução de práticas existentes e “externas” a ela. Porém, existem apontamentos acerca de relacionamentos inter-raciais nas universidades, sendo que os principais objetivos desse campo são:

- ✓ Analisar as percepções de alunos cotistas e não cotistas sobre as relações inter-raciais;
- ✓ Repensar o Ensino Religioso Escolar (ERE) na educação pública;
- ✓ Analisar a questão racial no Brasil, as memórias de professores e as narrativas usadas em sala de aula;
- ✓ Evidenciar quais as perspectivas que os alunos negros possuem sobre o mundo do trabalho e a escola;
- ✓ Possibilitar a expressão das diversidades no currículo escolar;
- ✓ Verificar os processos de manutenção do racismo na escola.

Não há, no Brasil, consenso “do como” ofertar o ensino de uma Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) nas escolas públicas, no entanto, é importante afirmar que ele está sendo realizado, mesmo com um o ensino pautado em princípios eurocêntrico. É necessário que haja uma intensificação e regularidade desse ensino. Nesses termos, apontamos para a necessidade da formação e da atuação docente

sensível à diversidade étnico-racial, pautando sua prática pedagógica no diálogo e na sensibilidade para entender e atender à diversidade existente no espaço escolar.

Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab): Expressões religiosas da cultura afro-brasileira

Descrição e análise das temáticas abordadas do escopo dos artigos

O objetivo a que este tópico se propõe é o de fomentar as discussões sobre os processos de formação inicial e continuada de professores/as que pautem as questões étnico-racial e a diversidade cultural e religiosa existente no Brasil.

Este tópico é composto por artigos das pesquisadoras Piedade Lino Videira, graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amapá/ UNIFAP. É Mestra e Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação-FACED da Universidade Federal do Ceará/ UFC. Videira é pesquisadora de referência do Neab-UNIFAP. Renilda Aparecida Costa, graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (1992), Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais (1995), mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Unisinos (2011). Costa é pesquisadora de referência do Neab-UFAM. Marilu Marcia Campelo, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestra em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (1996). Pesquisadora de referência do GEAM-UFPA. E a pesquisadora Taissa Tavernard de Luca, graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2000), mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). Pesquisadora de referência do GERA-UFPA.

Iniciaremos conforme a ordem de apresentação, pelos textos de Piedade Lino Videira, graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amapá/ UNIFAP. É Mestra e Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação-FACED da Universidade Federal do Ceará/ UFC. Videira é pesquisadora de referência do Neab-UNIFAP.

O primeiro texto que iremos descrever faz parte da Revista *Palmares: Cultura afro-brasileira*, edição de novembro, do ano de 2014. A autora objetiva tecer contribuições para que a sociedade brasileira e amapaense possa ser instigada a redimensionar suas atitudes e concepções a respeito das africanidades presentes no Brasil e Amapá. A problemática levantada é: por que mesmo diante do percentual majoritário de negros no Amapá, o conhecimento da população local acerca de seu legado histórico e cultural, material e imaterial, herdado de seus ancestrais africanos e afro-amapaenses ainda é incipiente?

Para resgatar o pertencimento racial dos amapaenses, assim como ajudar no processo de implementação da Lei 10639/2003, a pesquisadora apresenta o [...] Marabaixo como uma possibilidade concreta para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica significativa para os estudantes, já que essa tradição é constituída de passagens da História, cultura e relações sociais locais [...]. (VIDEIRA, 2014, p. 51).

Videira defende que o estudo e a prática do Marabaixo são conteúdos importantes para se fazer presente no currículo escolar, pois valoriza a cultura e história dos ancestrais africanos, ou seja, seu corpo, sua dança, suas crenças, suas formas de ser, estar e se manifestar no mundo. Para Videira (2014), introduzir o Marabaixo na educação é compactuar e fazer valer o princípio de formação integral dos/das estudantes, é inseri-los nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver.

Para justificar a temática e localidade de pesquisa, Videira relembra momentos de sua infância no contexto escolar, assim como de seus colegas. Destaca que teve uma vida ativa na militância e que isso lhe proporcionou uma rica formação pedagógica. A autora enfatiza a importância das vivências e experiências, tornando evidente alguns processos que nos constitui como humanos, sujeitos da experiência, para tanto, ela utiliza-se de uma máxima de Paulo Freire que preconiza a educação como prática da liberdade.

Seguimos com os estudos de Renilda Aparecida Costa, graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense (1992), Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais (1995), mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Unisinos (2011). Costa é pesquisadora de referência do Neab-UFAM.

O primeiro trabalho descrito intitula-se “Processos de construção da identidade nacional brasileira: velhas e novas interrogações sobre a contribuição das religiões de matriz africana”. O objetivo do texto é “compreender o contexto sócio-histórico e cultural em que as religiões de matriz africana foram se construindo no Brasil a partir de processos étnico-raciais dinâmicos que não se limitaram à reprodução do passado, mas se desconstruíram e reconstruíram no Brasil e influenciaram na construção da identidade nacional brasileira”. A problemática levantada é “como a identidade nacional influenciou e foi influenciada pelas religiões de matriz africana?”

A pesquisadora propõe pensar sobre o contexto sócio-histórico em que o Brasil buscava por sua identidade e como esse processo fora marcado e fortemente influenciado pelo mito da democracia racial, pela brasilidade e pela homogeneidade cultural existente naquele período. Entendendo que a subjugação religiosa a que foram submetidos/as os/as africanos/as escravizados/as era um dos mecanismos impostos a eles/as para que se tornassem servis.

O seu referencial teórico está apoiado nas pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo Roger Bastide, a partir dos dados colhidos na pesquisa UNESCO, realizada no Brasil em 1950. Destacando que, a maior contribuição dele foi o empenho em desenvolver pesquisas que evidenciavam o debate sobre os processos de construção da identidade nacional brasileira. O texto discorre sobre a resistência e reorganização de afrodescendentes no Brasil.

No artigo “Religião de matrizes africanas e católica em Manaus: diálogo inter-religioso possível”, a autora objetiva compreender como se dão os processos de diálogos inter-religiosos entre a Religião de Matriz Africana e a Católica a partir de ensaios etnográficos em Manaus. O questionamento trazido é: “a interação entre as religiões de Matriz Africana e a Católica em Manaus é fruto de processos de diálogos inter-religiosos”?

Costa (2017), discorre sobre os processos de construção de identidade étnico-religiosas no Brasil, destacando a complexidade desse processo devido a intolerância religiosa existente e, que, portanto, se faz necessário o diálogo inter-religioso. É destacado que no período escravocrata o sincretismo religioso era usado para enganar o olhar católico dos “patrões”, isso permitia aos/as escravizados/as que continuassem praticando culto aos/as deuses/as da região africana a que pertenciam. Ou seja, a partir da expertise e resistência dos/as escravizados/as formou-se o sincretismo de assimilação e semelhanças entre santos católicos e orixás dos panteões africanos.

Concernente ao texto “Memórias e religiões de matriz africana - ilustrações pontuais a partir da observação empírica”, Costa objetiva compreender as memórias das religiões de matriz africana a partir ilustrações pontuais feitas nas observações empíricas realizadas no desenvolvimento da pesquisa Religião de matriz africana em Lages, SC. Este artigo é parte de sua dissertação, defendida em 2003, o questionamento é “como as lideranças de religião de matriz africana influenciam a vida dos/as praticantes pós morte?”

A autora finda este texto descrevendo aspectos da vida e morte do Pai de santo – Nyarai e como ele tinha voz ativa na vida da comunidade que frequentava o seu terreiro e como a sua morte causou comoção e a união dos seus/suas frequentadores/as na organização do seu funeral.

Prosseguindo com os trabalhos de Marilu Marcia Campelo, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestra em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (1996). Pesquisadora de referência do GEAM-UFPA.

O artigo intitulado “As duas africanidades estabelecidas no Pará”, objetiva informar o/a leitor/a sobre as principais religiões de matriz africana que se estabeleceram no Pará – região Norte do país.

O artigo é um texto descritivo e tece considerações sobre o caminho e a origem das duas religiões de matriz africana mais evidentes em Belém do Pará. O problema que se apresenta é: “quais as disputas e as negociações existentes entre os/as praticantes de Mina (mineiros) e os/as praticantes de Candomblé (candomblecistas) no contexto de Belém do Pará”?

O texto torna evidente o olhar que pesquisadores/as africanistas tinham acerca da religiosidade amazônica. Para eles/as, a região era o lugar de uma religiosidade ameríndia. Tal olhar começa a ser modificado na década de 1970, com os estudos de Napoleão Figueiredo, e Anaíza Vergolino, na UFPA. Ambos começam a investigar a matriz religiosa existente no Pará – a Mina – conhecida como “Batuque”.

Segundo as autoras, as lacunas existentes no campo de religião afroparaense foram supridas com os estudos de Campelo (2001 – 2002), pois desde a década de 1950 a academia não tinha uma discussão de fôlego sobre o candomblé em suas variadas vertentes.

Findando as descrições deste tópico, temos os textos de Taissa Tavernard de Luca, graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2000), mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010). Pesquisadora de referência do GERA-UFPA.

O artigo intitulado “Por uma sociedade de corte nos terreiros de Belém”, objetiva apresentar o panteão da religião de matriz africana mais antiga de Belém do Pará: a Mina. Ela levanta o seguinte questionamento: “como esse panteão se organiza de forma hierárquica aos moldes de uma sociedade corte?”

Luca (2014), nos apresenta a mina: uma religião afrobrasileira que chegou em Belém em meados do século XIX trazida pelos/as escravizados/as de Daomé (Benin) para o Maranhão e Pará. A religião fora difundida no Pará pelos/as maranhenses que migraram para lá atraídos/as pela economia gomífera e por paraenses que foram para o Maranhão buscar iniciação nas décadas de 70 e 80 do século XX. Esses dois fluxos, segundo a autora, influenciaram a religiosidade paraense.

O panteão de Mina é constituído por um elemento chave que é a mestiçagem. Ele está dividido em duas grandes categorias: divindades e encantados. As divindades são os orixás e voduns que representam as forças da natureza ou são ancestrais negros. Os encantados são pessoas de várias nacionalidades europeias, turcos, índios, brasileiros. São pessoas e bichos que tiveram vida, mas não tiveram a experiência da morte. A partir desse contexto a autora vai traçando as especificidades e as atribuições dos encantados e das divindades.

No artigo “A viagem fantástica de rei Sebastião: de Alcácer Quibir ao terreiro de Mina”, o objetivo é refletir sobre uma parcela de panteão da Mina do Pará, mas especificamente a categoria de entidade denominada “senhores de toalha”. Para tanto, Luca levanta alguns questionamentos: O que leva um indivíduo, historicamente explorado, a adorar seu civilizador? Será que a imagem construída sobre o deus possui alguma correspondência com os personagens históricos? Por que divinizar um ser humano? Será que existe uma versão única do mito construído sobre cada um desses personagens?

Na tentativa de responder as questões levantadas a autora afirma que existe várias hipóteses, no entanto, “[...]. A principal delas é a de que a prática de adorar reis, já realizada na África, teria sofrido um rearranjo. “Orixás” iorubanos foram, em vida, reis. Um exemplo é Xangô que teria sido rei de Oyó. (LUCA, 2015, p. 243).

A pesar de se debruçar sobre a Mina, Luca foca-se na descrição de uma entidade, os “senhores de toalha” e elege como personagem principal Dom Sebastião, o rei cristão que fora o decimo sexto rei de Portugal.

Referente ao seu texto intitulado “Dom Manoel (O Venturoso): o rei expansionista do tambor de Mina Amazônico”, Luca objetiva analisar o panteão da Mina, em Belém do Pará, enfocando uma categoria de entidades de alto status, denominada de “senhores de toalha”, ou “nobres gentis nagôs”. Para tanto, são destacados os seguintes questionamentos: Quem é branco no panteão mineiro? Como todas as características já referidas podem ser visualizadas na mitologia? Afinal de contas, quem são esses nobres que montaram corte na encantaria?

A religião afrobrasileira é diversa e seu panteão é formado por categorias também diversas de entidades. É possível identificar entidades negras, indígenas, mestiças e brancas. Apesar de ter seu foco central em Dom Manoel, a autora evidencia a teoria da branquitude, que segundo ela, é pouco definida e é estudada a reboque da negritude.

Luca (2015) infere que, o fato da branquitude ter sido o padrão para uma sociedade perfeita e normal, pesquisadores/as de renome dedicaram-se ao estudo do elemento “anormal”, por esta razão a intelectualidade branca debruçou-se sobre os estudos referente a negritude refletindo muito pouco branquitude, pois “[...]. Ser branco era simplesmente ser [...]. (LUCA, 2015. p. 27). Na concepção de Luca, só recentemente é que a academia começou a “racializar” a branquitude, tornando-a visível nas discussões sobre raça.

Em síntese, os/as pesquisadores/as a religiosidade de matriz africana destacando que a mesma conduz à reflexão sobre o contexto sócio-histórico brasileiro, evidenciando a busca por uma identidade nacional. Como se sabe, esse processo foi influenciado pelo mito da democracia racial, pela brasilidade e pela homogeneidade cultural existente naquele período. Dessa forma, entende-se que a subjugação religiosa foi um dos mecanismos para que os negros escravizados se tornassem servís.

É válido reafirmar que, a religiosidade africana foi uma das formas de resistência que os/as negros/as encontraram para preservar suas tradições, línguas, conhecimentos e valores trazidos da África. Dada a força ancestral que envolve a perspectiva religiosa africana, ela sofreu, desde o início, forte e nociva perseguição por parte da igreja católica.

Os africanos deixaram uma marca indelével no catolicismo, mas os africanos também transferiram intactos seus sistemas de crenças e suas visões de moralidade e do além, frequentemente adotando uma fachada de imagens e símbolos católicos. Isto é evidente na prática de muitas religiões afro-brasileiras, como o candomblé. Embora alguns crentes continuem a associar os deuses do candomblé, os orixás, com santos católicos, para outros, essa associação deixou de existir na época em que a perseguição diminuiu. (DAVIS, 2000, p. 27).

Infelizmente, as perseguições às religiões de matriz africana não cessaram e, nos dias atuais, os ataques partem das religiões ‘neopentecostais’, que as rotulam como demoníacas. As questões referentes às religiões de matriz africana também têm suas resoluções pautadas na intolerância religiosa, sendo que a sua superação depende do reconhecimento brasileiro acerca das contribuições negras na estrutura social.

A intolerância religiosa afeta diretamente a população afrodescendente, ou seja, a população negra assumidamente praticante de religiões de matriz africana em todo o território nacional. O racismo “disfarçado” de intolerância religiosa mata de forma simbólica e física. O candomblé e a Umbanda são a ressignificação da religiosidade africana mais difundida no Brasil e representam o espaço em que a cultura dos escravizados e de seus descendentes está sendo preservada e transmitida.

A umbanda é mais abasileirada do que o candomblé. A umbanda, que se desenvolveu no Brasil nos anos de 1920, tem elementos das religiões africanas, no cristianismo, dos ritos e das crenças indígenas e de outras crenças espíritas. A umbanda é praticada principalmente nas áreas urbanas do Sul e Sudeste [...]. Várias outras religiões de base africana podem ser encontradas no Nordeste (xangô) e no Sul (preto-minas). Os seguidores do batuque, em Belém, no Norte, referem-se a suas deidades como encantados. (DAVIS, 2000, p. 28).

Assim, esses apontamentos fazem parte das características que envolvem o sincretismo religioso brasileiro introduzido na sociedade, durante o período escravista, perdurando até a atualidade e ainda sendo uma forma de resistência ao racismo.

De imediato, ao falar de intolerância religiosa, remete-se às religiões de matriz africana ou religiões afro-brasileiras perseguidas por um sistema social que se denomina laico, conforme está expresso na Constituição Federal de 1988. Art. 5º, inciso VI– “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 2017).

Considerando a temática da religiosidade de matriz africana ou da intolerância religiosa, algumas questões para o seu enfrentamento nos Núcleos de Estudos Afro-

brasileiro (Neab) são localizadas na Universidade Federal do Amapá e na Universidade Federal do Pará. As atividades desenvolvidas também contam com atividades de extensão e publicações em periódicos, datadas de 2003 a 2017. As atividades de pesquisa publicadas focam nas seguintes perspectivas:

- Legislação;
- Ancestralidade africana;
- Religião de matriz africana/identidade étnico-religiosa;
- Experiência e/ou trajetória de vida;
- Identidade nacional.

Tudo que foi apontado, nesta seção, sobre as temáticas de estudo e/ou atuação dos Neab, Neabi e grupos afins, não significa que estes pautem suas ações somente nas áreas em destaque, mas indica que foram as pesquisas encontradas *on-line*. Uma hipótese a ser considerada é a de que existem outras questões sendo discutidas em material impresso.

Um fator observável no material encontrado é que pouco se aborda a questão nortista, lembrando que não se buscou um aporte específico para o Norte em detrimento dos já existentes. Nesse aspecto, procurou-se um aporte que agregue o geral e o específico, pois a questão racial no Brasil é complexa e sofre mutações de acordo com as variáveis disponíveis em um dado contexto social. O estudo da regionalidade é um princípio básico para a compreensão total do racismo à brasileira.

Posto isso, constata-se que tudo que integra a cultura negra é ou foi satanizado. As religiões de matriz africana são um exemplo desse processo de demonização, mesmo que tenham sido incorporadas e passado por um processo de ressignificação desde o período escravocrata. Assumir-se como praticante de uma religião pertencente a um segmento social inferiorizado, coloca o indivíduo, de forma marcante, à margem de uma sociedade que, constitucionalmente, tem *status* de laicidade.

Os processos que envolvem a formação de identidade étnico-religiosa no Brasil são complexos, posto que a intolerância religiosa existente é datada desse período escravocrata, conhecido como sincretismo religioso. Esse sincretismo era usado para enganar o olhar católico dos “senhores/patrões”, permitindo, aos/as escravizados/as, que continuassem praticando culto aos/as deuses/as da região africana a que pertenciam. Ou

melhor, a religiosidade de matriz africana é a resistência dos/as escravizados/as ao modo de vida a que eram subjugados/as.

Nessa perspectiva, os trabalhos encontrados nesse campo versam sobre a receptividade brasileira para a prática da religiosidade de matriz africana, campo que envolve significativamente as relações étnico-raciais em diversos contextos. Os questionamentos evidenciados tratam quase que majoritariamente sobre o desconhecimento e a marginalização de afro-brasileiros praticantes de umbanda e candomblé. Os principais objetivos desse campo são:

- ✓ Instigar a valorização das concepções preconceituosas a respeito das africanidades presentes no Brasil;
- ✓ Contribuir para a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira;
- ✓ Analisar o discurso religioso (candomblé e umbanda) de mãe/pai de santo durante os rituais de iniciação;
- ✓ Compreender o contexto sócio-histórico e cultural em que as religiões de matriz africana foram se construindo no Brasil;
- ✓ Investigar os mecanismos e os processos de construção da identidade nacional brasileira;
- ✓ Compreender os processos de diálogos inter-religiosos entre as religiões de Matriz Africana e a Católica.

Assim sendo, e sem a pretensão de estabelecer juízo de valor, ressalta-se que uma parte significativa da identidade religiosa do Brasil tem raízes nos processos de mestiçagem dinâmicos, que apesar de manter vínculo com um passado opressor não se limita apenas à reprodução do mesmo. Essas identidades religiosas se constroem, se ressignificam e reconstroem a religiosidade brasileira. Tais questões fazem com que não seja tarefa fácil tratar da temática religiosidade de matriz africana; e, esse fato se evidencia a cada dia, principalmente com o tão propalado e evidente retrocesso de direitos sociais já conquistados.

PALAVRAS FINAIS...

Com o referido estudo, confirmamos o que o renomado antropólogo Darcy Ribeiro evidenciou em seu livro “O povo Brasileiro” (1995), ou seja, a existência de um Brasil indígena anterior a chegada dos portugueses. Estranhos ao universo e o diverso encontrados no “novo mundo”, os portugueses resolveram transformá-lo numa extensão de Portugal via os mecanismos de colonização da população residente no Norte e na Amazônia. O primeiro contanto aconteceu no século XVII entre o que se convencionaria chamar de senhor e servo, brancos e não brancos. Reafirmamos que, a Amazônia por conta de suas riquezas naturais foi fartamente explorada e os povos da região foram destituídos de sua humanidade. A colonização da Amazônia foi uma ação criminosa. Parte significativa dos estudos sobre a região Norte e a Amazônia fundamenta-se numa perspectiva preconceituosa pautada na certeza da inferioridade de sua gente.

Partindo dos fatos mencionados ao longo do estudo, a revolução da década de 1930 foi essencial, porque também focou na necessidade de conhecer todo o território brasileiro em sua completude política, social e demográfica, considerando que a divisão em regiões geográficas facilitaria a administração de recursos. Para tanto, o IBGE foi criado com a explícita intenção de ser um órgão que possibilitaria o reconhecimento das áreas geográficas do Brasil de forma minuciosa, favorecendo a administração territorial. Porém, tal intento não é novidade, porque o primeiro registro de divisão do território brasileiro, data de 1534, quando o Brasil foi dividido em capitanias.

Considerando outras produções sobre regiões, a exemplo, “A invenção do Nordeste e outras artes” (2008), de autoria de Durval Muniz de Albuquerque Junior, o Norte também guarda uma complexidade significativa. Dentre todas as regiões, o Norte é a mais difícil de acessar. É na região Norte que temos o maior contingente indígena e a sua população geral é majoritariamente parda, sendo o pardo do Norte a mistura de etnias indígenas com grupos brancos.

Nossa pesquisa nos deu acesso a dados que mostram que a população da região investigada tem baixos índices educacionais devido a uma precarização da educação básica, dificultando o acesso ao ensino superior. O sistema educacional do Norte é afetado diretamente pela falta de transporte (que possibilite o acesso de docentes e alunos/as às instituições de ensino), estrutura física e recursos humanos qualificados (formação inicial e formação continuada de profissionais).

Via os dados adquiridos, conseguimos mapear os estudos produzidos na região, seus respectivos pesquisadores/as e as principais características das pesquisas. Identificamos que existem Núcleos de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas nos sete Estados que compõem a região Norte, e que estes núcleos se debruçam em temas sobre formação de professores para o trato das questões étnico-raciais, empoderamento das populações negra e indígena, bem como a necessidade de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Questões bem evidentes em outros estudos nas demais regiões do Brasil, no entanto, a produção potencializada no Norte pauta a formação inicial e formação continuada de professores/as atuantes na educação básica e superior, a formação de professores/as é o epicentro das discussões nas pesquisas que têm o acesso à educação como princípio básico para a superação do racismo e das desigualdades advindas dele.

Diante do exposto, fica evidente que o campo das relações étnico-raciais e educação na região Norte é um campo constituído desde a década de 1980 com a presença marcante do Movimento Negro, com a criação do Centro de Defesa do Negro do Pará (Cedenpa) e com o I, II, e III Encontro de Negros do Norte e Nordeste, 1981, 1982 e 1983 respectivamente. Essa afirmativa é ratificada via as pesquisas produzidas na região descritas e analisadas no corpo desta dissertação. Todas as pesquisas foram realizadas por pesquisadores/as que trabalham em Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais da região Norte. Portanto, não negamos a existência do campo de discussão sobre a questão étnico-racial e educacional constituído.

O Norte conta com alguns marcadores que tornam a questão racial mais complexa e desafiadora, a exemplo, destacamos o fator morenidade, que deixa fugir a cor e foca-se na textura dos cabelos, assim como a existência da dúvida sobre a identificação racial e/ou pertença racial é muito sensível na região devido a sua diversidade populacional, portanto, é válido pontuar que todas as instituições precisam avançar nas discussões.

Concluo ponderando que, todas as pesquisas em evidência, trazem no seu escopo direta ou indiretamente uma perspectiva antirracista, ou seja, evidenciam a necessidade da efetivação de uma educação que prime pela igualdade de direitos, superação do racismo e seus desdobramentos, bem como trazem o ensino da História da África, Afro-brasileira e Indígena como ferramenta para alcançarmos esse ambicioso proposito como sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. GOMES, L. N. **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ALBERT, V. PEREIRA, A. A. Histórias do Movimento Negro no Brasil: **depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2007.
- ALBURQUERQUE JUNIOR, D. M. A invenção do Nordeste e outras artes. – 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que racismo estrutural?** Belo Horizonte: Ed. Letramento, 2018.
- BARROS, J. D'A. A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da Sociedade brasileira. – 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BENTO, M. A. da S. et al. A educação na Região Norte: apontamentos iniciais. Amazôn. **Revista Antropol. (Online)**, v. 5, n. 1. p. 140-175, 2013.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.
- BRASIL. Presidência da república. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394\96.
- BRITO, B. NASCIMENTO, V. (org.). **Negras (in)confidências**. Bullying, não. Isto é racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- CARVALHO, J.J. **A política de cotas no ensino superior**: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Brasília, 2016.
- CASHMORE, E. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

- CAVALLEIRO, E. **Relações raciais no cotidiano escolar**: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres. V. 1: Modos de ver, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- DAVIS, D. J. **Afro-brasileiros hoje**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- DEI, G. J. S. JOHAL, G. S. **Metodologias de investigação anti-racistas**: questões críticas. Portugal: Edições Pedagogo, 2008.
- DOMINGUES, P. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista **Tempo [online]**, v. 12, n. 23, p. 100-122, jan./jun. 2007.
- DOMINGUES, P. Movimento Negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista Dimensões**, Espírito Santo, v. 21, n. 1, p. 101-124, jan./jun. 2008.
- FANON, F. Pele negra, mascaradas brancas. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.
- GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.
- GOMES, N.L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KABENGUELE, M. (Org.). Superando o racismo na escola. – 2. ed. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- LACOSTE, Y. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra. Campinas – SP: Papirus, 1988.
- LIBÂNIO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAIO, C. M. Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n. 41, p. 141-158, out.1999.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 2. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1983.

- MÜLLER, P. T. M. COELHO, W. N. B. **A lei 10639/03 e a formação de professores:** trajetória e perspectivas. In: MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Alternativa, 2014.
- MÜLLER, P. T. M. COELHO, W. N. B. **Relações étnico- raciais e diversidade.** – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.
- MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PETRUCCELLI, J.L. **A cor denominada:** estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.
- RICHTER, I. Z. OLIVEIRA, A. M. Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. *Revista Paralelo31*, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 28-38, jul. 2017.
- SANTOS, Milton. **O espaço dividido:** os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SILVA, B. G. BARBOSA, L. M. de A. O pensamento negro em educação no Brasil: **expressões do movimento negro.** São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.
- SOUSA, E. F. de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos pens.** In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo negro, 2001.