



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMAZONAS E
O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 EM MANAUS**

Boa Vista - RR
2024



ALEXSANDRA DE OLIVEIRA SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMAZONAS E
O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 EM MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UFRR, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira

Boa Vista – Roraima / Manaus - AM
2024

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S725f	<p>Sousa, Alexsandra de Oliveira. A formação continuada de professores no Amazonas e o ensino de história : análise da implementação da Lei 10.639/03 em Manaus / Alexsandra de Oliveira Sousa. – Boa Vista, 2024. 117 f. : il. Inclui Anexo.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História.</p> <p>1 – Formação de professores. 2 – Relações étnico-raciais. 3 – Lei 10.639/03. I – Título. II – Pereira, Mariana Cunha (orientadora).</p>
-------	--

CDU (2. ed.) 373.3:93(811.3)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Mariede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMAZONAS E O ENSINO DE
HISTÓRIA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM MANAUS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira
(Presidente)/ membro Interno: UFRR

Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
Membro Externo: IF Goiano/Campus Urutai

Profa. Dra. Monalisa Pavonne Oliveira
Membro Interno/UFRR

Boa Vista/RR - 2024

DEDICATÓRIA

A minha avó/mãe Ercília Santiago de Oliveira, meu avô Esmerano Santiago.

À Albérico Ramos Barbosa, meu terapeuta (*in memoriam*), e à mulher que é uma das razões do meu viver,
Diva Santiago de Oliveira, minha mãe, minhas irmãs e todos que torcem pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Peço licença à banca e à minha orientadora a Professora Dra. Mariana Cunha Pereira, para fugir ao padrão.

Agradeço a essa banca por se disponibilizarem a ler minha pesquisa e registrar suas considerações que, com absoluta certeza, irão contribuir para o meu aprendizado, Professoras Dra. Cristiane Maria Ribeiro (IF Goiano/Campus Urutáí), Dra. Mariana Cunha Pereira (UFRR) e Dra. Monalisa Pavonne Oliveira (UFRR).

Agradecer é uma prática insculpida em minha Alma, tenho convicção de que aprendemos sempre e que o aprendizado só é possível no coletivo.

Nesse momento não é possível estabelecer uma ordem de importância para agradecer, pois foram muitos momentos diferentes, com pessoas diferentes; entretanto, reconheço a importância de todos e todas, posso estabelecer algumas pessoas que suas presenças e contribuições em minha jornada se apresentaram como *sine qua non* para este momento singular.

À minha orientadora, Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira, pela sua dedicação, paciência, respeito em me orientar; na realidade, ela me oportunizou um reencontro com a minha dignidade. Mostrou-se firme, mas disponível para contribuir com meu desenvolvimento intelectual, em que pese todas as minhas fragilidades e limitações. O(a) verdadeiro(a) mestre(a) não desiste de contribuir para o crescimento de quem pede ajuda. Deixo aqui meu profundo respeito pela mulher, ser humano e professora que a senhora representou em minha vida. Muito obrigada.

Agradeço às Professoras Maria Luiza Fernandes (UFRR) e Raimunda Gomes da Silva (UERR) por tamanha sensibilidade, apoio e muito respeito por mim.

Agradeço profundamente às minhas irmãs Divair e Tatiane, sobrinhos Emily e Huagner, meu cunhado Wagner, que seguraram em minhas mãos nos momentos mais difíceis de minha jornada, no período da pandemia de covid-19. E à minha mãe, ela é minha “potência de agir”, é minha "mola propulsora", é meu "dínamo".

Aos amigos que torceram por mim, por aqueles que não vibraram, pelos que sempre me ouviram, estiveram próximos. Em especial todos que partilharam de minhas angústias, incertezas e conviveram com mal humor inerente aos portadores de alguma síndrome, meu obrigada em especial à Sonia Regina, Lorena Márcia, Lana Matos, e Fernanda Quintino, que em meios as suas demandas pessoais e profissionais, sempre se posicionou disponíveis para ler

os textos e apertar minha “mente”, Thais Rodrigues, Anderson Luz, Rosimario Quintino, Ilbson, peço desculpas por não ser possível nomear a todos e todas.

Agradeço à Doutora Adriana Rodrigues, pela sensibilidade e acompanhamento.

Agradeço às Professoras Alessandra Rufino, Carla Monteiro, Monalisa Pavonne.

Coordenação do ProfHistória na Universidade Federal Roraima, atualmente, representada pelas Doutoras Marcella Albaine e Alessandra Rufino, incansáveis, tal qual as coordenadoras anteriores, na contribuição, para a Formação continuada para professores com qualidade para o estado de Roraima e adjacências.

Agradeço a implantação de políticas públicas na educação que me oportunizarão sonhar e chegar até esse momento, ao atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e à ex-presidenta Dilma Vana Rousseff.

Agradeço a CAPES pelo financiamento do programa onde realizei essa formação, sem a qual seria muito difícil a aquisição das viagens, hospedagens e livros.

Agradeço aos amigos parceiros de jornada no mestrado Anderson Porto, André King, Cleicy Souza, Herica, Monna, Rosana, Paricarana, Francisco Lopes, Royson, Renan e Saulo Chaves.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Universo por possibilitar conhecer a cidade de Manaus, seu povo, seus costumes e diversidade cultural, e pelo meu desenvolvimento intelectual, agradeço por não desistir.

COMO UMA DEUSA KEMÉTICA

Não, não venho de escravo não
Não, não foi tu quem me libertou da não, nasci livre
Não vê esse olhar de realeza?
Que a soberania acompanha com leveza, muito antes de toda essa tristeza

Descendo dos primeiros humanos, olha bem pra mim
Imponente como as Candaces de Meroé
Afrontosa como as guerreiras de Daomé
Linda e épica como uma deusa kemética
Que trago em mim a inteligência euxita
Pra transcrever minha história em poética

400 anos são nada diante da profundidade desse mar meu olhar
Que traduz a essência de quem atravessou o mar
Fundou os tempos
Moveu os ventos
Mas na tua história me fez acreditar
Felizmente descobri
Que muito antes do seu Pedro Álvares Cabral, Luzia já estava aqui
Atravessou o oceano com nossa tecnologia
Que Ogum nos proveria. Para o mundo alcançar

Minha diáspora vem de antes de você imaginar
Que poderia me aprisionar
Não nos grilhões, mas na mente
E controlando o meu inconsciente pudesse me dominar
Mas isso acabou
Tô descortinado as mentes das minhas crianças
Nessas minhas várias andanças

Ei, levanta essa cabeça, olha de frente, postura alta
Lê Diop aqui
És genial
A gente não está aqui de favor
Uma princesa linda
Descendente da rainha Ginga
Não dê ouvidos a quem não te leva a sério
Enquanto eles acham que nos dominam
Mais que recuperação de autoestima
Ós estamos reconstruindo nosso império

Bárbara Carina, (2024)

RESUMO

Esta pesquisa, resultado do trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), oferecido pela Universidade Federal de Roraima, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, tem como tema "A Formação de Professores no Amazonas e o Ensino de História: Análise da Implementação da Lei nº 10.639/03 em Manaus (2023)". Propõe-se identificar e analisar a formação continuada para docentes da SEDUC/AM no município de Manaus, no Amazonas, bem como a implementação da Lei nº 10.639/03, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História, nos anos finais do ensino fundamental. Para tal fim, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa documental, cujos dados foram investigados nas relações de formação continuada ofertadas aos docentes da rede estadual de educação do estado do Amazonas. Aos dados obtidos, aplicamos a análise qualitativa de conteúdo. Com esse propósito, mapeamos e categorizamos os dados. Os dados foram tratados com uma abordagem qualitativa, segundo os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin. Para ilustrar o sentimento propagado através da arte, utilizamos, no corpo do texto, letras de música. No âmbito da pesquisa, foi possível desenvolver um produto em forma de um curso para Formação Continuada para docentes, bem como material didático que contribuirá para a aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de História na rotina escolar. O curso se propõe a abordar narrativas afro-diaspóricas, reconhecendo a história dos negros e negras na condição de sujeitos, reconsiderando e ressignificando a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros. Para atingir os objetivos da investigação, dialogamos com a perspectiva teórica e política dos estudos pautados na reconstrução identitária do estudante negro.

Palavras-chave: Formação de professores. Relações Étnico-Raciais. Lei nº 10.639/03.

ABSTRACT

This research is the result of the work developed in the Postgraduate Program, Professional master's in history teaching, Profhistória, offered by the Federal University of Roraima, in the line of research Historical Knowledge in Space, with the theme Teacher training in Amazonas and history teaching: analysis of the implementation of law 10.639/03 in Manaus / 2023. It set out to identify and analyze continuing training for SEDUC/AM teachers in the municipality of Manaus, Amazonas, and the implementation of law 10.639/03, in compliance with the law of guidelines and basis for Education of Ethnic-Racial Relations in the teaching of History, in the final years of elementary school. To this end, we carried out a qualitative documentary study, whose data was investigated in relation to the continuing training offered to teachers in the state education network in the state of Amazonas. We applied qualitative content analysis to the data obtained. To this end, we mapped and categorized the data. The data was treated using a qualitative approach, according to Bardin's content analysis procedures. To illustrate the sentiment propagated through art, we used song lyrics in the body of the text. As part of the research, we developed a continuing education course for teachers, with teaching material that would contribute to the application of Law 10.639/03, for teaching history in the school routine. The course proposes Afro-diasporic narrative approaches, recognizing the history of black people as subjects, reconsidering and re-signifying the history and culture of Africa and Afro-Brazilians. In order to achieve the objectives of the research, we dialogued with the theoretical and political perspective of studies based on the reconstruction of black students' identities.

Keywords: Teacher training. Ethnic-Racial Relations. Law nº 10.639/03.

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 – Teatro Amazonas vista do Largo de São Sebastião.....	66
Imagen 2 – Mercado Municipal Adolpho Lisboa.....	67
Imagen 3 – Reservatório do Moco.....	68
Imagen 4 – Centro de Mídias de Educação do Amazonas.....	82
Imagen 5 – Entrada do CEPAM.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações com descritor inicial: Lei nº 19639/03.....	20
Quadro 2 – Dissertações com descritor inicial: Lei nº 10639/03 em Manaus.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Meta 16 A.....	77
Tabela 2 – Meta 16 B.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEMEAM - Centro de mídias de educação do Amazonas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação
CF - Constituição Federal
CEPAN - Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEPPE - Departamento de políticas e programas educacionais
DEGESC - Departamento Gestão Escolar
DETIN - Departamento de Gestão da Tecnologia da Informação
ESBA - Escola Superior Batista do Amazonas
ERER- Educação da Relações Étnicos Raciais
Enem - Exame nacional do Ensino Médio
IES - Instituição Ensino Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GEFOR - Gerência de Formação Profissional
GPFP - Gerência de Parcerias para a Formação Profissional
IGHA - Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas
IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM - Instituto Federal Educação e Tecnologia do Amazonas
MNU - Movimento Negro Unificado
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico
PNE - Plano Nacional de Educação
PEE/AM - Plano Estadual de Educação do Amazonas
PNLD - Programa do Nacional do Livro Didático
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ESTADO DA ARTE SOBRE AS PESQUISAS QUE VERSÃO ACERCA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO AMAZONAS.....	19
2 A LEI N° 10639/03 E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE MANAUS/AM.....	43
2.1 Entendendo a discussão sobre as relações raciais no Brasil.....	43
2.2 A implantação da lei 10.639/03 no município de Manaus desafios e espaços conquistados.....	49
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	56
3.1 Políticas Públicas de Formação de Professores no Amazonas: a formação continuada de professores de História em Manaus.....	64
3.2 Narrativa de buscas sobre a Formação Continuada em Terras Amazônicas	84
4 A LEI N° 10639/03 E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE MANAUS/AM.....	88
4.1 Entendendo a discussão sobre as relações raciais no Brasil.....	88
4.2 A implantação da lei 10.639/03 no município de Manaus desafios e espaços conquistados.....	94
5 DIMENSÃO PROPOSITIVA - PRODUTO EDUCACIONAL.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFÊRENCIAS.....	105
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, nos quais apresentamos os elementos que estruturam a pesquisa. Nesse sentido, o capítulo 1, intitulado: “Exposição do estado da arte sobre as pesquisas que versam acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 no Amazonas”, visa sistematizar e mapear as pesquisas existentes sobre o tema a ser abordado, identificar avanços e lacunas, proporcionar uma compreensão geral do estudo, bem como analisar os percursos históricos das pesquisas produzidas no período estudado, ou seja, entre os anos de 2003 e 2023. O capítulo 2, “Referência à formação continuada para professores e ao ensino de História”, propõe investigar a oferta da formação continuada e a implementação da Lei nº 10.639/03, na SEDUC/AM, no município de Manaus. Além disso, aborda a importância do ensino de História com a finalidade de favorecer aprendizagens, culminando na análise da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. Por sua vez, o capítulo 3, evidencia a legislação e a implementação do ensino para relações étnico-raciais no contexto de Manaus, com foco na Lei nº 10.639/03, e, embora reconheçamos que houve uma ampliação dessa legislação com a entrada dos estudos sobre cultura e história indígena, consagrada na Lei nº 11.645/08, a Lei nº 10.639/03, prevalece como um marco e a principal referência que materializou a exigência de que os currículos escolares ensinem sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira. Por fim, o capítulo 4, “Explicação do que é o Produto Educacional”, visa contribuir com a Formação Continuada para professores de História da educação básica. Este capítulo detalha a organização de um Curso de Letramento Racial para Professores, que deverá ser disponibilizado por meio de um link para a SEDUC/AM.

O objeto desta pesquisa nasceu das demandas vivenciadas na rotina escolar, nasceu do “chão da sala”, durante a graduação, mesmo residindo na “Roma negra”¹ por 22 anos, não me sentia acolhida, questionava comportamento racistas; entretanto, com a busca por sobrevivência material, não me questionava sobre ser uma mulher negra, nordestina e sertaneja, sempre soube que era diferente, era negra, mas não tinha me tornado uma mulher negra, quando buscava dialogar diziam que era coisa de minha cabeça, em 2012, na especialização no Curso de História da Bahia, foi quando iniciei a jornada que me possibilitou o contato com o “tornar-me negra”,

¹ Roma Negra – a expressão refere-se a Salvador

apropriar-me de mim, de minhas origens, e situar-me no meu "Quilombo" no sentido apresentado por Alfredo Berno (2011).

Em 2016, tornei-me servidora no estado do Amazonas, no município de Manaus. Questionava-me sobre o currículo e a forma como é abordada a legislação que obriga a inserir, no cotidiano da escola, a História da África e dos Afro-brasileiros. Entretanto, apenas no mês de novembro e de forma muito estereotipada, ouvi as abordagens sobre o povo negro. Como educadora, a forma como trabalhava não me agradava; faltava algo, faltavam discussões, faltava um "farol" que hoje reconheço, por meio de leituras adquiridas no ProfHistória, como um caminho sem volta. Ou seja, aquele no qual nos instrumentalizamos para melhor problematizar, discutir e entender a origem do racismo.

A mola propulsora de todo pesquisador é, normalmente, seu objeto de estudo. No meu caso, inicialmente pensei que fosse apenas profissional. Neste momento, ao redigir esta apresentação de um trabalho de cunho científico, vejo que meu inconsciente trouxe e fez emergir o que fui: uma criança retinta com uma irmã parda fenotipicamente branca. E o que sou agora: uma mulher adulta e uma profissional do ensino buscando explicar o que de fato importa para propor uma educação antirracista.

Entretanto, é notório que a obrigatoriedade do estudo da História da África e da cultura afro-brasileira no âmbito do sistema educacional ainda não alcançou o que desejamos. Normalmente, fica restrito ao mês de novembro por imposição do currículo. Além disso, e das demandas descritas, busca-se entender os motivos de não efetivar a Lei nº 10.639/03 e a interdisciplinaridade.

Embora, no âmbito da SEDUC em Manaus, a discussão sobre o racismo e todas as formas correlatas de opressão se encontre no calendário e deva ser cumprida, a verdade é que, mesmo que o professor desconheça a legislação e apresente trabalhos estereotipados, ainda trabalhe com um livro didático que não mudou, isso provoca um ensino pautado em uma estrutura eurocentrada. Com essa visão herdeira do colonialismo, que se fez presente do ensino básico ao superior, o resultado é uma desvalorização dos intelectuais negros e o apagamento epistêmico, valorizando um currículo também eurocentrado.

Nesse sentido, temos como objetivo identificar e analisar como têm sido realizadas as Formações Continuadas para professores na rede estadual de educação no município de Manaus para atender ao ensino de História e à educação baseada no cumprimento da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

(DCNERE), nos anos finais do ensino fundamental, e, com isso, adquirir um subsídio para a elaboração de uma proposição didática para formação continuada de professores.

Dessa forma, seguimos com a pesquisa. Em seu objetivo específico, propomos: identificar, na proposta do Plano Estadual de Educação e na proposta pedagógica, o direcionamento em cumprimento à Lei nº 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERE); identificar e analisar a formação continuada para docentes, com foco nas ERERs. Para alcançar esse objetivo, levantamos um marco teórico conceitual para subsidiar nossa investigação.

Em busca desse objetivo, a pesquisa busca responder ao questionamento: os professores da SEDUC/AM receberam formação continuada para implementar a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas do município de Manaus?

Com o propósito de responder se houve formação continuada para os docentes para contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas da SEDUC/AM, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, baseada na análise do conteúdo de tais documentos, sejam legislações, planos de ensino, encartes e/ou qualquer tipo de divulgação da SEDUC/AM. Utilizamos como fonte as listas com nomes das formações continuadas ofertadas pelo CEPAM entre os anos de 2016 e 2023.

No âmbito desta pesquisa, os caminhos para dimensionar o percurso trilhado por mim, a pesquisadora, e pelos professores pesquisados, que em última análise são os participantes, ainda que nem tomem consciência disso, visto que não estamos aplicando entrevistas a eles, mas sim analisando a existência ou não de políticas públicas de formação continuada direcionadas a eles. Encontro-me vinculada ao curso de mestrado em Boa Vista, capital do estado vizinho, pois o ProfHistória não é oferecido no Amazonas. Mesmo havendo duas instituições federais (UFAM e IFAM) e uma estadual (UEA), podemos inferir que há falta de comprometimento político e/ou demandas que desconheço. Entretanto, isso não justifica a não vinculação a essa formação continuada em Rede Nacional, especificamente no curso de História. Não é por acaso que, no relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024, outros estados da região Norte apresentam números superiores ao Amazonas na formação continuada a nível stricto sensu (planilha no corpo do texto).

A cada escolha, éramos conduzidas para um caminho. São mais de doze anos lecionando, no quesito que demanda conhecimento para lidar com a educação para as relações étnico-raciais sem a formação necessária, ou pelo menos não da maneira que essa pesquisa nos tem ensinado. Dessa forma, a questão central da pesquisa é: após a implementação da Lei nº 10.639/03 e, completando duas décadas, os professores da SEDUC/AM em sua capital foram submetidos a formações continuadas para atuar na docência do ensino básico?

1 ESTADO DA ARTE SOBRE AS PESQUISAS QUE VERSÃO ACERCA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO AMAZONAS

A Lei nº 10.639/2003 alterou o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Implementou o artigo 26-A, tornando obrigatório o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira na educação brasileira, nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares.

Segundo a Resolução nº 75/2010 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), aprovada em 22/06/2010, busca-se cumprir o estabelecido no art. 5º da Constituição Federal (CF) de 1988, em seu inciso V; no art. 10, § 1º e § 2º; e no art. 26-A da Lei nº 9.394/96. Considerando ainda as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a obrigatoriedade da inclusão no Currículo Oficial da Rede de Ensino da temática “História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Para produzir a nossa pesquisa sobre a referida lei, optamos por sistematizar as pesquisas existentes sobre o tema a ser abordado. Para maior compreensão, avaliação e relevância do estudo, buscamos identificar lacunas, contradições e analisar os percursos históricos das pesquisas produzidas no período a ser estudado.

Segundo Anne Nascimento (2020), acompanhar de forma constante as produções científicas será fundamental e não se deve propor um tempo determinado para o término. O processo de construção do conhecimento é revelado para que se possa implementar, integrar os resultados e identificar as demandas faltantes em cada área, especialmente na questão da educação, objetivando estimular a produção de novas investigações a partir do “Estado da Arte”.

O “Estado da Arte” difere de outros tipos de pesquisa que também se fundem em levantamentos bibliográficos, como o “Estado do Conhecimento” e o “Estado da Questão”, porque possibilita uma leitura mais panorâmica, densa e crítica da produção do conhecimento acerca do tema específico, chegando a se constituir também como um “espelho” ou “mapa” a respeito de como se encontra a produção do conhecimento ao alcance do pesquisador. Esse tipo de pesquisa exige que o pesquisador em Educação se implique no seu processo de produção, que segue desde a definição do tema a ser inventariado à socialização do estudo por meio da redação do texto (Medeiros, Fortunato, Araújo 2023, p. 23).

Optamos pelo “Estado da Arte” como metodologia de pesquisa e exposição por suas contribuições singulares, haja vista que apresenta característica de estudo realizado a partir de levantamentos bibliográficos, o que possibilita mapear as produções acadêmicas na área de educação sobre determinado tema a ser abordado, como também realizar uma análise crítica sobre a produção científica, identificar avanços, lacunas, fragilidade e potencialidades, no caso específico dessa pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639/03 e formação continuada para docentes na rede estadual do ensino básico no município de Manaus/AM.

Outro ponto a ser considerado é o acesso a essas publicações. Optamos por pesquisar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa plataforma permite acessar pesquisas sobre o período e espaço físico produzidas em qualquer parte do país. O primeiro descritor foi a Lei nº 10.639/03, e o segundo foi Lei nº 10.639/03/Manaus.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em 23 de outubro de 2023, com um recorte temporal de 2003 a 2023, duas décadas após a implementação da legislação que busca a construção de uma nova nação, amenizar e/ou diminuir o preconceito racial imposto aos afrodescendentes no Brasil e construir uma educação pautada nas questões étnico-raciais.

No quadro 1, estão dezoito publicações, quatorze dissertações e quatro teses realizadas entre o período de 2014 a 2022, e pesquisadas durante outubro de 2023, segundo o descritor: Lei nº 10.639/03.

Quadro 1 – Dissertações com descritor inicial: Lei nº 10.639/03

Nº	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	IES	Pós-graduação
1	Marcelino Euzébio Arcelino Rodrigues	Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de artes do município do Rio de Janeiro	2014	UFRRJ	Educação
2	Jaber Luiz da Silva	Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afrobrasileira na educação básica: o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí.	2015	UFRRJ	Educação
3	Fernanda Brandao da Silva Esteves	Relações étnico-raciais e perspectivas docente: um olhar sobre a prática educativa em escolas da zona oeste do município do Rio de Janeiro	2019	UFRRJ	Educação

65	Cristiano Gomes de Oliveira	Etnomatemática a educação escolar Quilombola na Ilha de Marambaia em Mangaratiba-RJ: conexões entre o artesanato local e a prática escolar	2022	UFRRJ	Educação em ciências e matemática
75	Leonardo Lacerda Campos	Políticas públicas de ações afirmativas: um estudo da implementação da lei 10.639/03 e suas implicações nas redes municipais de Porto Seguro- BA, Vitória da Conquista -BA e São Carlos -SP	2018	UNICAMI	Educação
86	Nara Zari Lemos Budiño	Ações afirmativas para educação profissional e tecnológica negros e negras no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	2019	UFSM	Educação profissional e tecnológica
97	Adilson Gerônicio da Silva	Lutando por novos espaços, construindo novos saberes: uma análise política de cotas raciais no Brasil, 2003-2017	2020	UERJ	Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
18	Danúbia Bianchi Menegat	História e cultura afro-brasileira: proposta de ensino intercultural em uma escola pública no município Vacaria/RS	2022	UCS	Educação
19	Leonardo das Chagas Silva	Pelejas e arrudeios da dança/arte no currículum e atos de currículo em escolas municipais de São Francisco do Conde/BAHIA: por entre encruzilhadas, macumbização performances afro-ameríndias	2022	UFBA	Dança
110	Eliane Fátima Boa	Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos	2021	UFBA	Educação

	Morte do Carmo	africanos nos anos iniciais do ensino fundamental			
111	Paulo Fabrício Roquete Gomes	Quais os impactos da lei N°10.639/03? A voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam	2019	UNICAMP	Educação
112	Luciane Dias Ribeiro Gonçalves	Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente.	2011	UNICAMP	Educação
113	Mirian Lúcia Gonçalves	Políticas Públicas de ação afirmativa: possibilidades decoloniais no ensino superior: possibilidades decoloniais no ensino superior	2019	UNICAMP	Educação
114	Lílian Amorim Carvalho	A cor do vestibular no Paraná: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial	2017	UEM	Ciências Sociais
115	Airton Pereira Junior	As representações sociais das religiões de matriz africana presentes nos projetos Políticos pedagógicos das Naves Mães do Município de Campinas-SP	2021	UNICAMP	Educação
116	Loren Marie Vituri Berbert	O Sacrifício dos “outros”: eurocentrismo na educação e análise da proposta curricular para educação básica de Santa Catarina a partir da Lei	2018	UFSC	Sociologia Política
117	Raimundo Nonato Nascimento Junior	Educação e diversidade raciais	2018	PUC-GO	Educação
218	Ana Keuria Mercês Araujo	“Aqui na escola não mudou nada em nosso cotidiano, tudo é como antes”: um estudo sobre a prática pedagógica dos	2016	UFPA	Educação

		professores após a implantação da Lei 10.639/03 na escola do campo da Patauá na Amazonia paraense.			
--	--	--	--	--	--

Fonte: sistematizado pela autora a partir dos dados da BDTD (2024).

A tese da doutora Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2011, intitulada: “Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para formação docente”, objetivou compreender como a história de vida e as experiências profissionais de docentes possibilitam construir o conceito de si e contribuem para que sejam reconhecidos pela comunidade (militantes), apresentar êxito na implementação da Educação das Relações étnico-raciais a partir de pressupostos da Pedagogia Culturalmente Relevante.

A metodologia escolhida pela pesquisadora na tese, buscando atender os participantes, foi o uso de entrevistas livres, a observação de aulas e rodas de conversa. Essas alternativas visam à implementação da educação das relações étnico-raciais de forma que não fiquem restritas a apenas alguns profissionais que assumiram a prática baseada nos pressupostos de uma pedagogia culturalmente relevante. Segundo a pesquisadora, o não acesso a essas práticas poderia comprometer a continuidade da discussão sobre as relações raciais. Para finalizar, sugere-se que as desigualdades e discriminações são frutos das relações sociais e repercutem diretamente na escola. As políticas públicas educacionais devem atentar para a necessidade de uma linha de financiamento específica para atender às demandas relativas à educação das relações raciais no cotidiano escolar.

Embora a pesquisadora reconheça a importância da legislação para tratar das relações étnico-raciais, infere que a materialização da educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se viabiliza pelo compromisso do(a) professor(a) e ratifica que isso ocorre mais pela ação individual do que pela normatização da lei. Inferimos que, para a implementação, deve-se ofertar condições de conhecimento ao professor. Se ele desconhece a lei, como implementá-la em seu cotidiano? No aporte teórico, utilizam-se autores como Villalta (1999), Paiva (2003), Moraes (2007), Veiga e Fanon (1983), Carneiro (2006), Munanga (1999b), Heller (1992), Candau (2002), Silva (1993), Gonçalves (2004), dentre outros pesquisadores.

A dissertação intitulada: “Silenciando a Cor: O Trato Pedagógico da Cultura Afro-Brasileira no Ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro”, escrita por Marcelino Euzébio Rodrigues e defendida em fevereiro de 2014 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), teve por objetivo visualizar se os professores de artes visuais do município do Rio de Janeiro abordam, ou não, temas ligados à arte afro-brasileira e entender se existem obstáculos efetivos que impeçam a implementação dessa norma curricular apontada pela Lei nº 10.639/03. Apropriou-se dos métodos qualitativos, a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de arte e análise de material bibliográfico vinculado ao tema. O pesquisador apresenta como aporte teórico trabalhos de Nilma Lino Gomes (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2009), Emanoel Araujo (2000, 2010), Kabengele Munanga (2000), Roberto Conduru (2007, 2009), Vera Candau (2008, 2011a, 2011b), Boaventura de Souza Santos (1996), Azoilda Loreto Trindade (2005, 2013), Andreas Hoffbauer (2006), Amílcar Pereira (2013), entre outros.

Segundo o pesquisador, é necessário um projeto educativo que oferte possibilidade entrar em contato com aprendizagens conflitantes, produzir e acessar imagens desestabilizadoras que impulsionem as subjetividades inconformistas, para ressignificar a educação, e desnaturalizar esse comportamento social que se encontra arraigado no tecido social, objetivando transformação social.

Ausência de imagens desestabilizadoras, neste caso o discurso afro-brasileiro, promove ambientes aparentemente saudáveis que silenciam a problemática racial. Para isso, se faz necessário um confronto entre pensamentos discriminatórios que abordem a diversidade étnico-racial em sala de aula com pensamentos que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’ (apud, Santos, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e por que não dos docentes (Marcelino, 2014, p.123).

A dissertação, “Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afro-brasileira na educação básica: o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí”, escrita por Jaber Luiz da Silva, 2014, mestrado em Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) investigou a ocorrência e identificação das formas de preconceito e discriminação contra os conhecimentos e saberes das religiões brasileiras de matriz africana em unidades escolares da educação básica, desarticulação do senso comum e das bases de preconceito e racismo.

Constatamos que, em relação aos objetivos centrais da escola, o racismo ainda é um tema esquecido, negligenciado, evitado, temido e negado. Segundo os teóricos Campelo (2005),

Caputo (2010), Silva (2005) e Oliveira e Rodrigues (2014), essas dinâmicas perpetuam desigualdades no ambiente escolar.

A dissertação intitulada: “A Cor do Vestibular no Paraná: Na Trilha de um Novo Caminho pela Efetivação da Educação Étnico-Racial”, escrita por Lílian Amorim Carvalho e defendida em 2017 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), teve por objetivo visualizar se os professores de artes visuais do município do Rio de Janeiro abordam, ou não, temas ligados à arte afro-brasileira e entender se existem obstáculos efetivos que impeçam a implementação dessa norma curricular apontada pela Lei nº 10.639/03. A pesquisa utilizou procedimentos metodológicos quantitativos com o objetivo de identificar se os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aparecem nas provas de vestibulares e de que forma isso ocorre.

Ademais, o estudo foi pautado na análise de documentos com definições de categorias para tratamento quantitativo e dividida em duas etapas: na primeira, realizada a análise longitudinal das ocorrências das diferentes categorias no período de 2009 a 2015; na segunda, baseada no modelo de avaliação de impacto, propôs-se verificar as incidências das categorias que apontam alguma repercussão da publicação das diretrizes curriculares para educação étnico-racial no conteúdo das provas de vestibulares do Paraná, no recorte temporal de 2002 a 2013.

A pesquisadora apresentou como aporte teórico trabalhos de Nilma Lino Gomes (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2009), Emanoel Araújo (2000, 2010), Kabengele Munanga (2000), Roberto Conduru (2007, 2009), Vera Candau (2008, 2011a, 2011b), Boaventura de Souza Santos (1996), Azoilda Loreto Trindade (2005, 2013), Andreas Hoffbauer (2006), Amílcar Pereira (2013), entre outros.

Em suas considerações finais, apresenta muitos questionamentos e sugere encarar as demandas sociais com múltiplas possibilidades inerentes à própria diversidade. Assim, deve-se seguir construindo novos caminhos e focar em uma nova sociedade. Ela aponta como prioridade para superar o racismo o conhecimento sobre a África, História e Cultura Afro-Brasileira, assim como a indígena, ratificando a importância de parte constitutiva do ser brasileiro, que, em seu olhar, a mestiçagem tão reivindicada é, portanto, promover autoconhecimento.

Além disso, problematiza que há dificuldades, visto que, na mesma medida em que se reivindica a mestiçagem, o racismo opera estruturando as relações. Ela questiona: qual é o objetivo da educação básica, especialmente do ensino médio? Se é preparar para o

vestibular/ENEM? Reforça seu pensamento: “há décadas, a despeito da lei abrir possibilidade de acesso ao ensino superior por outros mecanismos, estamos optando por um tipo de conhecimento e um tipo de estrutura social que tradicionalmente vem se impondo violentamente desde a colonização”.

Para além de seus questionamentos sobre a finalidade da educação básica e o processo que seleciona os estudantes que, segundo as normas, estão aptos para ocuparem cursos universitários, infere-se que haja uma análise aprofundada sobre o currículo do Novo Ensino Médio. Este se encontra em tentativa, visto que são incontáveis os problemas apresentados para implementação nas escolas públicas do sistema educacional brasileiro, que está sendo imposta em detrimento da não aceitação da sociedade, estudantes e professores. Apresenta um desmonte da estrutura conquistada com luta, para sinalizar um currículo simplório que subestima a análise da sociedade, e as mudanças não refletem a realidade dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A dissertação intitulada: “Políticas Públicas de Ações Afirmativas: Um Estudo da Implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas Implicações nas Redes Municipais de Ensino de Porto Seguro – BA, Vitória da Conquista – BA e São Carlos – SP”, escrita por Leonardo Lacerda Campos e defendida em 2018 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), objetivou analisar a implementação da Lei nº 10.639/03, visando contribuir para a construção de uma sociedade que supere os comportamentos preconceituosos que discriminam, por meio de práticas pedagógicas e novos conhecimentos. O estudo buscou desenvolver a consciência de identidade plural, garantir respeito a todos e valorizar a identidade e a cultura brasileira.

Nessa dissertação, o autor fez uso da metodologia qualitativa, diretamente atrelada ao Estudo de Caso, em especial ao Estudo de Casos Múltiplos. Utilizou análise de documentos oficiais referentes à implementação da Lei nº 10.639/2003 e realizou entrevistas semiestruturadas com docentes de duas escolas em cada município pesquisado, totalizando seis escolas. Essas escolas se destacaram em seus respectivos municípios por desenvolverem projetos ao longo do ano letivo com conteúdos que permitiram perceber avanços na implementação da Lei nº 10.639/2003 por meio da materialização de sua proposta nos municípios de Vitória da Conquista/BA, Porto Seguro/BA e São Carlos/SP. Foram investigadas duas unidades escolares em cada município; contudo, são escolas que têm desenvolvido trabalhos/projetos ao longo do ano letivo, objetivando construir um novo olhar acerca das diferenças multiculturais e pluriétnicas que compõem a educação.

O pesquisador registrou que o estudo de caso abrangeu duas escolas em cada município e que nessas observa-se avanços. Entretanto, não esclarece como foram escolhidas essas escolas. Segundo o autor, as escolas pesquisadas apresentam projetos ao longo do ano letivo com o foco na construção de olhares diferenciados para o entendimento das diferenças multiculturais e pluriétnicas na educação. Contudo, não descarta a necessidade de ampliação dos projetos para atender às demandas dos mesmos municípios pesquisados, com a finalidade de promover mudanças significativas.

Por conseguinte, a dissertação intitulada: “Relações Étnico-Raciais e Perspectivas Docente: Um Olhar sobre a Prática Educativa em Escolas da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro”, escrita por Fernanda Brandão da Silva Esteves e defendida em 2019 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), objetivou analisar a existência de práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar, bem como refletir sobre a importância dessas práticas na construção das identidades, perpassando considerações acerca da diferença, equidade, racismo e cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas em comunidades periféricas da zona Oeste, na cidade do Rio de Janeiro.

O estudo evidenciou que as escolas apresentam como características em comum: a maioria da população é afro-brasileira, áreas com alto índice de violência e, consequentemente, vulnerabilidade social e abandono do poder público. Isto é, a escola, como principal espaço para difundir conhecimento e proporcionar reflexões a partir de práticas cotidianas, espera-se que as mudanças possam influenciar as famílias e a sociedade.

Segundo Nilma Lino (2003), a escola é a instituição social comprometida em oportunizar a socialização do conhecimento e da cultura; entretanto, revela-se como espaço onde também se difundem representações negativas para o negro e, como tal, é um local importante para superá-las.

O método utilizado na pesquisa foi qualitativo, com visitas de ambientação. O dispositivo de coleta de dados foi um questionário virtual aplicado. A conclusão que se faz é a de que é necessário que as escolas considerem a diferença étnico-racial de seus alunos na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos e nas práticas educativas, até a ampliação do entendimento da verdadeira história do Brasil e da África para além das selvas, das guerras, das dores e dos estereótipos. Uma África ancestral, geradora de um mundo, de tecnologias e de

saberes, as crianças necessitam conhecer o outro lado da história, e o professor deve ser um dos protagonistas dessa nova narrativa.

Em sua conclusão, a pesquisadora observou que há empenho por parte dos docentes para realizar diálogos, leituras e intervenções que contribuam para que as individualidades sejam respeitadas. Entretanto, o enfoque na temática racial não é uma constante, e os obstáculos, segundo ela, são: a qualificação técnica na universidade, a formação em serviço, a falta de apoio das secretarias de educação, o acesso a materiais, o racismo e suas diferentes práticas. Sugere-se a urgência para que as reflexões sejam pautadas nas escolas, buscando conscientizar e sensibilizar os educadores. A pesquisadora não apresentou seu suporte teórico, mas foram elencados autores como Quijano (2009, 2002), Almeida (2018), Candau (2011), Lino (2003), entre outros.

A dissertação intitulada: “Ações Afirmativas para a Educação Profissional Tecnológica: Negros e Negras no Colégio Técnico, Industrial de Santa Maria”, escrita por Nara Zari Lemos Budiño e defendida em 2019 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objetivou analisar o processo de efetivação das ações afirmativas no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), ou seja, as Leis nº 10.639/03 e nº 12.711/12.

O estudo analisa e comprehende a situação dos grupos negros no Brasil, a partir do período pós-abolição, suas lutas e conquistas para a efetivação das ações afirmativas; analisar o processo de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 12.711/12 no CTISM; e refletir sobre a importância da educação étnico-racial e das políticas afirmativas para a formação técnica profissional de jovens trabalhadores.

O autor desenvolve uma coleta de dados junto aos diários de classe (1967-1991) do CTISM, dos projetos de atividades antirracistas como os Ciclos e Estudos sobre História e Culturas Afro-brasileiras e pesquisas bibliográficas. Os dados foram sintetizados sob o ponto de vista histórico-crítico, de maneira sintético descritiva orientada pelo método dialético que supõe a sociedade como um espaço de contradições método histórico-materialista que sintetiza as determinações histórico-sociais de homens e mulheres na sociedade capitalista, a partir de sua existência real. Em suas considerações ratifica a importância de reserva de vagas; entretanto, não tem se mostrado suficientemente eficaz na inclusão de negros e negras ao ensino técnico, visto que a questão exige não somente a inclusão pura e simples, percepção de que as diferenças de oportunidades, entre cidadãos (a) brasileiros resultam das disparidades entre as

classes sociais geradas pelo modo de produção capitalista; e invasão, dominação e exploração realizada a partir do século XVI implantada pelos portugueses no Brasil.

E, por fim, a pesquisadora ressalta que garantir a permanência de estudantes negros no sistema de ensino público através de uma educação inclusiva que promova autonomia para a classe trabalhadora não é possível sem negligenciar que a maioria dos alunos negros seja excluída do sistema educacional no ensino fundamental, visto que, mesmo com as políticas públicas afirmativas, não há o ingresso de um número significativo de negros e negras nos cursos da instituição em questão. A política pública de reserva de vagas, à época, era recente; entretanto, em sala de aula, a discriminação e a exclusão se apresentam de forma velada ou explícita. Outro ponto a ser observado, além do supracitado, é o de gênero: a mulher é penalizada de forma dupla.

A dissertação intitulada, “Lutando por Novos Espaços, Construindo Novos Saberes: Uma Análise Política de Cotas Raciais no Brasil, 2003-2017”, escrita por Adilson Gerônicio da Silva e defendida em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGE), objetivou analisar a política racial no Brasil de 2013 a 2017. Buscou identificar as pautas de políticas de cotas para negros e analisar as ações afirmativas na educação profissional e tecnológica. Segundo o autor, os espaços de produção de conhecimento ainda não se debruçaram o suficiente sobre a Lei nº 12.711/12 e a confundem com a Lei nº 10.639/03.

A metodologia adotada foi a qualitativa, com visitas de ambientação. O dispositivo de coleta de dados foi um questionário virtual aplicado. A conclusão é que se faz necessário que as escolas considerem a diferença étnico-racial de seus alunos na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos e nas práticas educativas.

Além disso, há a necessidade de ampliação do entendimento da verdadeira história do Brasil e da África para além das selvas, das guerras, das dores e dos estereótipos. Uma África ancestral, geradora de um mundo, de tecnologias e de saberes, as crianças necessitam conhecer o outro lado da história, e o professor deve ser um dos protagonistas dessa nova narrativa.

Em suas considerações finais, o pesquisador problematiza que, mesmo com muitas modificações implementadas pela reserva de vagas/cotas, ainda há muito por fazer. É possível inferir que houve mudanças sociais e já é possível observar a presença negra em espaços que outrora não se faziam presente. Dentre eles, o acesso aos mercados de trabalho e cargos com melhores salários ainda é limitado.

O pesquisador ratifica ainda a importância dos comitês de heteroidentificação nas universidades públicas e a necessidade de manter e renovar novas lutas e mecanismos de enfrentamento ao racismo estrutural e à discriminação racial, que se aperfeiçoa a todo instante com uma nova “roupagem”, “ferindo corpos, mentes e estruturas, ameaçando direitos e impedindo repartir o poder, saber e informação” (Adilson, 2020, p. 146). Reiteramos que, enquanto não houver negros e negras ocupando espaços no legislativo nos três níveis, a luta tornará-se árdua. Este é mais um motivo para que possamos juntar forças de forma consciente para deixar um legado para as próximas gerações.

A dissertação, “Aqui na escola não mudou nada em nosso cotidiano, tudo é como antes”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da Lei 10.639/03, na escola do campo da Patauá na Amazonia paraense”, em 2016, escrita por Ana Keuria Mercês Araujo, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA).

A referida pesquisa, segundo a pesquisadora, objetivou analisar as práticas docentes no cotidiano escolar no pós-implantação da lei 10.639/03; a pesquisadora optou por metodologia de cunho qualitativa com abordagem dialética, o método usado foi a entrevista semiestruturada, com roteiro, na qual a pesquisadora argumenta que essa forma possibilita uma aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa. Ela também fez uso de dados quantitativos.

O aporte teórico pauta-se em autores como Arroyo (2008, 2010, 2011, 2012 e 2013), Santomé (2013), Molina (2002, 2008 e 2009), Caldart (2011, 2012), entre outros. Em suas considerações, propõem repensar as relações étnico-raciais nas escolas do campo. Segundo essa perspectiva, os docentes, dentro de suas possibilidades, buscam atingir a descolonização do currículo. Ressalta-se a importância do processo político na construção da identidade da escola do campo e problematiza-se a categoria "educação do campo" em um sistema educacional tão excludente, que tende a tornar-se homogênea a educação dos sujeitos que vivem naquele espaço complexo, no contexto amazônico e rural. Ademais, questiona-se o silêncio que contribui para a normalização do racismo, finalizando com o título: “Aqui na escola não mudou nada em nosso cotidiano, tudo é como antes”.

A dissertação, “*O Sacrifício do Outro*: Eurocentrismo na Educação e Análise da Proposta Curricular para Educação Básica de Santa Catarina a partir da Lei 10.639/2003”, escrita por Loren Marie Vituri Berbert, em 2018, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP), teve como objetivo analisar a adequação da Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação

Básica (2014), do Caderno Pedagógico de História (2012) e do Caderno Pedagógico Educação e Diversidade (2016) às demandas da Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A pesquisadora ratifica a importância da Lei 10.639/03 como instrumento de combate ao racismo dentro e fora da escola, especialmente no contexto social e político vigente (fazendo referência ao governo do ex-presidente Jair Bolsonaro). Tais instrumentos tornam-se ainda mais relevantes em cenários de recrudescimento de posições conservadoras e autoritárias. A pesquisa objetivou avaliar a adequação dos documentos educacionais à Lei nº 10.639/03. O método utilizado para a análise incluiu filmes que, no entanto, não dialogam com a proposta da referida legislação, pois reproduzem o racismo e o protagonismo norte-americano.

Em suas considerações finais, a pesquisadora problematiza a geopolítica do conhecimento, que reforça matrizes teórico-metodológicas e bibliografias fortemente eurocentradas. Além disso, aponta que os documentos analisados não apresentam movimentos significativos de pluralização da produção do conhecimento.

Como consequência direta, observa-se a não abordagem do racismo nas dimensões social, cultural e epistêmica. Essa repetição de paradigmas impede que as Relações Étnico-Raciais (ERER) sejam apresentadas como uma estrutura importante para que os estudantes compreendam a sociedade brasileira. Conclui-se, ainda, que os documentos não oferecem o apporte teórico necessário e que a Lei 10.639/03 continua sendo essencial como instrumento de combate ao racismo dentro e fora da escola.

A tese da doutora Eliane Fátima Boa Morte do Carmo, intitulada: “Encruzilhadas metodológicas: ensino de história da África e dos africanos nos anos iniciais do ensino fundamental”, defendida em 2021, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), objetivou construção de um panorama histórico e geográfico do continente africano, para subsidiar professores (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o intuito de ampliar a visão de mundo sobre o continente africano plural, diverso com seu legado, técnicas e conhecimentos para além da divisão geopolítica formatada após a colonização pelos países europeus.

A problematização gira em torno do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano. O locus da pesquisa foi o município de Salvador, onde foram escolhidas escolas da rede municipal. Sua pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de proporcionar a construção de um Referencial Curricular Municipal para as Escolas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERERs) em Salvador.

Em sua proposta teórico-metodológica, foram apresentadas a transversalidade e a transdisciplinaridade como conceitos fundamentais. O método utilizado foi a pesquisa-ação, que se caracteriza por uma abordagem predominantemente qualitativa e por ser desenvolvida por meio de ações coletivas planejadas, com foco no caráter social e educacional. O aporte teórico inclui autores como Silvério (2013), Costa e Silva (2006, 2012), Visentini (2014), Santos (2017), Azevedo (1990), Trajano Filho (2004), Zamparoni (2004), Araújo (2004), Thiollent (1987), dentre outros.

Nas considerações finais, o trabalho apresentou os percalços, desafios e a complexidade que envolvem a inserção da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar. Destacou momentos marcantes de reflexão e aprendizado, embora a pesquisa tenha encontrado uma barreira inesperada: a sindemia de Covid-19.

A doutora Eliana do Carmo registrou seu sentimento de incompletude, mas também sua satisfação com os aprendizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Em seu registro final, ela apresentou como resposta às adversidades as palavras encorajadoras de uma professora: "Continuemos!"

A dissertação intitulada: "Etnomatemática e a educação escolar quilombola na ilha da Marambaia em Mangaratiba-RJ: conexões entre o artesanato local e a prática escolar", defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGETducCIMAT) e escrita por Cristiano Gomes de Oliveira, propõe uma metodologia de investigação qualitativa com características etnográficas. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de Etnomatemática, Pedagogia Decolonial e Pedagogia Libertadora. Os métodos e técnicas de pesquisa utilizados incluem entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e análise documental.

A pesquisa analisa a relação existente entre a valorização dos conhecimentos populares, produzidos pelos remanescentes quilombolas na Ilha da Marambaia, por meio do artesanato local, e os conhecimentos acadêmicos ensinados pela escola. O pesquisador propõe o diálogo entre a cultura e a ciência é valorizar cada saber sem hierarquizar.

Em sua pesquisa, não se propôs a realizar uma análise sociopolítica, mas apresentou, em sua contextualização histórica, a tentativa de expulsão da comunidade quilombola que se fazia presente há mais de cem anos na Ilha de Marambaia. Na década de 1980, a Marinha do Brasil moveu ações na Justiça com o objetivo de promover a expulsão definitiva dos povos que lá viviam, alegando que não havia descendentes diretos de escravizados. O Estado reivindicou

a posse da ilha em detrimento das populações locais, sem nenhuma responsabilidade ou respeito por tudo o que envolvia essa comunidade: a cultura em seu sentido mais amplo e a vida econômica, pautada na pesca e na criação de espécies nativas, como crustáceos, moluscos, peixes e mexilhões. Além disso, os moradores eram obrigados a cumprir obrigações católicas, mesmo que, oficialmente, não houvesse adeptos de religiões de matriz africana, como forma de evitar preconceitos.

Conforme mencionado por Cristiano (2022, p. 24):

(...) A expulsão desses moradores chamou a atenção do público e de estudiosos (...). Em 2002, por meio de uma Ação Civil Pública contra a União, e apenas em 2009, com o apoio de várias entidades sociais, foi alcançada a caracterização desses habitantes como remanescentes quilombolas, o que garantiu que eles não pudessem ser expulsos.

Ainda sobre essa dissertação, identificamos o seguinte aporte teórico: Ludke e André (1986), Cruz Neto (2002), Gomes (2002), Manayo (2002), D'Ambrosio (2005, 2006), Lakatos (2003), Oliveira e Viana (2020), Freire (1987, 1996), Ribeiro (2017), Geertz (2008) e Larchert (2016). Na conclusão, o autor aborda a necessidade e a urgência do retorno às aulas presenciais, destacando que a maior dificuldade enfrentada durante a pesquisa foi o afastamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Outro problema foi a falta de acesso à tecnologia por parte dos estudantes da ilha. Além dessas adversidades, o autor espera que a sequência didática produzida possa ser adaptada a outras realidades e contribua para o processo de ensino-aprendizagem.

A dissertação, intitulada: “Quais os impactos da Lei 10.639/2003? A voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam”, foi escrita em 2019 por Paulo Fabrício Roquete Gomes, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O estudo aborda a história e a cultura africanas e afro-brasileiras.

Segundo o pesquisador, dezesseis anos se passaram desde que a legislação entrou em vigor. Por esse motivo, ele considerou importante analisar a perspectiva de adolescentes entre 13 e 17 anos, participantes de vários estados brasileiros. Esses adolescentes vivenciam todo o seu processo de escolarização sob a vigência da lei. As análises buscaram identificar, com base no que os estudantes disseram, sua associação com a educação voltada para as relações étnico-raciais.

A partir disso, foi traçada uma discussão acerca de temas como raça, racismo, branquitude e os privilégios que dela advêm, negritude e lugar de fala. Os resultados indicam

que há muito a avançar na implementação da lei, uma vez que, de acordo com os adolescentes, a pesquisa demonstrou evidências de que pode estar ocorrendo uma interpretação equivocada da Lei n.º 10.639.

Ademais, os estudantes apontaram que as disciplinas em que os conteúdos têm sido trabalhados são exatamente aquelas explicitadas no texto da legislação. Por fim, o estudo apresenta que o racismo, até pouco tempo considerado velado, tem se mostrado cada vez mais de forma declarada. Além disso, a intolerância religiosa e a branquitude acrítica têm ganhado força na atual conjuntura brasileira.

A metodologia utilizada consistiu no uso de questionários distribuídos via Facebook, respondidos por jovens de vinte e seis estados e pelo Distrito Federal. Os resultados apontam que há muito a ser feito para alcançar o objetivo da lei. Ademais, os mecanismos racistas, que deixaram de ser velados, agora têm se manifestado de forma muito declarada. A branquitude acrítica e a intolerância religiosa também têm se apresentado de maneira clara e crescente.

A dissertação intitulada: *Educação e Diversidade Étnico-Racial*, defendida em 2018 por Raimundo Nonato Nascimento Junior na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), no Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, está circunscrita na temática: Educação e Diversidade, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais.

O estudo objetivou identificar os retratos revelados nesse tema, expressos no cotidiano das escolas entre os períodos de 2006 a 2016. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), e a análise foi feita com base em pesquisas nas várias áreas do conhecimento, utilizando os seguintes descritores: questões étnico-raciais, educação e diversidade étnico-racial. Foram analisadas 56 dissertações em 15 áreas do conhecimento, sendo duas na área de História.

A pesquisa, de base teórico-bibliográfica e com abordagem qualitativa exploratória, foi teoricamente fundamentada por autores como Malerba e Bertoni (2001), Brandão (2002), Hernandez (2005), Mello e Souza (2006), Sousa e Gross (2007), D'Adesky (2008), Heywood (2012), Branco e Oliveira (2012), entre outros.

Em suas considerações finais, o autor pontua que, diante da importância do combate ao racismo e a todas as formas de discriminação e preconceito, a escola desempenha uma tarefa complexa e fundamental para a nação brasileira. Ele ratifica a urgência de promover, nas

escolas, espaços para interação coletiva com um foco claro e operante em educar para uma convivência plural e respeitosa.

A dissertação, “Pelejas e arrudeios da dança/arte no currículum e atos de currículo em escolas municipais de São Francisco do Conde/Bahia: por entre encruzilhadas, macumbizacão, performance, afro-ameríndios”, escrita por Leonardo das Chagas Silva, em 2022 na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O construto investigativo deste trabalho aborda o acontecimento e a configuração da Dança/Arte no currículo e nos atos de currículo em escolas municipais do Ensino Fundamental de São Francisco do Conde, na Bahia, buscando adequar-se às prerrogativas da linha de pesquisa "Mediações Culturais e Educacionais em Dança", do PPGDança da UFBA. Para tanto, por meio da abordagem qualitativa, que utiliza a pesquisa de campo como procedimento investigativo, aproxima-se dos estudos da Antropologia.

A luta pela constituição crítica de um currículo escolar de Dança/Arte que efetivamente paute as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 visa incorporar o ensino dos saberes afro-ameríndios no currículo escolar, combatendo toda e qualquer forma de racismo, bem como mitigando as lacunas historicamente existentes na formação cidadã no espaço socioeducacional brasileiro, sobretudo para as pessoas racializadas, que constituem a maioria da população do país.

A pesquisa teve como objetivo compreender como se configura o ensino-aprendizagem da arte/dança no currículo e nos atos de currículo em escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação Básica de São Francisco do Conde, sob a perspectiva antirracista. O aporte teórico fundamentou-se em autores como Rufino (2019), Malomalo (2016), Silva (2005), Macedo (2017), Geertz (2009), Laraia (2009), entre outros. Conclui que o currículo não é singular nem permanente, tampouco imóvel; ao contrário, está atrelado ao contexto sociopolítico e histórico. Propõe, ainda, mudanças no ensino da dança, com base em uma proposta brasileira que, na educação, aborde a dança de forma a oportunizar aos estudantes o contato com os contributos dos povos ancestrais, tanto indígenas quanto afro-diaspóricos no Brasil.

A dissertação intitulada: *As Representações Sociais das Religiões de Matriz Africana Presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das Naves Mães do Município de Campinas-SP*, defendida em 2021 por Airton Pereira Junior, na UNICAMP, analisou as representações sociais das religiões de matriz africana nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de educação infantil denominadas "Naves Mães", do município de Campinas/SP.

O pesquisador aponta que estudos anteriores constataram a omissão das instituições educacionais em relação à Lei 10.639/2003, caracterizando tal omissão como racismo institucional. Inicialmente, a pesquisa aborda as diversas concepções de racismo, buscando construir a convergência entre racismo institucional e a formulação de políticas públicas voltadas para a formação do professor antirracista. Essa formação busca implementar mudanças sociais e ressignificar o entendimento dos professores sobre o que constitui uma matriz africana. Tal reflexão coletiva deve ser promovida no espaço escolar, visando sempre questionar as representações sociais distorcidas e coibir a persistência do racismo nas práticas pedagógicas e nas ações de gestão educacional.

A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa exploratória, tendo em vista que estudos apontam apagamento, distorção do objeto em análise. O aporte teórico: Almeida (2019), Moscovici (2003), Libâneo (2012), Café (2020), Grandin (2008), dentre outros.

Nas considerações gerais problematiza que nos projetos políticos pedagógicos a cultura negra é apresentada de forma folclorizada, desconsidera o racismo e suas consequências, restringe as práticas educacionais com as ERERs, apaga as práticas culturais de enfrentamento ao racismo.

Segundo Nilma Lino (2003), o(a) educador(a) deve compreender como os diferentes povos, ao longo da história, se identificam e apresentar práticas pedagógicas que lutem contra o racismo. Foram analisadas onze escolas, e somente uma apresentou um patrono negro. Ao final da pesquisa, ratifica-se a presença do racismo estrutural, institucional e religioso.

A dissertação intitulada: *História e cultura afro-brasileira: proposta de ensino intercultural em uma escola pública do município de Vacaria/RS*, defendida por Danubia Bianchi Menegat, na Universidade Estadual de Caxias do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa História, Filosofia e Educação, propõe investigar como a diversidade étnico-racial é abordada no ensino de História no currículo do Ensino Fundamental.

A pesquisa parte da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, e busca analisar o papel da escola na educação para as diferenças, frente às transformações sociais e culturais e suas implicações no processo educacional. O aporte teórico fundamenta-se nos postulados freirianos acerca da educação emancipatória e intercultural, pautada na dialogicidade, em consonância com o pensamento de Walsh e com a literatura que problematiza a escravização no Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando o método de pesquisa-ação, cujo *locus* é uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Vacaria/RS. O embasamento teórico apoia-se em autores como Freire (2001), Santos (2009), Walsh (2012), Silva, Santos Carneiro (2008), Santomé (2012), Silva (2011), Zabela (1998) e Munanga (2004).

Nas considerações finais, a autora agradece a oportunidade de estudar e reflete sobre as aprendizagens construídas: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retornar ao sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (Freire, 2001, p. 155 *apud* Menegat, 2022, p. 90).

Diante das pesquisas apresentadas, que buscaram compreender o recorte temático dentro do amplo campo da educação e das relações raciais, os percursos teórico-metodológicos e as considerações finais de cada estudo demonstram o quanto vasto é o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ainda há muito a ser explorado, muitos caminhos a serem desbravados.

Podemos questionar os motivos pelos quais, no período analisado, houve apenas um registro de pesquisa abordando as lacunas e/ou a ausência do cumprimento da Lei nº 10.639/03 na região Norte. Não há, entretanto, uma abordagem aprofundada, embora os estados dessa região apresentem reminiscências históricas que exigem maior investigação.

Por conseguinte, no Quadro 2, estão seis dissertações, a mais antiga é de 2016 e a mais atual 2022, pesquisadas no mês de outubro de 2023, segundo os descritores: Lei nº 10.639/03 em Manaus.

Quadro 2 – Dissertações com descritor inicial: Lei nº 10.639/03 em Manaus

Nº	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	FES
1	Waldnely Gusmão da Silva	Lei 10.639/03: a representação da África e dos afrodescendentes nos livros didáticos de geografia no Brasil de 2005- 2014	2016	UFAM
2	Odiosvaldo Costa Ferreira	Reescrita das narrativas de uma Amazônia inventada: ações pedagógicas para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal.	2017	UNILA
3	Ilka Joseane Pinheiro Oliveira	“Cruzando a linha”: afro-religiosidade, implementação da lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar- um estudo com professores da educação básica	2017	UFPA
4	Daniel de Nazaré de Sousa Madureira	Marabaixo e seus “ladrões”: a história afro-amapaense sintetizada no cancioneiro popular como elemento fomentador de estudos literários	2019	UFRRJ

5	Maira Iana Hoerlle	As literaturas africanas e afro-brasileira sob o viés do livro didático	2021	UFAM
6	Luciana dos Santos Silva	Racismo estrutural e a lei 10.639/03: um estudo de caso sobre a resolução 054/ 2021 do conselho municipal de educação de Manaus	2022	UFAM

Fonte: sistematizado pela autora a partir dos dados da BDTD (2024).

A dissertação, “Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil 2005-2014”, defendida por Waldnely Gusmão da Silva, em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFAM, objetivou analisar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, no conteúdo: “África” dos livros didáticos de Geografia.

A pesquisa problematiza a presença da Lei em livros didáticos. A escolha do ano de 2005 como marco inicial para a análise baseia-se na data estipulada para a adequação dos livros do sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, à referida Lei. Tal adequação previa a exclusão de qualquer conteúdo que incitasse o racismo, exigindo que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fiscalizasse as obras destinadas aos estudantes. Foram escolhidos quatro livros didáticos que, no período entre 2005 e 2014, passaram pela análise do PNLD.

Nas considerações finais, a pesquisadora afirma que sua intenção foi verificar se as mudanças exigidas pela Lei 10.639/03 haviam sido implementadas nos livros de geografia após o prazo estipulado. Esperava-se encontrar livros aprovados pelo PNLD com alterações significativas para a luta dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro Unificado (MNU). Com a análise realizada, constatou-se que, treze anos após a promulgação da lei, mesmo com um órgão público designado para a fiscalização dos livros didáticos no combate ao racismo e à discriminação racial, todos os materiais analisados e aprovados pelo PNLD apresentavam lacunas em relação à História da África e dos afrodescendentes.

Além disso, imagens estereotipadas, representando pessoas negras em situações degradantes, ainda estavam presentes nos livros de geografia. O aporte teórico da pesquisa incluiu obras de Santos (2002), Ianini (2004), Guimarães (1999), Fausto (2006), Silvério (2013), Ki-Zerbo (1982), Azevedo (1955), Soares (2013), entre outros.

A dissertação intitulada: “Reescrita de narrativas de uma Amazônia inventada: ações pedagógicas para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal”, defendida por Odiosvaldo Costa Ferreira em 2017, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em

Estudos Latino-Americanos (PPGIELA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), foi mencionada na pesquisa.

Segundo Odiosvaldo (2017), o *locus* da investigação foi uma comunidade quilombola situada na região metropolitana de Belém, estado do Pará, na Amazônia brasileira. Em 2017, a comunidade era composta por 117 famílias, totalizando aproximadamente 550 pessoas. Em 1999, essa comunidade obteve o reconhecimento legal de 710 hectares de seu território, parte dos 2.200 hectares herdados de um donatário português. Desde então, enfrenta problemas ambientais e invasões de terra por terceiros.

O pesquisador problematiza, em sua análise, a seguinte questão: Qual seria a causa do mau rendimento escolar dos egressos da instituição de ensino comunitária de Abacatal? Segundo Odiosvaldo (2017), no século XVII, iniciou-se a inserção de escravizados do continente africano na região em questão para o trabalho na agricultura, Abacabal surgiu do engenho montado nas margens do rio Guamá, “Uma sesmaria do Conde Coma Mello, deixada como herança para as filhas com Olímpia, uma de suas escravas” Odiosvaldo (2017, p.15).

Ele relata ainda que os docentes trabalham as ERERs sem livro didático, justificam que a abordagem nele apresentada se distancia das especificidades da comunidade, a ponto de descaracterizá-la. Um exemplo sugerido foi: imposição de leitura sobre as lendas amazônicas, objetivando manter sua cultura. Nisso, reescreve as narrativas com abordagem local dentro do ensino de história do Brasil para as séries iniciais no ensino fundamental.

A pesquisa objetivou investigar se o mal rendimento, o desestímulo dos estudantes egressos da Comunidade Quilombola de Abacatal foi provocado pelo conflito identitário e /ou racismo sofrido com a mudança de escola, tendo em vista que eram comparados aos seus ancestrais escravizados que viveram nesse há muitas gerações.

O procedimento teórico-conceitual está fundamentado em uma pesquisa qualitativa, e descreveu o trabalho de campo sob o encaminhamento da pesquisa-ação. Em suas considerações, apresentou a importância da pesquisa e o desenvolvimento da (intervenção) pedagógica no processo de construção de novas narrativas nas produções individuais e coletivas, contribuiu para desenvolver autonomia dos estudantes e o posicionamento crítico.

Diante dessas observações, foi possível inferir que o letramento e alfabetização foram as causas dos baixos rendimentos; entretanto, não se descarta a contribuição de conflito identitário nesse contexto, sobretudo para maiores esclarecimentos sobre as demandas psíquicas vinculadas às questões raciais, o que sugerimos a leitura de Frantz Fanon (Pele negra, máscaras

brancas) e Neusa Santos (Tornar-se negro). Logo, o aporte teórico do estudo foi: Porto-Gonçalves (2015), Salles (1971, Oliveira (2000), Thiollent (2011), Lakatos e Marcone (2003), Hall (2006), Bourdieu (2011), Thual (1995), Gil (2002), dentre outros.

Essa pesquisa apresenta algumas singularidades, consideramos importante ponderar alguns pontos: A palavra *quilombo*. É inadmissível que os livros didáticos, em pleno século XXI, ainda definam como “lugar, esconderijo para negro escravo em fuga”. Há muito tempo essa denominação deveria ter sido ressignificada. Tal definição foi implementada durante o período em que o Estado brasileiro, juridicamente, legitimava a pena de morte, a escravização e os castigos corporais e/ou a tortura física e psíquica de homens, mulheres, crianças e idosos, os quais eram retidos à força desde o período colonial até o Segundo Reinado, em 1888.

Dois aspectos importantes devem ser ressaltados a partir dessa dissertação também: O antropólogo Alfredo Berno (2011, p. 45) afirma que “quilombo não pode ser apenas fixado num único lugar geograficamente definido, historicamente ‘documentado’ e arqueologicamente ‘escavado’.” Alfredo Berno apresenta uma nova abordagem para o termo, descrevendo-o como trabalho autônomo, livre, não submisso aos grandes latifundiários, e explica que houve um processo de transição econômica do escravo ao camponês. O estigma atribuído aos quilombos e, consequentemente, aos seus remanescentes deve ser ressignificado, pois essas comunidades desenvolveram-se como grandes centros economicamente e culturalmente ativos, com transmissão de conhecimento por meio da memória coletiva e da oralidade.

Assim sendo, discute que o termo escravo foi resultado da interpretação de construção de ideias que perpassa de forma dissimulada com o propósito de obediência, e naturalizar a condição imposta a determinado grupo. Logo, propõe ressignificar e usar o termo mais adequado a essas condições, ou seja, foram escravizados e não eram escravos.

A dissertação: “*Cruzando a linha*”: *afro-religiosidade, implementação da Lei 10.639/03 e as fronteiras da educação regular – estudo com professores da educação básica*, defendida por Ilka Joseane Pinheiro Oliveira, no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, teve como objetivo analisar o papel da afro-religiosidade na educação como um tema capaz de repensar a noção de sujeito, educação e cultura nos espaços institucionais de ensino. A pesquisa promoveu o debate sobre as diferenças étnico-raciais com foco nos professores da educação básica, sendo os sujeitos da pesquisa alunos de uma turma de especialização. O *locus* do estudo foi o polo de Castanhal, e a abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo.

Como estratégia metodológica, utilizou-se a observação participante, com base na análise de narrativas orais e escritas. Entre as narrativas orais, foram analisadas entrevistas semiestruturadas com professores e gravações realizadas em programações acadêmicas. Já as fontes escritas incluíram relatórios de final de curso na disciplina ofertada: *Cultura e religiões afro-brasileiras*, e trabalhos apresentados pelos professores.

Na abordagem teórica, os estudos culturais dialogaram com categorias como cultura, identidade e poder, que contribuíram para refletir sobre o campo do religioso. O aporte teórico incluiu autores como Munanga (2008), Geertz (2008), Amaral (2014), Proença (2007), Reis (2000), Gomes (2012), Saviani (2005), Arroyo (2012), entre outros.

Segundo a pesquisadora, o tema da afro-religiosidade é complexo e exige atenção por parte da sociedade, pois está imerso nas relações de poder. A história do negro foi marcada por desigualdades desde a diáspora africana.

A pesquisadora convida ainda à reflexão sobre como esse pensamento “abissal” se dilatou na educação e se os docentes estão dispostos ao enfrentamento necessário para desconstruí-lo em nome da resistência e da sobrevivência. O tema transcende o campo religioso, perpassando todos os âmbitos da sociedade. Para além da tolerância, o que se exige é respeito.

Outra dissertação destacada foi “*Marabaixo e seus ‘ladrões’: a história afro-amapaense sintetizada no cancioneiro popular como elemento fomentador de estudos literários*”, defendida por Daniel de Nazaré de Souza Madureira, no ano de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) na UFRRJ.

Segundo o pesquisador, o objetivo foi valorizar uma expressão cultural de grande relevância por meio do projeto *Cantando Marabaixo nas Escolas*, buscando construir relações identitárias e históricas entre os jovens e o estado do Amapá. O local da pesquisa foi composto por três escolas, e a metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos, coordenadores e professores do projeto em 2018, além da análise de antigos e novos “ladrões” de Marabaixo sob um viés social.

O pesquisador ressaltou a importância de resgatar a cultura e a história do Amapá, cujas características resultam da mistura de elementos culturais indígenas, europeus e africanos. Essa diversidade, apesar de comum em todo o território nacional, apresenta particularidades locais. A pesquisa evidenciou que as manifestações culturais do Marabaixo carregam um hibridismo cultural, somando-se às festas do Divino Espírito Santo (de origem portuguesa), mas também apresentam características únicas do Amapá, como linguagem, dança, cores, gestos e culinária.

Durante as entrevistas, foi constatado o desconhecimento e a visão distorcida dessa manifestação cultural, marcada por preconceitos e discriminação. A inclusão do Marabaixo no ambiente escolar visa combater o racismo e promover o conhecimento e a valorização cultural.

Já a dissertação, “*As literaturas africanas e afro-brasileiras sob o viés do livro didático*”, defendida por Maira Iana Hoerlle, no ano de 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/IEAA/UFAM), investigou a abordagem das literaturas africanas e afro-brasileiras em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, aprovados no âmbito do PNLD no período de 2018-2020.

Apesar de quase duas décadas desde a aprovação da Lei nº 10.639/03, verificou-se que esses livros apresentam dificuldades em abordar os conteúdos temáticos concernentes às literaturas citadas, tratando-os de forma superficial. Segundo a autora, os materiais deveriam apresentar conteúdos que afirmassem a identidade negra e contribuíssem para a formação humana.

A dissertação problematiza a ausência de uma abordagem político-social nos livros e critica a superficialidade com que temas como o poema “*O Navio Negreiro*”, de Castro Alves, são tratados. Embora abordem o sofrimento dos escravizados, não contextualizam ou refletem criticamente sobre o tema.

Por fim, a dissertação “*Racismo estrutural e a Lei 10.639/03: um estudo de caso sobre a Resolução 054/2021 do Conselho Municipal de Educação de Manaus*”, defendida por Luciana dos Santos Silva em 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFAM, analisou como instrumentos legais podem ser usados para perpetuar o racismo estrutural, impedindo a efetivação de políticas públicas conquistadas por grupos marginalizados.

A pesquisa utilizou método dedutivo e abordagem qualitativa, com foco no materialismo histórico, para investigar a resolução municipal que proibia o ensino das ERERs, exigido pela Lei 10.639/03. O aporte teórico incluiu Akotirene (2019), Arroyo (2017), Carneiro (2018), Dussel (2005), Freire (2004), Gonzalez (2020), Hooks (2017), entre outros.

Conclui-se que o conhecimento é o principal caminho para combater as desigualdades e os conflitos impostos aos negros e indígenas. A implementação das ERERs nas escolas deve ser problematizada e integrada ao cotidiano escolar, considerando os desafios históricos e as desigualdades ainda presentes na sociedade brasileira.

2 A LEI N° 10639/03 E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE MANAUS/AM

2.1 Entendendo a discussão sobre as relações raciais no Brasil

No dia 14 de maio eu saí por aí, não tinha trabalho, nem casa, nem para onde ir, levando a senzala na alma, subi a favela pensando em um dia descer, mas eu nunca desci.

Zanzei zonzo em todas as zonas de grande agonia, um dia com fome, no outro sem ter o que comer, sem nome, sem identidade, sem fotografia, o mundo me olhava, mas ninguém queria me ver.

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola, eu tive que ser bom de bola pra sobreviver, nenhuma lição, não havia lugar na escola.

(Jorge Portugal e Lazzo Matumbi,1980).

Nessa estrofe da música supracitada, os compositores apresentam parte da realidade dos afro-brasileiros no dia seguinte a assinatura da Lei Áurea². A reflexão propõe problematizar a realidade que perpassou ao longo dos tempos e a continuidade das condições precárias, bem como a marginalização dessa população e de seus descendentes, que se faz presente até o momento. A frase “subi a favela pensando em descer, mas eu nunca desci” ilustra a problemática imposta sobre os afro-brasileiros, abrangendo a moradia e a luta cotidiana ainda no século XXI, a maior parte sem direitos básicos assegurados na Constituição Federal de 1988, como moradia, saúde e educação com dignidade. A expressão “o mundo me olhava, ninguém queria me ver” reflete uma prática perceptível disseminada no comportamento racista, vivenciada inúmeras vezes no cotidiano brasileiro por pretos e/ou pardos que são invisibilizados, depreciados e estigmatizados, reflexos de uma conduta racista arraigada na cultura brasileira.

Esses comportamentos manifestam-se em vários momentos no contexto social brasileiro, tanto em espaços públicos (instituições, escolas, ruas, entre outros) quanto em espaços privados. As instituições na cidade de Manaus não fogem a essas regras, reiterando-se o espaço geográfico onde a pesquisa em questão se desenvolveu. O Brasil nunca havia reconhecido plenamente que carrega as marcas deixadas pelos séculos de escravização e imposição de trabalho forçado a seres humanos em seu território. Por mais surpreendente que seja, essa prática ainda persiste, configurando-se como racismo estrutural, já que há um vínculo da racialização na estrutura social.

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1997) reconheceu oficialmente em seu discurso o racismo, a discriminação e o preconceito vivenciados pelos brasileiros. Ele utilizou um dito popular: “as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá”. Cardoso (1977) reconhece a existência do racismo no Brasil e ressalva que não podemos aplicar exemplos de outras nações para resolver nossos problemas nessa situação de racismo, tendo em vista que as culturas são diversas. O Estado brasileiro deveria buscar construir seus próprios mecanismos para resolver as demandas do preconceito racial presente no país (Cardoso, 1997, p. 13).

Reconhecer o racismo não implicou em ações efetivas imediatas, mesmo com as lutas requeridas pelos militantes dos movimentos sociais, pelos movimentos civis organizados ou individuais. Na prática, a luta nunca cessou. Os afro-brasileiros não têm escolha a não ser buscar constantemente desconstruir as mazelas e reconstruir um país que ofereça condições dignas, não condicionadas à cor da pele.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na luta por autonomia social. Em tempos de reconstruções democráticas, ou mesmo durante a ditadura, esses movimentos serviram de “farol”. Segundo a pesquisadora, os movimentos sociais lutam pela implementação de uma democracia, de uma nação livre, sendo “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da sociedade” (Gomes, 2017, p. 16).

Para abordar a implementação da lei nº 10.639/2003, consideramos importante trazer algumas definições que sempre suscita muitas dúvidas, principalmente entre os colegas professores que, por inúmeras razões: jornada de trabalho excessiva em sala com aula, planejamentos e demais demandas inerentes à profissão, não se dedicam ao tema das relações raciais, posto que o estudo dessa temática é um complemento àqueles conteúdos até então não tratados em currículos escolares e acadêmicos.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), o racismo em nossa sociedade suscita uma diversidade de entendimentos sobre as relações raciais e, por vezes, gera divergências ideológicas e/ou teóricas que podem ser ricas e contribuir para a construção de uma nação multicultural. Entretanto, é de extrema importância a dimensão política e a participação dos vários movimentos sociais, principalmente no processo de orientação da população que não tem acesso aos meios acadêmicos e à leitura política em seu entorno.

Nesta escrita, utilizaremos o termo “Negro(a)” para nos referirmos às pessoas classificadas como pretas e pardas, segundo o modo de classificação do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE). Para o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2002), é plausível essa agregação, tendo em vista que pretos e pardos ocupam espaços e vivem situações em comum, enquanto os fenotipicamente brancos vivenciam uma realidade muito distinta quando comparamos com os supracitados. O autor enfatiza que o senso comum não identifica a linha tênue que os separa; eles partilham uma realidade de exclusão. Nesse sentido, esta é uma classificação que agrupa para a obtenção de políticas públicas que os favoreçam.

Qual a sua raça? Essa pergunta pode suscitar uma situação conflituosa, a depender de quem será questionado, tendo em vista as construções de identidade étnico-racial, um termo cunhado durante o processo de exploração e escravização de africanos desde a colônia até as vésperas da Proclamação da República brasileira. É um termo pejorativo. É preciso abordar que não nos referimos a um cunho biológico, mas sim usamos na dimensão política e social, em que não há ideologia de superioridade ou inferioridade para referendar grupos étnico-raciais.

O racismo no Brasil é pautado no fenótipo dos indivíduos, em sua aparência física, que podemos designar por exemplos como: cor da pele, fibra do cabelo, nariz, boca e toda parte do corpo vinculada à descendência afro-brasileira e indígena. Para fundamentar esse aprendizado incorporado ao seio cultural, concordamos com o pesquisador Roque Laraia (1986) quando ele reporta a cultura como influenciadora do social, de tal forma que os comportamentos são estabelecidos a partir das vivências e não se apresentam como resultado de um determinismo biológico. Ele reforça que agimos conforme somos ensinados.

A partir desse entendimento, pode-se problematizar o racismo e entender que ele é um comportamento disseminado na cultura, repassado de uma geração para outra e propagado o sentimento de inferioridade entrelaçados há muitas gerações. Para a desconstrução, faz-se necessário implementar mudanças na cultura para que sejam transmitidas às próximas gerações. Nesse sentido, é importante concordarmos que um passo significativo foi implantar a Lei nº 10.639/2003 na rotina escolar, objetivando oportunizar conhecimentos e construir mudanças ressignificadas para as próximas gerações, o que não é muito fácil, mas é possível.

Para Silvio Almeida, o racismo se apresenta como um sistema de discriminação baseado na "raça", que se manifesta por meio de práticas conscientes ou não e, ao final, oferece vantagens e privilégios para determinados sujeitos, dependendo do grupo ou "raça" em questão. No caso, os privilégios são para os brancos. Almeida reforça que o racismo se divide em: individual, institucional e estrutural. Para ele: "[...] o fato é que a noção de raça ainda é um fator

político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários" (Almeida, 2019, p. 25).

Para Frantz Fanon (2018, p. 3), o racismo não é mais do que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo, ao passo que afirma que a constelação social e o conjunto cultural são profundamente remodelados pela existência do racismo. Ele deixa claro que o racismo faz parte de uma estrutura complexa e que vai se atualizando de acordo com as demandas necessárias para sua existência.

O entendimento proposto pelos estudiosos do racismo supracitado suscita um grande dilema: como resolver uma demanda cultural que se apresenta, em muitos momentos, de forma camuflada, incrustada no imaginário coletivo como algo normal? Qual o caminho para desconstruir e desnaturalizar essas desigualdades? Tendo em vista que o racismo é um comportamento nefasto para suas vítimas e, muitas vezes, apresenta-se de forma dissimulada, somado ao entendimento proposto por Fanon (2018), conclui-se que não se trata de um único comportamento, mas de um conjunto de comportamentos que se atualizam e estão sempre à frente das soluções propostas.

Além disso, analisando-o numa contextualização mais direta com nossa realidade, em nosso país o racismo apresenta duas tipificações: ação criminal e ação civil. Uma não invalida a outra. Na ação civil, é estabelecida uma fiança indenizatória para cobrir os danos morais e materiais; na ação criminal, segue-se em paralelo que poderá resultar em condenação à reclusão. Além disso, o nosso código tipifica o racismo como crime que abrange a coletividade, e a injúria racial como crime contra a pessoa, individual.

Em janeiro de 2023, o governo do presidente Luiz Inácio da Silva (Lula) estabeleceu mudanças na legislação, isto é, a Lei nº 7.716/1989, artigo 5º da C.F/ 88 regida pela Lei nº14. 532/ 2023, com texto a seguir: injuriar alguém, ofendendo lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional poderá incorrer ação civil com pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa. Entretanto, o código civil tem regras próprias as quais não possuem domínio para seguir, mas para que haja detenção em flagrante, é necessário que o ato seja lavrado em delegacia por figura da autoridade. Em nosso país, na maioria das vezes, essa prerrogativa não ocorre, a lei existe, o problema é que as vítimas, na maioria das vezes, são pessoas que não tem acesso a lei (advogado/a) e ou conhecimento sobre; no Brasil, pela primeira vez uma sentença foi proferida na Justiça Federal do Rio de Janeiro, sentenciou Dayane Alcântara, *influencer* digital, conhecida como Day McCarthy a 8 anos e 9 meses de prisão em

regime fechado pelos crimes de injúria racial e racismo³. Exemplo da aplicação da lei mencionada.

O crime foi cometido há 7 anos, e podemos inferir que essa demora para proferir uma sentença pelo judiciário brasileiro fortalece a “cultura da impunidade”; lutamos para que ao longo dos próximos séculos esse crime não mais exista, infelizmente ainda lutamos por algo que deveria ser natural, o respeito pelo humano, a pergunta é: o que falta?

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munganga, 2005, p. 16).

Concordamos com o entendimento proposto pelo professor Kabengele Munanga: a solução ou pelo menos nada tem se apresentado tão eficiente quanto a educação, em que pese, as leis estabelecidas devem ser cumpridas, até o momento em que se tornem desnecessárias.

Para a estudiosa do tema, Neusa Santos Souza (2021), a substituição das demandas históricas por uma ilusão suprime a realidade social; no caso, a autora analisa o mito como fenômeno sociopolítico utilizado nas sociedades contemporâneas, e não o mito na perspectiva antropológica como o fazem os antropólogos. Vejamos sua análise para depois discutirmos o mito da democracia racial, algo tão importante nas discussões sobre racismo no Brasil:

[...] o mito dissolve simbolicamente as contradições que existem ao seu redor, ela reforça o mito é uma fala, um discurso verbal ou visual, entretanto não é uma fala qualquer, é uma fala que visa escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em 'natureza'.

Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômica-político-ideológica e psíquica. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de

³ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/justica-condena-influenciadora-a-8-anos-de-prisao-por-racismo-contra-filha-de-bruno-gagliasso/>

representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (Souza, 2021, p.54).

O mito da democracia racial nega a desigualdade racial entre brancos e negros, consequentemente, propaga a ideologia de igualdade de oportunidades e tratamento, impõe comportamentos de que a segregação é imaginária, e mantém a reprodução de estereótipos, estigmas que se arrastam ao longo dos séculos, dizimando afro-brasileiro. No intuito de visualizar com maior clareza esse fenômeno, basta analisar: há espaços que antes eram de domínio branco e, hoje, encontram-se pessoas negras. Entretanto, isso não resolve o problema que se arrasta, o qual se encontra camuflado nas cozinhas, nas ruas e nos mais recônditos e inimagináveis recantos desta nação. Não há necessidade de "representantes". Enfim, lutamos por mudança na base, para que se essa nação ofereça condições mínimas de sobrevivência com igualdade, ou o mínimo de dignidade para todos, sobretudo para construir um cenário diferente do descrito. A seguir na letra da música Somos nós parte do exemplo expresso.

Sim, somos nós que estamos nas calçadas
sim, somos nós que estamos nas prisões, nos alagados
Sim, somos nós os marginais
Sim, somos brutalizados, os favelados dos porões
Sim, somos nós os sem direitos
Sim, somos nós os imperfeitos, somos os negros...
Edson Gomes (1991).

A letra da música escrita pelo compositor e cantor natural de Cachoeira, cidade histórica localizada no Recôncavo⁴ baiano, tenta representar as dificuldades enfrentadas por uma população desfavorecida em nossa sociedade, haja vista que ocupam os lugares mais inóspitos para o ser humano sobreviver, ou seja, subsiste em constante vulnerabilidade e invisibilidade social imposta pelo Estado. Isto é, ainda não consegue resolver problemas que tem sua origem no Brasil colônia.

No Brasil, criou-se ideias, símbolos variados para camuflar a exploração racial e práticas racistas. Contudo, a atuação dos movimentos sociais, em especial o movimento negro. Pesquisas acadêmicas institucionais, organizações não governamentais (ONGs) e as mídias sociais, especialmente aquelas de cunho alternativo e perspectiva crítica da sociedade que

⁴ Região localizada no entorno da Baía de Todos os Santos, composta por 20 municípios, muito importante no cenário histórico baiano e brasileiro

veiculam discussões, entrevistas e denúncias, têm contribuído de forma efetiva para a desconstrução da democracia racial. Todas essas formam um somatório de práticas em busca de erradicar o racismo e implementar uma convivência respeitosa, mesmo diante de todos os mecanismos que burlam a lei, mantendo suas práticas nefastas.

A profunda desigualdade é uma realidade que se caracteriza em todos os entes federados. Em Manaus, não é diferente dos demais estados; é perceptível, principalmente quando a observação é direcionada aos povos indígenas.

Sales Augusto dos Santos (2002) problematizou o que denominou de “uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito”. Ele dialoga com Florestam Fernandes (2007) ao afirmar que a “invisibilidade” do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais no Brasil e, mais do que isso, inibindo a implementação de políticas públicas específicas para os negros. Aliás, a negação da existência dos negros ou, se preferir, a sua desumanização, é da essência do racismo. É essa negação dos negros enquanto seres humanos que tem nos “anestesiado” quanto às desigualdades raciais. Esses fatos têm um enorme peso no momento de decidir qual política adotar para solucionar a discriminação racial a que os negros estão submetidos.

Atualmente, com o advento das mídias sociais, os movimentos negros organizados, a sociedade civil através das escolas, professores e ações e atitudes individuais somam-se no processo de construção de uma nova cultura de relações raciais. Implementam ações afirmativas que combatem o racismo e, ao mesmo tempo, somam esforços no sentido de trazer os fundamentos teóricos e políticos que explicam a origem dos processos de dominação baseados na cor e na raça.

2.2 A implantação da lei 10.639/03 no município de Manaus desafios e espaços conquistados

O Amazonas apresenta uma composição étnica múltipla, envolvendo indígenas, negros, haitianos, chineses, japoneses e, mais recentemente, venezuelanos. Essa miscigenação é inerente à formação do povo brasileiro; entretanto, nosso objeto de pesquisa é a formação continuada para docentes do ensino básico na capital amazonense.

No início da pesquisa, sabia, por experiência própria como professora da rede investigada, que não havia oportunidade para participar das capacitações oferecidas pela

SEDUC/AM na formação continuada dos docentes da rede básica de educação quanto ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Esse contexto nos leva às seguintes indagações: como cumprir a implementação da lei junto aos docentes que já estavam no sistema antes de sua implantação? Como se capacitar? Quem ofertará essa formação? Em quais horários? Seria uma formação gratuita ou paga?

Realizamos, de início, uma consulta na biblioteca da escola e constatamos que não há obras que possam ser utilizadas para o preparo de aulas nas horas de planejamento. E a internet? E os computadores? O preenchimento do diário é virtual? Sim, o estado oferece um chip com dados, mas onde usar o chip? Além disso, o único tempo que resta aos docentes de 40 horas são as noites não remuneradas, noites que deveriam ser para o descanso do dia seguinte, sem mencionar as demandas particulares.

Até o momento, descrevi o cenário típico de um docente sem demandas familiares. Sendo assim, como a lei tem sido aplicada? Pode-se inferir que a implementação ocorre a partir de iniciativas individuais dos docentes.

Flávia Piovesan (2007) problematiza quais são as perspectivas e desafios para a implementação da igualdade étnico-racial na ordem contemporânea.

A implementação do direito à igualdade é tarefa fundamental a qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade – a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares. Se a democracia se confunde com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação, como o desafio de promover a igualdade (2007, p.43).

A Lei nº 13.005/ 2014 foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, ou seja, prorrogando o Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, a Lei estadual nº 4.183/2015, Plano Estadual de Educação (PEE/AM), aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado tem vigência estendida para mês 12/2025.

No PEE/AM encontram-se as estratégias para o melhoramento de demandas referentes a educação no Estado, entretanto, observa-se como foco a preocupação com a avaliação do sistema educacional expresso no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação para Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), Sistema de Avaliação do

Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam), Programa Internacional Avaliações de Estudantes (PISA). Todos esses programas são importantes, entretanto o foco na educação básica deveria ser o todo, desde a educação infantil até o ensino médio.

Nesse sentido, problematizamos a meta 7 do PEE/AM, que propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as modalidade e etapas, objetivando melhoria na aprendizagem de modo a atingir o IDEBs a nível nacional.

Trata-se de uma busca constante a melhoria na educação básica; entretanto, não é possível alcançar as estratégias que se encontram no papel sem apoio efetivo e formação continuada para professores, material didático, espaço físico adequado apoio de forma igualitária à todas as escolas da redes, realização de concurso público, cumprimento dos avanços horizontais, ofertar e liberação para formações (no caso em investigação a Lei nº 10.639/03), ou ainda, pelo menos respeitar as datas bases em cumprimento a legislação. A educação não poderá avançar por milagres, é preciso que se cumpra os planejamentos, no caso de não cumprimento, que o Estado seja responsabilizado por suas ações. Na abordagem que se refere a meta 16 do PNE e PEE/AM, por exemplo:

16.1 Planejar e oferecer em parceria com os municípios e IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância em calendários diferenciados que facilitem e garantam aos docentes em exercício a formação continuada nas diversas áreas

16.2 Realizar, em parceria com os entes federados, formação continuada, presencial e/ou a distância, aos profissionais da educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, com inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, garantindo acesso aos acervos bibliográficos estaduais e municipais para pesquisa (impressos e digitais) além do fornecimento de equipamentos na vigência do PEE/AM; ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE/AM (2015, p.125).

Entretanto, estamos em 2024, houve uma prorrogação do PNE quanto ao prazo e até o presente não foi cumprido o planejado no referido ponto, a explicação para tal prorrogação envolveu a pandemia de covid-19, como também o afastamento das aulas presenciais e uma série de consequências tanto administrativas com educacionais no país. Em suma, sabemos que a não realização PNE e PEE/AM estava ligada à falta de prioridade no governo anterior a 2022.

Nesse cenário, a Lei estadual nº 4.183/2015 diz:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº.

10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº. 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (PEE/AM, p. 79).

A partir da leitura do PEE/AM, legislação em que deveria apresentar proposta para formação continuada dos docentes da rede estadual da SEDUC/AM, observamos que não apresenta proposta para capacitar os docentes, tendo em vista que eles devem apresentar condições para intermediar o processo de ensino aprendizagem para ERERs, ou seja, o plano estadual de educação vigente (2015 a 2025) não apresenta proposta, estratégias para capacitar seus docentes.

Problematizamos como será a execução dessa formação continuada pautada em: “fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (PEE, 2015). Nesse sentido, podemos inferir a ausência de propostas para políticas públicas em seu planejamento, sobretudo que ofertem condições para a atuação docente para ERERs.

No que se refere ao contexto manauara, não se apresentam indícios de que seja diferente no restante do estado. Encontra-se a atuação dos movimentos sociais e iniciativas individuais de docentes que são conscientes de sua responsabilidade social e/ou importância no contexto social atual, atuando com letramento racial para os estudantes da rede estadual.

Para os pesquisadores Valquíria Tomaim e Cássio Tomaim (2009), o docente se apresenta como principal mediador no desenvolvimento sociocultural dos estudantes. Deve proporcionar condições para a construção de uma perspectiva crítica, contribuir para a formação do cidadão transformador e inclusivo, tanto em sua realidade quanto no seu entorno. Para que a teoria seja transformada em prática, é necessária a formação continuada para docentes, de modo que possam administrar as diferenças em seu espaço de ensino e oferecer condições no processo de inclusão.

Dito isso, reforçamos a importância de acompanhar a estrutura político-social que reconheça e valorize a diversidade plural presente em todo o espaço escolar. As diretrizes educacionais objetivam reduzir desigualdades socioeconômicas; portanto, a escola deve oferecer um ambiente para socialização, buscar ofertar uma educação inclusiva, cidadã e igualitária mesmo diante dessa pluralidade, gerir e considerar as variáveis que se apresentam na rotina escolar, participando do processo de ensino-aprendizagem.

A implantação da Lei nº 10.639/03 foi uma conquista, sendo importante reconhecer esse avanço no cenário das escolas da SEDUC em Manaus. Entretanto, apenas a implantação da lei não muda o cenário brasileiro para os negros. É imperativo integrar a cultura escolar e fazê-la parte do cotidiano escolar, com uma perspectiva transformadora e cidadã. Essa ação afirmativa deve ser inserida no espaço em que a diversidade é indiscutível, a ser considerada e respeitada para que o mecanismo de construção do conhecimento seja partilhado e se torne mais efetivo.

Para a pesquisadora e relatora do parecer 003/04, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), “a referida lei 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’”. Apresenta como política de ação afirmativa a reparação e contextualização histórica do povo negro a partir de uma visão não eurocêntrica. Essa proposta se configura como uma tentativa de desconstruir o preconceito e a discriminação racial, buscando a reconstrução da identidade.

Apesar das tentativas de inserção de uma abordagem crítica e inclusiva, podemos relatar na rotina escolar comportamentos racistas diversos, comuns entre os alunos. O maior desafio para o ensino de história e educação para as relações étnico-raciais reside no fato de que a formação continuada para docentes em nosso sistema educacional, até o presente, não se apresenta como prioridade para o gestor público.

De acordo com o jornal *A Crítica* (2023), Racismo nas escolas

Pesquisa realizada Instituto que demonstra que a cada 10 docentes, 7 já presenciam comportamento de racismo no ambiente escolar, a prática ocorre entre os estudantes, e 94 % dos educadores têm conhecimento da lei 10. 639/03, mas quando se trata da aplicação 31% reconhecem que abordam sobre o tema. [Apresentadora sugere que há pouca eficiência da norma.] (jornal *A Crítica*, 2023).

Segundo jornal *A Crítica*, a Secretaria (SEDUC) respondeu em nota explicativa:

[...] secretaria de educação informou que cumpre todas na norma da legislação a partir de temas transversais, por meio de ações, projetos, no currículo fundamental e médio, que se desdobram no calendário anual e na formação continuada dos professores, em rodas de conversas nas escolas, com movimentos sociais e outras atividades (jornal *A Crítica*, 2023).

Conforme resposta ao Jornal acima citado, a Secretaria afirmou que oferece formação continuada para os docentes sobre a lei 10.639/03; todavia, nos relatórios enviados pelo

CEPAM nada consta, é algo contraditório. No calendário consta menção à comemoração ao dia 20 de novembro, consideramos protoforma, pois ao longo do ano não foi identificado ações que coadune com a nota explicativa enviada ao jornal.

Kabengele Munganga (2005), na apresentação da sua obra: *Superando o Racismo na escola*, propõe na sua abordagem, intervir em educação fora do espaço escolar; entretanto, o ensino de história pode e deve propor reflexões críticas. Entendemos que os livros deveriam ter mudado alguma nomenclatura, imagens, priorizar uma visão menos eurocentrada, mas enquanto não há mudanças na prática no material pedagógico que nos disponibilizam, implementemos nos docentes do fundamental com o ensino de uma história crítica.

Segundo Anaylle Pinto (2023) e outros,

Cabe ressaltar, ainda, não entendemos que somente o professor (individualmente) irá dar conta dos desafios que permeiam o processo de formação e ensino-aprendizagem. São necessárias condições socio estruturais que participem as políticas relacionadas à docente e da educação, assim como, da valorização dos grupos minoritários e diminuição de suas vulnerabilidades (Anaylle Pinto, 2023, p. 3).

Desse modo, ressaltamos na citação acima a complexidade dos desafios que devem ser enfrentados pelo poder público e educadores, não há milagres na educação; trata-se de investimento em condições de material e na formação continuada dos docentes.

Outro desafio é combater o silêncio, pois não é particularidade da realidade manauara, muito comum nos espaços escolares, é *modus operandi*, muito usado pelas vítimas, ou por timidez, medo. Sabemos que a escola não muda a sociedade, e parafraseando Freire (2000), na construção de novas forma de enxergar o mundo, com novo olhar, pode-se implementar mudanças.

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade e importância histórica das lutas travadas por aqueles que nos antecederam, seja na coletividade ou de forma individual. A Lei nº 10.639/03 é resultado das estratégias estabelecidas pelos movimentos que objetivavam erradicar o racismo presente nas escolas de ensino básico em Manaus. Necessitamos, o quanto antes, manter essa perspectiva antirracista na educação básica, contribuindo para que negros e negras possam ter assegurado o seu direito à educação, mas, acima de tudo, ser contemplados com uma educação que respeite a diversidade étnico-racial. Para obter êxito, não vislumbramos essa conquista sem a formação continuada dos docentes. Por isso, propomos oferecer um curso

de extensão para contribuir na formação contínua para ERERs (Educação para Relações Étnico-Raciais) dos docentes da educação básica em Manaus.

Consideramos que somente por meio da formação continuada, um meio capaz de articular teoria e prática, tomando os professores em seus espaços de experiências, a problematização de temas que julgam urgentes para a continuidade do processo formativo possibilitará o entendimento de que professores e alunos percebam a História e o ensino de História na perspectiva que defendemos, em consonância com os estudos citados.

Por fim, nossa proposta para o produto educacional é um Curso de Extensão pautado na diversidade étnico-racial, de forma a contribuir para o letramento racial dos colegas professores, tendo em vista a necessidade urgente de implementar na rotina escolar a Lei nº 10.639/2003. Sendo assim, acreditamos na possibilidade de, com este estudo realizado no intuito de compreender a realidade dos professores da rede estadual básica de Manaus, orientar tais profissionais da educação a introduzirem no seu fazer pedagógico cotidiano o conteúdo de História da África e dos Africanos. A melhor forma de fazer isso é por meio de políticas públicas direcionadas ao currículo escolar.

As pistas metodológicas são sugestões reflexivas do processo de escolha e aplicação dos referidos temas. Ao indicar aos profissionais as possibilidades de formação continuada, com adequação do proposto à sua realidade — ou seja, cursos a serem ofertados pelas Secretarias de Educação de modo regular e como exigência para o desempenho na prática docente — apontaremos um caminho para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Temos a convicção de que os povos que ocupavam a América antes da invasão europeia desenvolveram um jeito *sui generis* para partilhar seus ensinamentos a seus descendentes através da oralidade e das pinturas rupestres, haja vista que há muitos vestígios, registros do período em questão, e não devemos esquecer dos registros não escritos.

A educação que nos propomos a investigar para a formação continuada de professores encontra-se vinculada à pós-formação dos chamados Estados e suas políticas públicas. Mesmo reconhecendo a importância da educação desenvolvida pelos povos indígenas e suas organizações singulares para viverem de forma harmônica com a natureza, contribuirão no manejo e implementarem mudanças que hoje nos permitem ter o privilégio de viver dentro da maior floresta do planeta, de beleza e importância inquestionáveis.

Segundo Carlos Brandão (2007, p. 9), “não há uma única forma de educação, nem um único modelo, e que não acontece só na escola”. Nesse sentido, pode-se dizer que os indivíduos chegam à escola com um mundo construído sobre todas as demandas vivenciadas em seus grupos. Nesse aspecto, o processo de vivências é importante para as crianças na construção da cultura inerente às heranças apreendidas em sua rotina.

A práxis da educação acontece diariamente nas trocas de aprendizados; o humano, como ser social, tanto ensina quanto aprende diariamente. Concordo com o pensamento do autor supracitado sobre as variadas formas de educar: “da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (Brandão, 2007, p. 9).

Consideramos importante compreender a historiografia da educação brasileira, bem como os resultados e impactos das reformas educacionais efetuadas no Brasil a partir da invasão portuguesa. Porém, nosso recorte aqui será tão somente para mostrar onde e como se inicia a preocupação do Estado com a formação de professores.

Nesse sentido, faremos alguns apontamentos segundo Ghiraldelli (2001), Bernadete Gatti (2015), Selma Pimenta (2015), dentre outros, de modo a situar o avanço conquistado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também denominada LDB, e na legislação que se seguiu a esta, a exemplo das Leis nº 10.649/03 e 11.645/08.

Historicizar a educação no Brasil nos reporta às contradições, construções e desconstruções que remontam ao período da invasão portuguesa à América, impulsionadas pela

fé católica. Percebe-se a junção de interesses por parte da Igreja Católica e do rei português, que permeava a predileção pela educação. De acordo com Saviani (2009, p.144), ambos objetivavam ocupar espaço e obter êxito em suas buscas.

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implementadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez.

A formação de professores para o ensino das “primeiras letras” foi implementada no final do século XIX, a partir das escolas normais, que correspondiam ao nível secundário, e posteriormente ao nível médio, profissionalizante.

O desenvolvimento dessa área de formação acompanhou as transformações sociais que produziram as sociedades modernas capitalistas, respondendo aos interesses dominantes em cada período histórico, formação que oportuniza ao docente uma posição transformadora, ou seja, é preciso oferecer uma didática voltada para a construção dos saberes, sobretudo formais, haja vista que, possivelmente, propiciam uma melhora na aplicabilidade metodológica de cada professor em formação.

Segundo Bernadete Gatti (2010), é no início do século XX que se manifesta a preocupação para formação de professores; naquele contexto, a ocupação era formação dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário”, que atualmente denomina-se ensino fundamental e médio; Em finais de 1930 os bacharéis podiam acrescentar mais um ano de estudo para capacitar-se com disciplinas da área de educação e em 1939 implementou-se o curso de bacharel especialista em educação para atuarem com estudantes do ensino secundário (nível médio).

Três Constituições precederam a Carta Magna de 1937: Constituição outorgada pelo Imperador em 1824, Constituição republicana de 1891 e a Constituição de 1934. Ao contrário da Carta de 1934, produzida por uma Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, a Lei Maior de 1937 foi imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo.

Quanto à educação, a Carta de 1937 não seguiu as tendências democratizantes da Carta de 1934, pois, ao compararmos partes dos textos referentes a tal documento, torna-se perceptível a mudança. Isto é:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (Brasil, 1934).

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências lacunas da educação particular (Brasil, 1937).

O Estado Novo desobrigou-se de sua responsabilidade para com educação pública, a legislação outorgada deliberou-se em assumir apenas um papel secundário, prestar auxílio em relação ao ensino. Com efeito, o levantamento junto aos textos pesquisados não traz informações sobre a preocupação com a formação de professores nesse período.

De acordo com Saviani (2009), na *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*, cujo marco abrange os períodos entre 1971 e 1996, observamos a substituição das escolas normais pela habilitação específica de Magistério. Isto é, houve o advento dos institutos superiores de educação, das escolas normais superiores e um novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

A partir da Constituição de 1946, houve a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) durante o governo do General Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD). A comissão responsável pela elaboração da LDBEN foi organizada sob a liderança do Ministro da Educação Clemente Mariani, em parceria com a União Democrática Nacional (UDN). Segundo Ghiraldelli (2001), a comissão foi instalada em 1947 e remeteu o projeto ao Congresso em 1948. O projeto foi encaminhado ao Senado e arquivado em 1949, graças aos esforços do então parlamentar Gustavo Capanema. Em 1957, novas discussões sobre o projeto foram retomadas e, em 1958, a Comissão de Educação e Cultura alterou substancialmente o projeto original. Após idas e voltas, divergências e disputas políticas, em 1961, a Lei nº 4.024/61 foi aprovada como a primeira LDBEN do Brasil.

Vivenciou-se quase três décadas de uma conjuntura política difícil durante a ditadura militar, com cerceamento dos espaços educacionais e de profissionais da educação (alunos e professores), especialmente dentro das universidades brasileiras. Nos anos 1980, novos rumos para a educação começaram a ser desenhados.

Portanto, no cenário nacional, recém-saído da ditadura militar, a sociedade cobrava uma nova constituição. Acerca da educação, quem iria se responsabilizar? Na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia no ano de 1986, os educadores iniciaram o

movimento que culminou com a LDBEN/96, a qual, em seus artigos, inseriu a formação obrigatória do professor, bem como o regulamento do concurso público.

Antes da LDBN/1996, os planos de educação não tinham força de lei e foram várias vezes modificados durante a Ditadura Cívico-Militar. Entretanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), foi implementada a legislação e o vínculo com a finalidade de garantir à sociedade brasileira o direito à educação. Segundo a Constituição Federal:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino; IV - Formação para o trabalho; V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País" (Brasil 1988).

A construção da política de Estado para o sistema educacional, desde a Constituição de 1834 que se arrastou até 1988, entre a implementação de uma legislação e o cumprimento adequado, exige recursos financeiros e comprometimento ético para cumprir a legislação com as atualizações necessárias a cada momento histórico e adequações aos entes federados. Não é possível atender a todos os Estados e municípios sem fiscalização de maneira equânime, pois há demandas que deveriam receber atenção singular.

Não é possível tratar os espaços físicos das escolas quilombolas, ribeirinhas e nos espaços mais difíceis de acesso na Região Norte, tal como no Sul do Brasil, por exemplo. Não há êxito em quaisquer sistemas educacionais sem investimento financeiro e formação contínua para docentes.

No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Logo depois, também foram promulgadas as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nos artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 (LDB), estabelece-se a exigência de curso de nível superior para que os professores da educação básica possam atuar.

A formação de docentes para atuar na educação básica será realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. É admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação

infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso de nível superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Segundo Maria Borges (2011), a política educacional brasileira atualmente encontra-se atrelada aos valores impostos pelo neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Se, por um lado, apresentam discursos democráticos e inclusivos, defendendo a democratização do acesso à escola; por outro, organizam-se sistemas duais de ensino: uma escola para a elite, que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, ao alcance dos cursos de graduação mais concorridos e que asseguram maior status social; e escolas técnico-profissionalizantes para a maioria, que pertence à classe menos favorecida economicamente, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social, dentre estes, os cursos de licenciatura, que formam professores.

Problematizo, em parte, o termo proposto por Maria Borges quando reproduz o discurso arraigado no tecido social que adjetiva as licenciaturas como de menor status social. Para Circe Bittencourt (2008), os professores exercem papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social; são profissionais essenciais e de inimaginável importância. Não deveriam ficar à margem das decisões pedagógicas, mas, para que haja resultado exitoso, faz-se necessário investimento na formação inicial (graduação) e na formação continuada. Enfatizamos que, sem ouvir quem está no "chão da sala" para somar conhecimentos, o sistema educacional sempre apresentará uma lacuna entre a teoria e a prática.

Concordamos com Tardif (2002, p. 243) ao afirmar que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político”, pois o conhecimento deveria ser partilhado e ter como função precípua as transformações sociais e pedagógicas, e não apenas um grupo seletivo que domina hegemonicamente uma determinada posição política partidária dentro da nação.

O primeiro passo para o desenvolvimento de um sistema educacional eficaz são os investimentos na formação e na formação continuada de seus professores, sem negligenciar os investimentos na estrutura física dos espaços escolares. Normalmente, ouve-se o discurso de

que ser professor é uma missão, mas não se mencionam os valores que esses profissionais devem investir (tempo, dinheiro) até assumirem uma sala de aula.

Segundo Bernadete Gatti (2010), devemos nos desvincilar da construção arraigada do pensamento do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão ou tutor, e do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados. Ela reitera: “A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias” (Gatti, 2010, p. 1360).

Com o advento das mudanças implementadas pela dinâmica social nas últimas décadas do século XX a nível mundial, a globalização impôs reestruturação ao sistema produtivo e atualizações técnicas que influenciaram a adesão ao neoliberalismo. Consequentemente, ocorreram mudanças que influenciaram o papel do Estado, que, por sua vez, reorganizou o sistema financeiro, institucional e educacional em busca de adaptação às demandas daquele momento, entre o final do século XX e o início do XXI. Essas mudanças exigiram a atualização do sistema escolar para acompanhar e se inserir nas transformações do mundo, pois a escola e os currículos devem estar compatíveis com os interesses de mercado.

Nesse momento histórico, foi exigido um novo profissional que resolva as demandas e que cada vez mais busque suprir as urgências do mercado consumidor, aderindo às novas tecnologias da informação e revisando o papel do professor, onde a escola não é, e não é a única, fonte para a construção do conhecimento. Nesse cenário, fez-se necessário repensar e readequar-se para atender às mudanças, ou seja, implementar uma política educacional eficaz.

Ao longo dos anos houve mudanças nos paradigmas estabelecidos nas ciências, em especial a historiografia, acompanhando as novas demandas e seguindo para responder aos anseios sociais e/ou contribuir para construção de uma sociedade melhor. Nesse cenário, normalmente, principalmente no ensino fundamental II, somos interrogados, qual é o lugar e o papel do ensino da História para sociedade? Os professores (a) são convidados a refletir sobre o ensino de História? E enquanto espaço privilegiado para instrumentalizar as/os estudantes a interpretar as mudanças e permanências do mundo em que vivem?

Flavia Caimi (2015) afirma que a importância do ensino de história tem por finalidade problematizar as demandas que se apresentam ao professor, a partir da diversidade complexa diante das práticas sociais e culturais na atualidade. Ela defende a centralidade do docente como

agente mediador para concretude das ações educativas; sugere saberes que devem mobilizar a docência em história: saberes ensinar, saberes para ensinar e os saberes do aprender.

O ensino de história contribui para formar cidadãos com senso crítico desenvolvido, apresentar postura crítica nas relações em sociedade e perceber-se participante do contexto em que vive e ser capaz de transformar sua realidade, visando contribuir para construção de uma sociedade democrática.

Segundo Selva Guimaraes (2014) argumenta, o ensino História tem como função precípua contextualizar, problematizar e desnaturalizar as narrativas produzidas e arraigadas na cultura e imaginário coletivo de um povo, na própria escola, que é o desafio de trabalhar com a diversidade sociocultural, a partir de um currículo multicultural.

Selva Guimarães (2014) e Flávia Caimi (2015) elencam argumentos que são importantes para o docente na abordagem em sala de aula para desenvolver seus trabalhos. Entretanto, para desenvolvê-los, consideramos que as demandas supracitadas devem, antes de serem abordadas em sala, levar os professores a buscar a formação e/ou formação continuada. Em um mundo globalizado e com o advento da internet, o que foi abordado sempre poderá ser revisto. O pesquisador sempre irá buscar novas respostas e sanar as lacunas não abordadas em uma determinada realidade, e/ou apresentar uma nova abordagem, principalmente no Brasil, que apresenta realidades diversas tanto nas áreas social, geográfica, cultural, econômica, entre outras.

Consideramos que a formação continuada para o docente/pesquisador é condição sine qua non para aprimorar a ciência da nação. Investir na formação continuada é construir a possibilidade de avançar novos saberes, aprimorando a didática para intermediar o processo de ensinar novos caminhos para os docentes, em especial em História; possibilitando oportunizar às culturas negadas e/ou invisibilizadas, vilipendiadas um lugar no currículo, e mais que isso, espaço na vida das próximas gerações. Defendemos uma proposta capaz de romper com os paradigmas do atual sistema econômico, social, cultural e educacional, proporcionando uma formação multicultural e promovendo também um ensino multicultural.

Segundo Selva Guimarães e Regina Couto (2014, p. 121), é necessário um profissional comprometido com a democracia e a justiça social, engajado em um processo contínuo de transformação aliado à sensibilidade, com a finalidade de buscar na (des)construção das injustiças sociais, das diferenças historicamente construídas e das políticas de exclusão que afetam cotidianamente os grupos excluídos e/ou marginalizados.

Marc Bloch (2001, p. 7) afirma que "a história tem por objeto o homem e por isso ela é a ciência que estuda os homens no tempo; uma ciência dos homens no tempo". Ele complementa que o "passado não é objeto de ciência", e que a ciência histórica se entrelaça na busca de "reconstruir" o passado para compreender o presente e estudar o homem e sua ação no tempo. Através do "método regressivo", temas do presente condicionam e delimitam o retorno possível ao passado, tal qual um "dom das fadas": a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e "pura" (Bloch, 2001).

A formação continuada na docência em História, enquanto área do conhecimento escolar, implica muitas demandas no processo de ensino e aprendizado para atender às problemáticas contemporâneas. É significativo também pontuarmos que entendemos o ensino de História como um "lugar de fronteira" (Monteiro, 2007). Nessa perspectiva, ensinar História na escola remete às relações entre as concepções de currículo, de conhecimento histórico escolar, de produção e distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes.

Ainda de acordo com Monteiro (2007), a história, aplicada de maneira adequada, oportuniza desenvolver senso crítico dos alunos, para além de incentivar a desenvolver reflexões, opiniões sobre o seu entorno, senso coletivo e participativo, despertando interesses e curiosidades, querendo formar sua própria história, inicialmente em seu meio de convívio expandindo, alçar voos maiores, conquistar novos espaços na vida pessoal e social.

A história como ciência tem a responsabilidade de investigar, recontar, apresentar ao presente as ações de um passado longínquo ou próximo, sua função precípua é problematizar as relações sociais em um determinado contexto, e não negligenciar as estruturas de poder, para tal objetivo deverá sempre se atualizar:

[..] A história única cria estereótipos, não é que seja mentira, mas que são incompletos (Chimamanda Adichie, 2019, p.26)

[...]. As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Ao analisar o ensino de história, Flávia Caimi (2015) enfatiza a necessidade de conhecer o público discente e como contribuir para as necessidades da turma em questão, também é necessário reconhecer e buscar dirimir as dificuldades como docentes. Portanto, trata-se de uma relação dialética, entre a inevitabilidade da presença de quem ensina e de quem aprende.

Vejamos o que nos diz Caimi (2015, p.11), "para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João". Ao analisar a formação docente é necessário que sejam observadas as demandas cognitivas dos discentes, com foco em contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, de modo que eles estejam preparados para atuar com sua disciplina, pois a comunicação deve ser de tal forma que oportunize aos estudantes desenvolver o pensar, oferecer base para observar o mundo no seu entorno, para que possam fazer suas escolhas, entendemos que as melhores se pauta em contribuir para coletividade de forma a evitar exclusões pautadas, principalmente, em sua condição social e de retinto. Entendemos que o ensino de História oferece ferramentas para proporcionar aos estudantes possibilidades de um refletir direcionado sobre aspectos da vida individual no cotidiano, assim como de repercutir e contribuir na construção de suas identidades culturais.

3.1 Políticas Públicas de Formação de Professores no Amazonas: a formação continuada de professores de História em Manaus

O estado do Amazonas localiza-se na região Norte do Brasil, possui área de 1.559.255,881 km², constitui-se como o maior membro da federação em território e ainda que possua essa dimensão em território, o estado do Amazonas possui uma população de 3.941.613 e a densidade demográfica é de 2,53 habitantes por quilômetros quadrado; portanto, se comparado a São Paulo, que possui uma densidade demográfica de 7,53% por quilometro quadrado, isto requer inúmeras interpretações. A cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, possui uma área 11.401,092 km², a população residente em sua capital é de 2.063.689 pessoas, a densidade demográfica é de 181,01 hab./km² (IBGE, 2022).

Para quem vive no Amazonas conhece a realidade e as dificuldades do maior estado em território de federação, lugar no qual, a maior parte dos deslocamentos são por via fluvial, o que em momentos, dependem das cheias e vazantes dos rios. Apesar de suas distâncias, entendemos que os problemas e/ ou dificuldade na logística de deslocamento são aumentadas pela ausência de seriedade quanto as políticas públicas, por parte dos administradores.

Sabemos que a história do Amazonas começa muito antes da chegada dos espanhóis, segundo Pontes Filho (2000), entre 1499 e 1561, os primeiros colonizadores espanhóis adentraram no território do estado por meio do rio Amazonas. As expedições, como as de Pinzón, Orellana e Pedro Teixeira, aqui chegaram trazendo os primeiros colonos e os primeiros missionários a esta terra que, segundo relatos deles, era inteiramente desconhecida. Pelo

Tratado de Tordesilhas⁵, o Amazonas pertencia aos espanhóis, entretanto foram os portugueses que seguiram para a conquista e dominação das terras banhadas pelo rio Amazonas. Objetivavam aprisionar os povos indígenas, visando sua catequização, exploradores e missionários fundaram feitorias emissões, desempenharam o papel que lhe cabia no início da história amazonense, após a invasão. O Tratado de Madri assegurou para Portugal e, posteriormente, para a Espanha, o direito a esse território. Isso se deu em decorrência da construção de fortificações às margens do rio Amazonas.

Situado na Amazônia brasileira, o estado do Amazonas tem seu início com o Forte São Jose do Rio Negro, fundada em 1669, destinado a combater os invasores holandeses, dentre outros, vindos do Suriname. Ao redor do Forte, desenvolveu-se um povoado, cuja nomeação, de início, foi Lugar da Barra. Em 1755, a antiga missão Mariuá foi escolhida como capital, passando a se chamar vila de Barcelos. Posteriormente, a sede da capital transferiu-se para o Lugar da Barra. Em 1832, passou à categoria de Vila da Barra. Em 24 de outubro de 1848, recebeu o título de cidade da Barra de São Jose do Rio Negro. Porém, com o advento da elevação da Comarca à Província, em 1850, passa a ser chamada cidade da Barra. Em 04 de setembro de 1856, passou a ser chamada cidade de Manaus, lembrando os indígenas Manáos que habitaram essa região, antes de serem extintos pelo colonizador europeu, cujo significado quer dizer “mãe dos deuses” (Pontes Filhos, 2000, p. 114).

Segundo a tese da pesquisadora Regina Chagas (2023), o Amazonas apresenta características físicas geografia singular, com a maior área de floresta tropical preservada e clima tropical úmido do mundo. O estado do Amazonas é banhado pela bacia hidrográfica amazônica, a maior do mundo, com quase quatro milhões de quilômetros quadrados em extensão, o rio Amazonas é o principal, nome dado pelo espanhol Francisco Orellana, e destaca-se como o principal dos rios, com 7.025 km de extensão desde a nascente na Cordilheira dos Andes, no Peru, até sua foz no oceano atlântico. O rio Negro é o principal afluente do rio Amazonas e banha a capital, além dele, fazem parte da imensa Bacia Amazônica os rios: Solimões, Madeira, Purus, Juruá, Purus, Uatumã, Içá, Japurá e Uaupés. Essa imensa rede hidrográfica possibilita o transporte o fluvial como principal meio para o deslocamento interno entre os municípios. Sendo assim, as águas do rio Amazonas e seus afluentes comandam o ritmo das vidas dos povos da “floresta”.

⁵ Divisão da América do Sul pelos reinos Ibéricos no século VX (Filho, 2000, p. 46).

No período das vazantes, ou seja, quando os rios se encontram com baixo nível de água, torna-se impossível deslocamentos por via fluvial em muitos municípios, em alguns casos, o deslocamento dá-se por via aérea ou em pequenas embarcações.

Ademais, a partir de 1967 se estabeleceu a Zona Franca de Manaus, mecanismo político administrativo implantando para acelerar o ritmo de desenvolvimento econômico do estado, dispondo de grande movimento comercial de importação e exportação de produtos.

No âmbito cultural, o Amazonas destaca-se em diversidade de características fenotípicas entre os traços de seus habitantes, características indígenas, europeia e africana, além da diversidade cultural que se expressa pela migração que, para o Amazonas, ocorreu ao longo das décadas, a saber: portugueses, japoneses, haitianos, e agora, nesta década, a expressiva migração de venezuelanos.

A capital do estado possui vasto patrimônio material no que se refere à arquitetura. Temos o Teatro Amazonas, inaugurado em 1896, onde parte da arquitetura e decoração são originais no estilo neoclássico, inteiramente importado da Europa, e possui capacidade para 700 pessoas sentadas. Ele foi tombado em 1966 pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), sua suntuosidade não é possível traduzir com palavras, merece ser apreciado, como comprovado na imagem abaixo.

Imagen 1 – Teatro Amazonas vista do Largo de São Sebastião



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_Amazonas#/media/Ficheiro:Amazon_Theatre_in_Brazil.jpg
pg.

A escolha dessa imagem deve-se à beleza captada ao fotografar o teatro com o Largo, uma parte do centro da cidade, e, ao fundo, o enorme rio Amazonas com a ponte que liga a capital à cidade de Iranduba e às cidades metropolitanas.

Muitos outros prédios históricos são importantes para a descrição da rica arquitetura de Manaus, como o Mercado Municipal Adolpho. Segundo Pontes Filho (2000, p. 119), é uma cópia em “miniatura e fidedigna do extinto mercado Le Halle, de Paris”, que oferece uma grande variedade de produtos regionais (comida, artesanato, ervas, sementes). Foi construído no período áureo da borracha e tombado pelo IPHAN em 1987.

Esta foto aérea oferece uma visão panorâmica do entorno do Mercado Municipal Adolpho Lisboa e, ao fundo, a indescritível beleza do rio Negro e da Ponte Jornalista Philippe Daou, mais conhecida como Ponte Rio Negro.

Imagen 2 - Mercado Municipal Adolpho Lisboa



Fonte: <https://amazonasatual.com.br/revitalizacao-do-entorno-do-adolpho-lisboa-contempla-cinco-ruas-e-vai-custar-r-4-milhoes>. Acesso em 31/05/2024.

O Reservatório do Moco, inaugurado em 1899, foi construído para apreciar solucionar o abastecimento de água e possui uma área de 1000 metros quadrado, destaque para estrutura interna que abriga dois enormes tanques internos, tombados em 1995, e ainda hoje abastece parte da cidade de Manaus.

Imagen 3 - Reservatório do Moco



Fonte:<https://g1.globo.com/am/amazonas/manaus-de-todas-as-cores/noticia/2018/10/24/reservatorio-do-moco-permanece-de-pe-apos-119-anos-em-manaus.ghtml>. Acesso em 31/05/2024.

Há outros exemplos, como o Cemitério São João Batista, fundado em 1890, que apresenta estilo neogótico, com técnicas variadas, a exemplo da cerâmica inglesa, esculturas, pinturas marmorizadas, gradil com rebites em ferro e anéis decorativos.

O Relógio Municipal, instalado em 1927, que possui vestígios que indicam que, desde 1854, o governo provincial cogitava a necessidade de um relógio público. A Praça Heliodoro Balbi, localizada em frente ao Palacete Provincial, fundado em 1847, na qual abrigou, por mais de um século, o Quartel da Polícia Militar do Amazonas e, desde 2005, abriga cinco museus da cidade de Manaus: Arqueologia, Imagem e Som do Amazonas (MISAM), Numismática Bernardo Ramos, Museu Tiradentes e a Pinacoteca do Estado (Pontes Filhos, 2000, p. 114).

Por conseguinte, a descrição do contexto sobre o Amazonas torna-se relevante neste texto para mensurar o quanto a formação inicial e continuada para os sessenta e dois municípios do estado, no quesito educação, é impactada pela logística que se apresenta em um estado com dimensões territoriais tão vastas e densidade populacional tão baixa em comparação com outros estados das regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

Segundo o PEE/AM (2015), a meta 16 aborda a Formação Continuada e pós-graduação para professores, destacando dois pontos estratégicos:

16.1 - Planejar e oferecer em parceria com os municípios e IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância em calendários diferenciados que facilitem e garantam aos docentes em exercício a formação continuada nas diversas áreas de ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE

16.2- Realizar, em parceria com os entes federados, formação continuada, presencial

e/ou a distância, aos profissionais da educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, com inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, garantindo acesso aos acervos bibliográficos estaduais e municipais para pesquisa (impressos e digitais) além do fornecimento de equipamentos na vigência ensino (2015, p. 125).

As dificuldades enfrentadas pelos professores que se relacionam com formação são justificadas pelo não cumprimento das estratégias pelo poder público, não apresenta um planejamento em que estabeleça a sequência para formação continuada e fornecimento de equipamentos, isto é, a parceria com as IES é restrita e pelo menos, para o curso de história, aguardamos há pelo menos 9 anos.

As dificuldades que se apresentam ao sistema educacional amazonense abrangem desde o acesso e a permanência dos estudantes afro-brasileiros. Em se tratando da região Norte, essa situação se acentua, uma vez que a região apresenta maior diversidade de etnias indígenas, totalizando 65 grupos (PEE/AM, 2015, p. 144).

Ademais, nesse cenário, acompanhamos diuturnamente, nas mídias nacionais, o genocídio praticado contra os povos indígenas. A biodiversidade da floresta e, sobretudo, as riquezas minerais despertam interesses diversos. Os ribeirinhos que vivem próximo à capital sofrem com a ausência do poder público; podemos citar: acesso a saneamento básico, assistência médica e odontológica, dificuldade de deslocamento, serviço de internet e transporte para deslocamento, que piora no horário noturno. Normalmente, usam rabetas, pequenas embarcações que não são adaptadas para longas distâncias e para o deslocamento à noite (imagine-se em deslocamento na imensidão dos rios e na floresta ao anoitecer).

Nesse contexto, a educação nas comunidades do entorno, muitas vezes, não apresenta estrutura física adequada e segura, sendo ofertada em escolas polos e intermediada por novas tecnologias via CEMEAM. Os professores enfrentam as mesmas barreiras, além de contratos de trabalho precarizados sem direitos assegurados, como plano de cargos e carreiras e formação continuada. A educação é um direito constitucional (Brasil, 1988).

Para Fabiane Garcia (2006), não é mais possível manter a visão da escola tão somente como instrumento para preparar recursos humanos para assegurar políticas de desenvolvimento econômico com objetivos duvidosos. A escola não deve ser vista como uma agência que prepara mão de obra para fornecer aos setores produtivos; deve ofertar condições para a formação de cidadãos, haja vista que naturalmente serão conduzidos ao mercado de trabalho.

Na estrutura educacional, a cidade de Manaus oferece formação inicial e continuada. No setor público, temos as seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Na rede privada, podemos contar com institutos e centros universitários que ofertam formação inicial: Uninorte, Estácio, Unopar, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Anhanguera, La Salle, Nilton Lins, Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), Unip e Fametro.

Apresentamos uma descrição histórica, ainda que em síntese, da oferta educacional no setor público, com foco preferencial na formação continuada de professores. Por conseguinte, em Manaus, os Institutos Federais de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM) foram instituídos na rede federal com o objetivo de expandir o ensino técnico e tecnológico federal, para incluir no ensino básico formação e qualificação aos trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Foi instituído por meio do Decreto-Lei nº 7.566, em setembro de 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha, recebendo o nome de Escola de Aprendizes Artífices. Em todas as capitais da recém instituída República, representou a primeira educação primária pública e gratuita para os excluídos. Atualmente, o IFAM conta com 15 campi no estado do Amazonas e três em sua capital. Não oferece graduação inicial em História em Manaus, mas oferece pós-graduação na área de educação, Mestrado e Doutorado em Ensino Tecnológico.

Selva Guimarães (2014) e Flávia Caimi (2015) elencam argumentos que são importantes para o docente na abordagem em sala de aula para desenvolver seus trabalhos. Entretanto, para desenvolvê-los, consideramos que as demandas supracitadas devem, antes de serem abordadas em sala, levar os professores a buscar a formação e/ou formação continuada.

Em um mundo globalizado e com o advento da internet, o que foi abordado sempre poderá ser revisto. O pesquisador sempre irá buscar novas respostas e sanar as lacunas não abordadas em uma determinada realidade, e/ou apresentar uma nova abordagem, principalmente no Brasil, que apresenta realidades diversas tanto nas áreas social, geográfica, cultural, econômica, entre outras.

Consideramos que a formação continuada para o docente/pesquisador é condição *sine qua non* para aprimorar a ciência da nação. Investir na formação continuada é construir a possibilidade de avançar novos saberes, aprimorando a didática para intermediar o processo de ensinar novos caminhos para os docentes, em especial em História; possibilitando oportunizar

às culturas negadas e/ou invisibilizadas, vilipendiadas um lugar no currículo e, mais que isso, espaço na vida das próximas gerações. Defendemos uma proposta capaz de romper com os paradigmas do atual sistema econômico, social, cultural e educacional, proporcionando uma formação multicultural e promovendo também um ensino multicultural.

Segundo Selva Guimarães e Regina Couto (2014, p. 121), é necessário um profissional comprometido com a democracia e a justiça social, engajado em um processo contínuo de transformação aliado à sensibilidade, com a finalidade de buscar na (des)construção das injustiças sociais, das diferenças historicamente construídas e das políticas de exclusão que afetam cotidianamente os grupos excluídos e/ou marginalizados.

Marc Bloch (2001, p. 7) afirma que "a história tem por objeto o homem e, por isso, ela é a ciência que estuda os homens no tempo; uma ciência dos homens no tempo". Ele complementa que o "passado não é objeto de ciência", e que a ciência histórica se entrelaça na busca de "reconstruir" o passado para compreender o presente e estudar o homem e sua ação no tempo. Através do "método regressivo", temas do presente condicionam e delimitam o retorno possível ao passado, tal qual um "dom das fadas": a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e "pura" (Bloch, 2001).

A formação continuada na docência em História, enquanto área do conhecimento escolar, implica muitas demandas no processo de ensino e aprendizado para atender às problemáticas contemporâneas. É significativo também pontuarmos que entendemos o ensino de História como um "lugar de fronteira" (Monteiro, 2007). Nessa perspectiva, ensinar História na escola remete às relações entre as concepções de currículo, de conhecimento histórico escolar, de produção e distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes.

As dificuldades que se apresentam ao sistema educacional amazonense abrangem desde o acesso e a permanência dos estudantes afro-brasileiros. Em se tratando da região Norte, essa situação se acentua, uma vez que a região apresenta maior diversidade de etnias indígenas, totalizando 65 grupos (PEE/AM, 2015, p. 144).

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma universidade pública, autônoma em sua política educacional, segundo site da instituição seu objetivo é: promover educação, desenvolvimento, conhecimento científico, em particular sobre a Amazônia, junto a valores éticos, para buscar integrar o homem a sociedades, aprimorar e oferecer com qualidade força de trabalho em todo o estado do Amazonas; na área específica de História não oferece formação inicial, no entanto, oferece em Manaus um mestrado interdisciplinar.

Em janeiro de 1909 foi instituída a Escola Livre de Manáos, idealizada pelo tenente coronel do Clube de Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio da Silva Chaves. Em 1913, a Escola Universitária de Manáos muda de nome, passa a ser denominada Universidade de Manáos, e depois de 17 anos de funcionamento foi desativada em 1926, seus cursos passaram a funcionar em unidades isoladas de ensino superior, as faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia passaram a ser mantidas pelo Estado. Passados 39 anos de sua desativação foi instituída a Fundação de Direito Público e mantida pela União, na qual recebeu sua atual denominação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por disposição de Lei nº 10.468/2002, e objetivava oferecer ensino superior, desenvolvimento, estudo e pesquisa em todas as áreas do conhecimento científico, cultural e técnico.

Segundo Fernanda Quintino (2023), em pesquisas sobre formação de professores, até 2001 só havia uma Instituição de Ensino Superior (IES) para atender a toda a população que buscava formação em nível superior, seja na formação inicial ou na formação continuada. Posteriormente, surgiram três IES, a saber, e em 2005, o plano de expansão da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) teve início, ampliando para seis o número de campi: em Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins.

No Amazonas, o órgão integrante da administração direta do poder executivo para educação do estado foi instituído em 1946, pela Lei nº 1.596 de 05/01/1946, com a denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Em maio de 1953, com a Lei nº 12 de 09/05/1953, recebeu outra denominação: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. No mesmo ano, em 25/07/1953, foi instituída pela Lei nº 65, passando novamente a denominar-se Secretaria de Educação, Cultura, Saúde e Assistência Social. A denominação atual foi estabelecida por força da Lei nº 2.600 em 04/02/2000 – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). Suas competências são: I. Formulação, supervisão, coordenação e avaliação da Política Educacional do Estado; II. Execução da Educação Básica: fundamental e média.

Em sua estrutura organizacional, a direção fica a cargo do Secretário ou da Secretaria do Estado do Amazonas, com auxílio da Secretaria Executiva e de quatro adjuntos, que se constituem: ouvidoria, órgãos colegiados, de assistência e assessoramento de atividades-meio; Secretaria Executiva de Gestão; e Secretaria Adjunta Pedagógica, responsável pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), Centro de Formação de Profissionais (CEPAN) e Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).

Segundo a Resolução nº 75/2010 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), aprovada em 22/06/2010, foram pautadas demandas em busca de cumprir o estabelecido no art. 5º da Constituição Federal (CF) de 1988, em seu inciso V; no art. 10, §§ 1º e 2º; e no art. 26-A da Lei nº 9.394/96. Considerando ainda as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a obrigatoriedade da inclusão no Currículo Oficial da Rede de Ensino das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o CEE/AM aprovou e estabeleceu o cumprimento da Resolução nº 75/2010. No seu corpo, apresenta:

art. 2º implantar no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de forma transversal os conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena

art. 3º - § 1º é de competência dos administradores dos estabelecimentos de ensino e as mantenedoras proverem as escolas, professores e alunos com material bibliográfico e outros

art. 4º- I qualificar os educadores na temática afro-brasileira, africana e indígena, promovendo cursos, seminários, oficinas, e outras modalidades de estudo e aperfeiçoamento, estimulando e garantindo a participação

II estabelecer canais de comunicação e integração com Movimento Negro e indígena, grupos culturais, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiro e Indígena com a finalidade de buscar subsídios e, ampliar e fortalecer as bases teóricas para o trabalho pedagógico.

O Conselho Estadual de Educação vigente foi estabelecido pela Lei nº 2365/1995, órgão superior de deliberação coletiva do Sistema Estadual de Ensino, e apresenta caráter permanente com autonomia administrativa e funcional, integra a SEDUC. E seu art. 2º I - apresenta-se como órgão de consulta e assessoramento dos Poderes Públicos (Governador e Assembleia Legislativa) amazonense referente à educação; e em III – é de sua responsabilidade autorizar e fiscalizar, o funcionamento das escolas públicas e particulares, bem como avaliar a qualidade, custos, condições, condições de funcionamento e resultados; VIII é responsável por aprovar os planos de recursos públicos destinados à educação, especialmente os transferidos pela União.

Nesse contexto, problematizamos os artigos supracitados referente à resolução 75/10: Por quais motivos o material didático não foi entregue até o presente para estudante e professores? E qual a justificativa para não cumprimento do art. 4º I e II?

Um outro ponto a ser problematizado, não menos importante, de acordo com a Lei nº 2365/1995, em seu art. 2º: Como o CEE tem cumprido com seu papel nos pontos III E VIII? Ou será que não é um órgão autônomo? O fato de o presidente ser indicação dos governadores em vigência interfere em suas ações?

A educação é um instrumento político que visa promover o desenvolvimento coletivo. Para que haja êxito, é fundamental que os profissionais estejam capacitados para atuar tanto na educação básica quanto no ensino superior. Não é difícil perceber e comparar os índices de qualidade no desenvolvimento socioeconômico e político. Ou seja, quanto maior o planejamento e as ações no sistema educacional, abrangendo todas as áreas e definindo a educação como condição precípua para o melhor desenvolvimento da nação, sem dúvidas será perceptível o retorno desses investimentos para a sociedade por meio do desenvolvimento. Na mesma proporção do crescimento socioeconômico, haverá uma diminuição dos problemas, pois o inverso é verdadeiro.

Segundo Priscila Riscado, Monique Menezes e Ricardo Agum (2015, p. 16), políticas públicas são ações materializadas, executadas pelos governos democráticos que manifestam sua disposição e buscam acessar eleitores em espaços virtuais ou presenciais. Essas ações apresentam resultados e/ou mudanças no mundo real. Afirmam:

É possível perceber que a formulação de políticas públicas irá se converter em projetos, planos, programas que necessitam de acompanhamento e análise constante, visto que, o desenho e execução das políticas públicas sofrem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais. Para transformarem em políticas públicas, problemas públicos precisam encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e o que é politicamente viável (Riscado, Menezes, Agum, 2015, p.16).

A formação de professores é um ponto muito importante para educação pública com qualidade, assegurando que a educação implementa mudanças sociais. Consideramos que implementar políticas públicas com ações concretas é o primeiro ponto. Logo, em diálogo com a bibliografia que aborda a formação continuada de professores e, em particular, de história e ensino de história, surgem as problematizações: O que caracteriza essa formação continuada? A formação continuada é intrínseca à docência? E qual é a sua finalidade?

Segundo Bernadete Gatti (2010), a função da escola, dos professores, é o de ensinar e ao mesmo tempo educar, tendo em vista que queremos esse lugar, pois entendemos que sem conhecimentos básicos para leitura do mundo, não é possível a formação de valores. Portanto, a formação de professores deve ser uma política pública, posto que está instituído em lei como função do Estado, corresponde a ação estatal em resposta às demandas sociais, e ainda, pode contribuir de modo significativo com as instituições públicas que já existem e formar as redes de ensino em todo o território nacional.

Entretanto, no cenário internacional, existe uma dinâmica econômica e política que, por meio das ideologias e das ações governamentais, institui os interesses dos projetos em ascensão, a exemplo da revisão do liberalismo. Nessa perspectiva, a visão neoliberal defende a expansão do capitalismo, e sua base foram as metas estabelecidas pelo Banco Mundial na década de 1990. Para obter êxito, a educação foi reformulada para atender às necessidades do mercado capitalista. A prioridade do modelo econômico supracitado não era, e ainda não são, políticas públicas para investir no desenvolvimento social visando vencer as desigualdades sociais de fato, mas tão somente ajustar a sociedade aos seus interesses escusos.

A formação continuada para professores tem sido vista como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades profissionais, após a formação inicial, com foco em assegurar um ensino atualizado e de qualidade. Pela legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 afirma:

Art. 3 nos incisos:

VII- valorização do profissional da educação escolar (para educação básica e superior, valorização não é restrito ao salário, mas o plano de carreira, condições de formação continuada)

XI- garantia de padrão de qualidade (qualidade para além do ambiente físico, e formação de todos os profissionais)

Art. 67 os sistemas de ensino promovendo a valorização profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

O PNE vigente foi aprovado no recorte de 2014 a 2024; porém, terminaria este ano (2024), entretanto foi prorrogado para dezembro de 2025, com cumprimento de apenas duas metas e com chance de cumprir uma terceira.

Em 2016, com apenas dois anos decorridos após o estabelecimento de metas, o Estado brasileiro negligenciou o cumprimento dessas metas, em associação com o Legislativo, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu um teto para os gastos. Entre as vinte metas estabelecidas, apenas duas foram cumpridas, e até o final do ano poderá ser tentado o cumprimento da terceira meta a meta 13, que foi cumprida parcialmente, a qual propõe pelo menos 75% dos docentes da educação superior devem possuir curso de mestrado ou doutorado; e 35% (ou mais) dos docentes da educação superior devem ter título de doutorado.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de

conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 2009, p. 27).

A meta dezesseis (16), se propõe à promoção da formação e valorização dos profissionais da educação, formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE; garanti a formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; essa meta é nosso foco, pois vai contribuir para o avanço vertical na carreira do magistério, o que, na prática, significa o ganho se aplicado em aumento de renda. A meta 16 A e B do PNE exige formação continuada para docentes.

Entretanto, no cenário internacional, existe uma dinâmica econômica e política que, por meio das ideologias e das ações governamentais, institui os interesses dos projetos em ascensão, a exemplo da revisão do liberalismo. Nessa perspectiva, a visão neoliberal defende a expansão do capitalismo, e sua base foram as metas estabelecidas pelo Banco Mundial na década de 1990. Para obter êxito, a educação foi reformulada para atender às necessidades do mercado capitalista. A prioridade do modelo econômico supracitado não era, e ainda não são, políticas públicas para investir no desenvolvimento social visando vencer as desigualdades sociais de fato, mas tão somente ajustar a sociedade aos seus interesses escusos.

A formação continuada para professores tem sido vista como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades profissionais, após a formação inicial, com foco em assegurar um ensino atualizado, de qualidade pautado Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

No Amazonas, o Executivo dificulta a formação continuada, não autoriza a liberação com vencimentos para que docentes possam participar das formações de nível lato e stricto sensu, salvo algumas exceções. É totalmente desrespeitoso com o direito adquirido pelos professores, que é um direito; entretanto, uma das cláusulas aponta vínculo discricionário ao chefe do Executivo, que indefere ou não as solicitações. São poucos os docentes que têm deferimento no processo; muitos permanecem por meses e até anos com processos sem tramitação.

Consideramos que a única forma de pressão é uma greve com adesão total da categoria; entretanto, muitos optam por trabalhar de forma exaustiva, acumulando perdas para sua saúde.

Se fizesse uma conta simples, talvez repensassem, mas a jornada é tão exaustiva que não têm tempo para pensar.

Com o passar dos anos, a cobrança chega em forma de doença; e, novamente, precisam permanecer, pois aposentados não têm plano de saúde nem auxílio alimentação. O representante executivo no estado do Amazonas, o governador Wilson Miranda Lima, filiado a Uniao Brasil, eleito em 2018, encontra-se no segundo mandato, desde de então, o governo e a secretaria de educação não dialogam com os professores e sindicatos, o Sindicato dos Professores e Pedagogos de Manaus (Asprom sindical), representante dos professores e pedagogos na capital, e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM), representante dos professores no interior, apresenta comportamento autoritário, se considera acima da lei. Imagino que escolas fechadas possam frustrar seus planos, sendo assim, possamos alcançar o cumprimento da Meta 16 no estado.

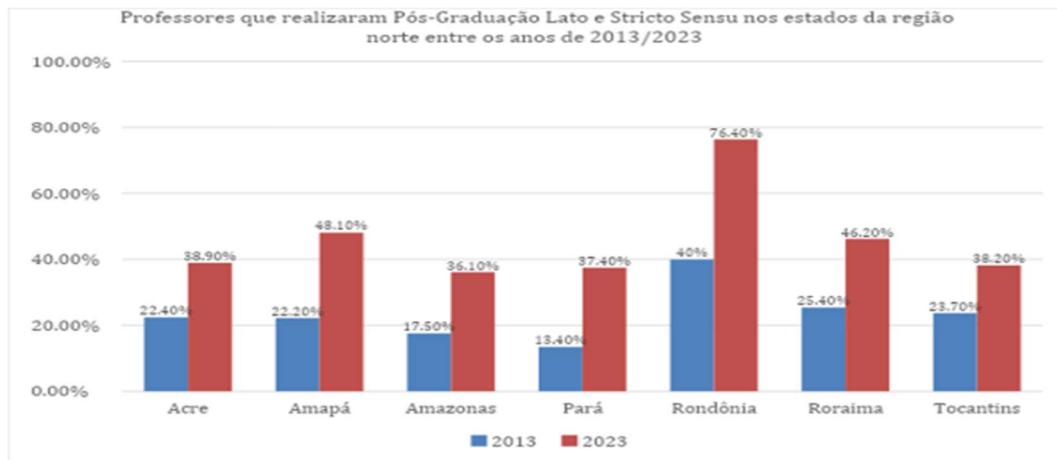
Segundo o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2021, p. 347), apresentou-se avanço no percentual das formações. Analisando as diferenças entre os estados, é possível verificar grandes variações percentuais, a exemplo do Amazonas e Roraima. Em todos os ciclos, Roraima alcançou um percentual de avanços superior em relação ao estado vizinho do Amazonas.

No relatório, não é explicado quais os motivos que contribuíram para esse avanço. No Amazonas, não é possível verificar se todos os professores estão atuando em sala de aula ou se há um quadro administrativo adequado.

Um outro ponto a ser problematizado é a ausência de dados efetivos em números absolutos. Por exemplo, a Meta 16 referente a *stricto e lato sensu* avançou de 30,2% em 2013 para 48,1% em 2024, sem ter alcançado a meta de 50%. Podemos inferir que esse foi o motivo da mudança do PNE para dezembro de 2025, em busca de alcançar o que falta.

Todavia, dos 48,1%, a sua maioria, 43,7% dos docentes na educação básica possuem o nível de especialização, e apenas 3,3% possuem mestrado e 1,0% doutorado. Na rede privada, durante o período analisado, a qualificação se encontra abaixo da média nacional, com 29,0%. Não consideramos demérito o *lato sensu*; entretanto, queremos um nível de qualificação para a educação pública com no mínimo mestrado. Quanto maior o nível, maior a luta por qualidade na educação pública (PEE/AM, 2024, p. 369).

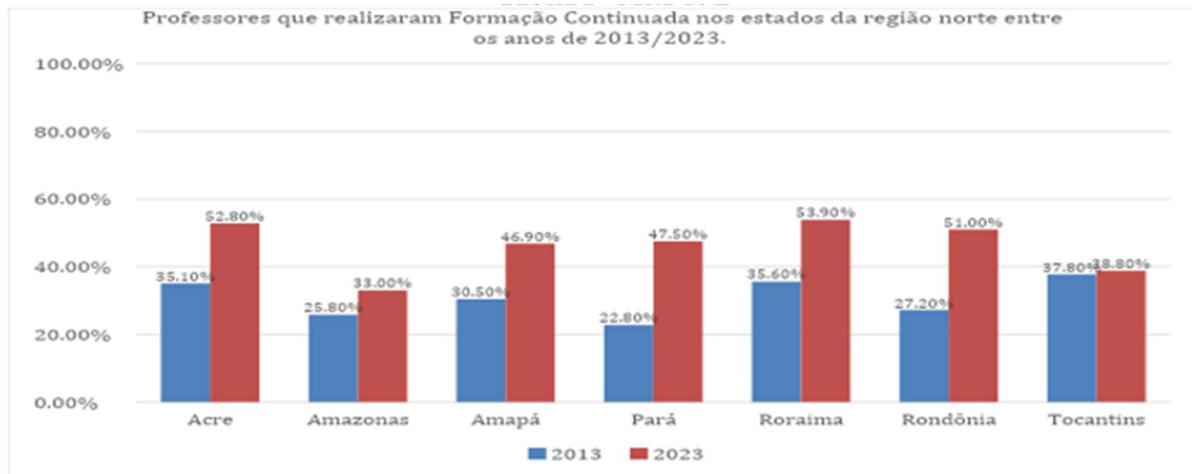
Tabela 1 - Meta- 16 A



Fonte: RELATÓRIO DO 5º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO | 2024

A educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, no período de 2013 a 2023, de 30,6% para 41,7%. Entretanto, muito longe para atingimento da meta de 100% dos profissionais da educação básica PNE (2024, p.369).

Tabela 2 – Meta 16 B



Fonte: RELATÓRIO DO 5º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2024)

A educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, no período de 2013 a 2023, de 30,6% para 41,7%. Entretanto, muito longe para atingimento da meta de 100% dos profissionais da educação básica PNE (2024, p. 369).

Diante dos dados apresentados é factível questionamentos: quais os motivos impeditivos e para além disso, quais os planos para resolução desse atraso? E quais as consequências? E quem será responsabilizado?

Ainda em 1998, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerados referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, elaborados pelo Governo Federal. Esses documentos propõem subsidiar a elaboração e reelaboração do currículo, expressando o empenho em criar laços entre ensino e sociedade através de ideias. A primeira elaboração dos PCNs ocorreu em 1996 e, o vigente, em abril de 2018, foi substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre 1996 e 2018, com o acúmulo das discussões que os PCNs provocaram, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica; mesmo assim, seguimos com lacunas significativas.

Segundo Fernanda Quintino (2023), a Política Nacional de Formação de Professores na década de 2000 atendia em parte aos interesses dos organismos internacionais, que interferiam diretamente nas ações nacionais, norteando os projetos educacionais no Brasil. Consequentemente, atrelaram-se aos interesses do hegemônico do capital, limitando o desenvolvimento socioeconômico da nação. Nesse contexto, em 2009, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico (PARFOR).

Nesse contexto, o estado do Amazonas organiza-se a partir da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC), destacando o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), departamento responsável por planejar e executar as políticas de formação de professores e demais servidores do magistério. Entretanto, segundo a estrutura organizacional da SEDUC, a competência para planejar, orientar e coordenar, acompanhar e supervisionar a implementação de políticas públicas para educação básica é do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), a exemplo do programa de formação continuada para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Além disso, a Resolução nº 75/2010 deliberou sobre essas questões.

Reiteramos que nosso objeto de pesquisa é a formação continuada para professores da SEDUC na cidade de Manaus/AM. No entanto, existem dois papéis que se encontram aqui: o de pesquisadora e o de professora. Estou professora também dessa realidade desde 2016 e, aqui se faz pontuar que até o presente, maio de 2024, não houve formação continuada que tenha chegado a mim. As formações precisam ser divulgadas. Ratifico desconhecer quaisquer materiais didáticos ao longo dos últimos oito anos em cumprimento às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; há, portanto, muito a questionar referente à aplicação dessa legislação.

Esse histórico nos mostra que ainda é bastante recente a expansão do ensino superior no

Amazonas, que até bem pouco tempo possuía apenas uma única instituição pública que realizava a formação inicial de professores. A formação continuada de professores de História no estado do Amazonas também ocorre em Instituições de Ensino Superior (IES); contudo, nosso foco na pesquisa são as formações que a SEDUC oferece por meio de cursos de curta duração e/ou extensão, com parcerias inclusive com instituições superiores. Enquanto empregadora dos professores de História que atuam no estado, na relação empregado e empregador na educação básica, desse modo, nos ateremos aqui às formações ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação aos professores de História que atuam em Manaus.

Ainda em 1998, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerados referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, elaborados pelo Governo Federal. Esses documentos propõem subsidiar a elaboração e reelaboração do currículo, expressando o empenho em criar laços entre ensino e sociedade através de ideias. A primeira elaboração dos PCNs ocorreu em 1996 e, o vigente, em abril de 2018, foi substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre 1996 e 2018, com o acúmulo das discussões que os PCNs provocaram, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica; mesmo assim, seguimos com lacunas significativas.

Segundo Fernanda Quintino (2023), a Política Nacional de Formação de Professores na década de 2000 atendia em parte aos interesses dos organismos internacionais, que interferiam diretamente nas ações nacionais, norteando os projetos educacionais no Brasil. Consequentemente, atrelaram-se aos interesses do hegemônico do capital, limitando o desenvolvimento socioeconômico da nação. Nesse contexto, em 2009, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Básico (PARFOR).

O estado do Amazonas organiza-se a partir da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC), destacando o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), departamento responsável por planejar e executar as políticas de formação de professores e demais servidores do magistério. Entretanto, segundo a estrutura organizacional da SEDUC, a competência para planejar, orientar e coordenar, acompanhar e supervisionar a implementação de políticas públicas para educação básica é do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), a exemplo do programa de formação continuada para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Além disso, a Resolução nº 75/2010 deliberou sobre essas questões.

Reiteramos que nosso objeto de pesquisa é a formação continuada para professores da SEDUC na cidade de Manaus/AM. No entanto, existem dois papéis que se encontram aqui: o de pesquisadora e o de professora. Estou professora também dessa realidade desde 2016 e, aqui se faz pontuar que até o presente, maio de 2024, não houve formação continuada que tenha chegado a mim. As formações precisam ser divulgadas. Ratifico desconhecer quaisquer materiais didáticos ao longo dos últimos oito anos em cumprimento às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; há, portanto, muito a questionar referente à aplicação dessa legislação.

Esse histórico nos mostra que ainda é bastante recente a expansão do ensino superior no Amazonas, que até bem pouco tempo possuía apenas uma única instituição pública que realizava a formação inicial de professores. A formação continuada de professores de História no estado do Amazonas também ocorre em Instituições de Ensino Superior (IES); contudo, nosso foco na pesquisa são as formações que a SEDUC oferece por meio de cursos de curta duração e/ou extensão, com parcerias inclusive com instituições superiores. Enquanto empregadora dos professores de História que atuam no estado, na relação empregado e empregador na educação básica, desse modo, nos ateremos aqui às formações ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação aos professores de História que atuam em Manaus.

Ainda em 1998, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerados referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, elaborados pelo Governo Federal. Esses documentos propõem subsidiar a elaboração e reelaboração do currículo, expressando o empenho em criar laços entre ensino e sociedade através de ideias. A primeira elaboração dos PCNs ocorreu em 1996 e, o vigente, em abril de 2018, foi substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre 1996 e 2018, com o acúmulo das discussões que os PCNs provocaram, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica; mesmo assim, seguimos com lacunas significativas.

Pesquisando para compreender a organização da educação em nível estadual, encontramos as secretarias municipais e estaduais. O órgão integrante da administração direta do poder executivo para educação do estado foi instituído em 1946, pela Lei nº 1.596 de 05/01/1946, com a denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Em maio de 1953, pela Lei nº 12 de 09/05/1953, recebeu outra denominação: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. No mesmo ano, em 25/07/1953, foi instituída pela Lei nº 65,

passando novamente a denominar-se Secretaria de Educação, Cultura, Saúde e Assistência Social.

Atualmente, a denominação da secretaria é Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, que figura desde o final de 2023 nos documentos institucionais, mas não há registro de portaria que a defina. Em sua estrutura organizacional, a SEDUC/AM tem a direção do Secretário(a) de Educação do Estado do Amazonas, com o auxílio de mais quatro secretários adjuntos, que são os secretários pedagógico, adjunto do interior e adjunto da capital.

Na parte administrativa, é composta pela ouvidoria e pelos órgãos que auxiliam: os colegiados, os de assistência e assessoramento de atividades-meio; a Secretaria Executiva de Gestão; e a Secretaria Adjunta Pedagógica, responsável pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), pelo Centro de Formação de Profissionais Pe. José de Anchieta (CEPAN) e pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM). Abaixo, podemos ver uma imagem feita pela pesquisadora no CEMEAM:

Imagen 4 – Centro de Mídias de Educação do Amazonas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Essa imagem foi feita após a última reforma do centro, realizada após a pandemia de COVID-19. O CEMEAM funciona como uma escola que fornece aulas mediadas por tecnologia no interior do estado do Amazonas e nas zonas rurais de Manaus. As aulas ocorrem a partir de uma central de produção de aulas estruturada com uma plataforma tecnológica, tendo iniciado suas atividades no ano de 2007, fazendo uso de um sistema via satélite de videoconferência com interação de áudio e vídeo. Cada sala de aula recebe um kit tecnológico (kit de hardwares), composto por uma antena digital, uma TV, uma CPU/IP.TVbox, uma

webcam, um microfone, um teclado, um mouse, um estabilizador e uma impressora em cada escola polo, possibilitando aos alunos das zonas rurais do estado o acesso às aulas mesmo sem a presença física de professores com formação específica (Quintino, 2023).

A formação continuada de professores da rede estadual do Amazonas é dividida entre dois órgãos: o DEPPE, funcionando dentro da SEDUC, é responsável pelo planejamento, coordenação, acompanhamento e supervisão da implementação de políticas públicas para a educação básica; e o CEPAN, responsável por viabilizar a política de formação continuada de professores da educação, de forma sistêmica e contínua, construindo e implementando cursos de formação para os profissionais de educação do estado, seja de forma presencial ou através de parcerias com instituições públicas e privadas.

O CEPAN é um centro de formação e possui uma estrutura física ampla, situado no mesmo terreno da SEDUC e estendendo-se até o muro que faz fronteira com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nathália Uchôa. Devido à inexistência de pesquisas que incluem imagens do centro, realizamos uma pesquisa de campo com o objetivo de fotografar o local, trazendo para a pesquisa imagens do local onde são planejadas e, algumas vezes, também executadas as formações de cursos.

Imagen 5 – Entrada do CEPAM



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

A formação continuada para professores tem sido vista como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades profissionais, após a formação inicial, com foco em assegurar um ensino atualizado e de qualidade. Pela legislação, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no Art. 3º, nos incisos, assegura-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 2009, p.27).

Diante do que foi posto acima, consideramos que proporcionar a formação continuada aos docentes da rede pública de educação e com qualidade é um dos caminhos que se deve avançar sempre.

Em outras palavras, a continuação da construção de novos conhecimentos por parte dos docentes representa a reconstrução das práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressignificar conhecimento é construir novas oportunidades, rompendo com modelos pedagógicos que não mais atendem às demandas do presente. Isto é, a percepção crítica da realidade faculta ao professor libertar-se de imposições políticas, aumentando sua capacidade de contribuir para transformar a sua realidade, inclusive reconhecer e aprender com suas limitações.

Entendemos que, para além da formação técnica, as condições de trabalho (materiais e emocionais) e a remuneração financeira são necessárias. É compreensível que o atual cenário da educação em nossa sociedade seja complexo; entretanto, a renovação é condição de sobrevivência.

No desenrolar do texto acima, o foco a seguir é sobre a formação docente em Manaus, para saber em quais momentos o professor de Manaus passa ou não por formação.

3.2 Narrativa de buscas sobre a Formação Continuada em Terras Amazônicas

Nossa jornada de pesquisa no site da SEDUC em busca de vestígios de forma efetiva teve início em abril de 2023, diante de infrutíferas buscas, pois o site encontra-se desatualizado. Em 16 de maio de 2023, fui à SEDUC com informações colhidas entre professores que atuam no movimento negro amazonense. Sobre quem poderia ter mais informações, fui informada de que o DEPPE não tinha essa responsabilidade, sendo essa atribuída ao CEPAN.

Ao solicitar, via e-mail, quais capacitações tinham sido realizadas desde 2003, ano em que a Lei nº 10.639/03 foi aprovada, recebi, ainda que por e-mail, respostas em documentos referentes às formações de 2016 a 2023, nos quais não constava separação específica de formação para ERER na área do ensino de História ou em outro componente curricular.

Em setembro de 2023, realizei uma pesquisa virtual no site da SEDUC. Vasculhamos tudo que estava desatualizado; fui pessoalmente, mas não obtive resultados. Imaginei que, como servidora professora, poderia entender o que estava acontecendo. Contudo, como pesquisadora, não posso trazer o que não posso comprovar. Solicitei, via e-mail à instituição responsável, o CEPAN, no dia 07/10/2023, a seguinte mensagem: "Estou realizando uma pesquisa de mestrado, intitulada: 'A formação de professores no Amazonas e o ensino de História: análise da implementação da Lei nº 10.639/03 em Manaus (2003-2023)'. Para a realização da pesquisa, solicito algumas informações sobre os cursos de formação continuada ou quaisquer ações de qualificação e/ou formação ofertadas aos docentes de Manaus sobre essa temática entre os anos de 2003 até 2023."

Em 14/10/2023, recebi o retorno, ainda que por e-mail. Recebi relatórios de 2016 a 2023, nos quais todas as formações foram realizadas em conjunto com a capital e o interior. A resposta, em forma de documento, não continha separação específica de formação continuada para ERER na área do ensino de História ou em outro componente curricular. Não houve resposta sobre formações realizadas entre 2003 a 2015. O relatório de 2016, com 12 páginas, relata que, de abril a junho, foram realizados 23 encontros formativos (workshops, seminários, oficinas) com a presença de 2.811 servidores, entre professores, merendeiras e demais servidores. Montei uma tabela sobre as formações descritas em Manaus e outra tabela por ano. Nos relatórios do ano supracitado, não foi registrada nenhuma formação para docentes objetivando as ERERs. No mesmo relatório, é informado que as sete coordenadorias foram contempladas, realizadas em escolas-polos e espaços alternativos. Ratifica-se que as demandas por formações são responsabilidades das coordenações, e que a coordenação adjunta pedagógica também é responsável pela lista de participantes, tendo em vista que as mesmas recebem um determinado número de vagas (CEPAM, 2016, p. 3).

No relatório do ano de 2017, com 21 páginas, estão descritos os registros das formações realizadas pelo CEPAM. Foram realizadas, de março a outubro, 65 encontros com professores e demais servidores, tanto do interior quanto da capital. O número total de participantes foi de

6.218 servidores. Dentre os professores, destacam-se as áreas de Educação Física, Língua Inglesa, Tecnologia, Artes e Química.

Segundo o relatório, as formações objetivavam discutir currículo e propostas metodológicas inovadoras para contribuir com a prática pedagógica em sala de aula. Em cada encontro, foram atendidos 250 professores. Além de assistirem às palestras, receberam material midiático de apoio à disciplina e participaram de seminários de relatos de experiência. As ações foram transmitidas para todo o estado, via CEMEAM.

Nessa formação, não é possível identificar quais foram os temas abordados. Ao final do documento, constam as seguintes observações: nos anos de 2021 e 2022, não houve formação específica para os professores de História. Estes foram contemplados com as atividades destinadas aos professores da educação básica, conforme as prioridades da Secretaria, como o “Projeto Prioritário Trilhas do Saber” e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

No ano de 2023, os professores de História foram contemplados com as formações acerca do Novo Ensino Médio e do SAEB, destinadas aos professores de todas as áreas e etapas de ensino da educação básica (CEPAM, 2023).

De acordo com o relatório anual das atividades do CEPAM (2023), os projetos prioritários para a SEDUC nos anos de 2021 a 2023, com investimentos de R\$ 400 milhões, englobam formações com quatro eixos prioritários: recuperação da aprendizagem, qualificação e reconhecimento dos profissionais da educação, preparação do estudante para o futuro; e meio ambiente e sustentabilidade, em parceria com o Centro de Tecnologia do Amazonas (CETAM). No site da SEDUC, o "Trilhas do Saber" informa que a formação foi específica para a equipe de gestão e para os docentes da educação básica que abordaram temáticas relacionadas à prática pedagógica, socializaram relatos de experiências e, para a equipe de gestão, o foco foi a formação para o Novo Ensino Médio.

De acordo com os relatórios recebidos do CEPAM, entre os anos de 2016, 2017 e 2018, não houve registros informados. Em 2019, o relatório possui 27 páginas; em 2020, 18 páginas; em 2021, 43 páginas; e em 2022, 13 páginas.

O relatório do segundo semestre, a partir de agosto de 2016, apresenta que, entre 10/08 e 09/11, foram realizados 20 encontros formativos através das modalidades: oficinas, workshops, seminários e capacitações, nos quais 7.213 servidores foram atendidos, em sua maioria docentes da capital e do interior.

Os espaços físicos utilizados foram escolas-polos e espaços alternativos, embora não haja especificação sobre o que caracteriza esses "espaços alternativos". Além disso, segundo o mesmo relatório, as formações aconteceram em datas diferentes de acordo com a disponibilidade de espaços nas diversas coordenadorias.

No município de Manaus, as formações se dividem em sete coordenadorias. O relatório informa que as demandas para formações são realizadas a partir do número de vagas informadas pelos Coordenadores Distritais de Educação e Coordenadores Adjuntos Pedagógicos, que se responsabilizam pela seleção dos participantes, encaminhando listas de Formação Pedagógica para a Gerência de Formação (GEFOR). As formações continuadas para os docentes da SEDUC são de responsabilidade do CEPAM. O período solicitado abrange desde o ano de 2003 (ano em que foi implementada a Lei nº 10.639/03) até 2023. Entretanto, não recebemos planilhas ou quaisquer outros meios que permitam verificar as formações realizadas entre 2003 e 2016.

No período de fevereiro a outubro de 2017 a 2023, foram capacitados servidores mencionados nos relatórios enviados pelo CEPAM. Entretanto, em muitas dessas capacitações, os cursos não foram ministrados exclusivamente para docentes, apresentando encontros presenciais e virtuais, com carga horária variada, realizados por docentes e servidores administrativos.

Segundo o relatório referente ao ano de 2021, as formações tiveram início em agosto de 2021, encerrando o ano com o atendimento de 14 municípios e seus respectivos servidores. No total, 6.184 (seis mil, cento e oitenta e quatro) profissionais da educação participaram da palestra de abertura, com carga horária de 2 horas.

Segundo o relatório: “um diálogo entre uma palestrante de renome nacional, Prof. Lílian Bacchi, e o público-alvo do projeto, com interatividade por meio dos recursos tecnológicos disponíveis pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM)” (CEPAM, 2021, p. 07). Nesse formato, não há relatório sobre os praticantes, tornando impossível identificar o número de docentes participantes de Manaus e de outros municípios.

A dúvida reside no acesso à conectividade nos municípios mais distantes. Embora uma palestrante de “renome nacional” não desmereça a profissional, com tantos profissionais convededores da realidade dos docentes no estado, por qual motivo foi escolhida uma profissional de Minas Gerais?

Essa formação foi uma iniciativa da SEDUC/AM em parceria com o Instituto Jungo, cujo objetivo é oportunizar formação geral básica e orientar na implementação do currículo do

Novo Ensino Médio. O que deve ser questionado é o porquê, antes de fechar esse contrato, o estado não ofertou condições técnicas e materiais para suprir as necessidades de participação no curso.

Na perspectiva de que a formação continuada possibilita a busca, ampliação e apropriação de novos conhecimentos, e que somente por meio dela os servidores docentes e não docentes terão condições de enfrentar as dificuldades impostas pelo atual cenário de mudanças, o CEPAN/GEFOR tornou-se um espaço indispensável para a consolidação de novos saberes.

Entretanto, é necessário ofertar condições de acesso a todos os servidores, tanto ao conhecimento dos cursos presenciais quanto não presenciais, quanto à liberação para participar em horários que não sejam totalmente impróprios. A capacitação deve estar dentro do horário de trabalho do docente.

4 A LEI 10639/03 E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE MANAUS/AM

4.1 Entendendo a discussão sobre as relações raciais no Brasil

No dia 14 de maio eu saí por aí, não tinha trabalho, nem casa, nem para onde ir, levando a senzala na alma, subi a favela pensando em um dia descer, mas eu nunca desci.

Zanzei zonzo em todas as zonas de grande agonia, um dia com fome, no outro sem ter o que comer, sem nome, sem identidade, sem fotografia, o mundo me olhava, mas ninguém queria me ver.

No dia 14 de maio, ninguém me deu bola, eu tive que ser bom de bola pra sobreviver, nenhuma lição, não havia lugar na escola.

(Jorge Portugal e Lazzo Matumbi /1980).

Nessa estrofe da música supracitada, os compositores apresentam parte da realidade dos afro-brasileiros no dia seguinte a assinatura da Lei Áurea,⁶ A reflexão propõe problematizar a realidade que perpassou o longo dos tempos e a continuidade das condições precárias e da marginalização dessa população e de seus descendentes, que se fazem presentes até o momento. Ou seja, a frase “Subi a favela pensando em descer, mas eu nunca desci” evidencia a problemática imposta sobre os afro-brasileiros, abrangendo a moradia e a luta cotidiana ainda no século XXI.

A maior parte dessa população vive sem direitos básicos assegurados pela Constituição Federal de 1988, a exemplo de moradia, saúde e educação com dignidade. A expressão “O mundo me olhava, ninguém queria me ver” reflete uma prática perceptível disseminada no comportamento racista, vivenciada inúmeras vezes no cotidiano brasileiro por pretos e/ou pardos que são invisibilizados, depreciados e estigmatizados. Esses são reflexos de uma conduta racista arraigada na cultura brasileira.

Esses comportamentos se apresentam em vários momentos no contexto social brasileiro, tanto em espaços públicos (instituições, escolas, ruas e outros) quanto privados. As instituições na cidade de Manaus não fogem às regras, reitero, sendo o espaço geográfico onde a pesquisa em questão se desenvolveu. O Brasil nunca havia reconhecido que carrega as marcas deixadas pelos séculos de escravização e de imposição de trabalho forçado a seres humanos em seu território. Por mais surpreendente que seja, ainda o faz, havendo uma institucionalização dessa

⁶ Lei nº 3.353/1888 Declara extinta a escravidão no Brasil.

prática à qual foi atribuído o nome de racismo estrutural, posto que há o vínculo da racialização na estrutura social.

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1997) reconheceu oficialmente, em seu discurso, o racismo, a discriminação e o preconceito vivenciados pelos brasileiros. Utilizou um dito popular: “As aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá”. Ele reconhece que há, e faz uma ressalva: não podemos aplicar exemplos de outras nações para resolver as nossas questões de racismo, tendo em vista que as culturas são diversas, e que o Estado brasileiro deveria buscar construir seus próprios mecanismos para resolver as demandas do preconceito racial presente no Brasil (Cardoso, 1997, p. 13).

Reconhecer não implicou em ações efetivas imediatas, mesmo com as lutas requeridas pelos militantes dos movimentos sociais e pelos movimentos civis organizados ou individuais. Na prática, a luta nunca cessou; os afro-brasileiros não têm escolha a não ser estarem sempre na busca por desconstruir as mazelas e reconstruir um país que ofereça condições dignas, não condicionadas à cor da pele.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), os movimentos sociais desenvolvem um papel fundamental na luta por autonomia social. Em tempos de reconstruções democráticas ou mesmo durante a ditadura, serviram de “farol”. Segundo o entendimento da pesquisadora, os movimentos sociais lutam pela implementação de uma democracia, de uma nação livre, sendo “produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade” (Gomes, 2017, p. 16).

Para abordar a implementação da Lei nº 10.639/2003, consideramos importante trazer algumas definições que sempre suscitam muitas dúvidas, principalmente entre os colegas professores que, por inúmeras razões — como jornada de trabalho excessiva em sala de aula, planejamentos e demais demandas inerentes à profissão — não se dedicam ao tema das relações raciais. Isso ocorre pois o estudo dessa temática é um complemento aos conteúdos até então não tratados em currículos escolares e acadêmicos.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012) ainda, o racismo em nossa sociedade suscita uma diversidade de entendimentos sobre as relações raciais e, por vezes, gera divergências ideológicas e/ou teóricas que podem ser ricas e contribuir para a construção de uma nação multicultural. Entretanto, é de extrema importância a dimensão política e a participação dos vários movimentos sociais, principalmente no processo de orientação à população que não tem acesso aos meios acadêmicos e à leitura política em seu entorno.

Nesta escrita, utilizaremos o termo “negro(a)” para nos referirmos às pessoas classificadas como pretas e pardas, segundo o modo de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2002), é plausível essa agregação, tendo em vista que pretos e pardos ocupam espaços e vivem situações em comum, enquanto pessoas fenotípicamente brancas vivenciam uma realidade muito distinta, se compararmos aos supracitados. O autor enfatiza que o senso comum não identifica a linha tênue que os separa, partilham uma realidade de exclusão. Nesse sentido, esta é uma classificação que agrupa para a obtenção de políticas públicas que os favoreçam.

"Qual a sua raça?" Essa pergunta pode suscitar uma situação conflituosa a depender de quem será questionado, tendo em vista as construções de identidade étnico-racial, um termo cunhado durante o processo de exploração e escravização de africanos, desde a colônia até as vésperas da Proclamação da República brasileira. Termo pejorativo, é preciso abordar que não nos referimos a um cunho biológico, e sim usamos na dimensão política e social, em que não há ideologia de superioridade ou inferioridade para referendar grupos étnico-raciais.

O racismo no Brasil é pautado no fenótipo dos indivíduos, em sua aparência física, que podemos designar como exemplos: cor da pele, fibra do cabelo, nariz, boca, toda parte do corpo vinculada à descendência afro-brasileira e indígena. Para fundamentar esse aprendizado incorporado ao seio cultural, concordamos com o pesquisador Roque Laraia (1986), quando ele reporta a cultura como influenciadora do social, de tal forma que os comportamentos são estabelecidos a partir das vivências e não se apresentam como resultado de um determinismo biológico, reforçando que agimos como somos ensinados.

A partir desse entendimento, pode-se problematizar o racismo e entender que ele é um comportamento disseminado na cultura, repassado de uma geração para outra, propagando o sentimento de inferioridade entrelaçado há muitas gerações. Para desconstrução, faz-se necessário implementar mudanças na cultura para que sejam transmitidas às próximas gerações. Nesse sentido, é importante concordarmos que um passo significativo foi implantar a Lei nº 10.639/03 na rotina escolar, objetivando oportunizar conhecimentos e construir mudanças ressignificadas para as próximas gerações, o que não é muito fácil, mas é possível.

Para Silvio Almeida, o racismo se apresenta como um sistema de discriminação baseado na “raça”, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou não, oferecendo, ao final, vantagens e privilégios para sujeitos, a depender do grupo ou “raça”. No caso em questão, os privilégios são para os brancos. O autor reforça que o racismo se divide em: individual,

institucional e estrutural. Segundo ele: “[...] o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2019, p. 25).

Para Frantz Fanon (2018, p. 3), o racismo não é mais do que um elemento de um conjunto mais vasto: a opressão sistematizada de um povo. Ele afirma que a constelação social e o conjunto cultural são profundamente remodelados pela existência do racismo. Deixa claro que o racismo faz parte de uma estrutura complexa e vai se atualizando de acordo com as demandas necessárias para sua existência.

O entendimento proposto pelo estudioso do racismo supracitado suscita um grande dilema: Como resolver uma demanda cultural que se apresenta em muitos momentos de forma camouflada, incrustada no imaginário coletivo como algo normal? Qual o caminho para desconstruir e desnaturalizar essas desigualdades?

Tendo em vista que o racismo é um comportamento nefasto para suas vítimas e, muitas vezes, apresenta-se de forma dissimulada, somado ao entendimento proposto por Fanon (2018), não é apenas um comportamento, mas um conjunto de comportamentos que se atualizam e estão sempre à frente das soluções propostas. Além disso, analisando-se numa contextualização mais direta com nossa realidade, em nosso país o racismo apresenta duas tipificações: ação criminal e ação civil. Uma não invalida a outra.

Na ação civil, é estabelecida uma indenização para cobrir os danos morais e materiais; a ação criminal segue em paralelo, podendo resultar em condenação à reclusão. Além disso, o nosso código tipifica o racismo como crime que abrange a coletividade, e a injúria racial é contra a pessoa individual.

Em janeiro de 2023, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu mudanças na legislação. As leis nº 7.716/1989 e o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 serão regidos pela Lei nº 14.532/2023, com o texto a seguir: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional, poderá incorrer em ação civil com pena de reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa.” Entretanto, o Código Civil tem regras próprias, as quais não possuo domínio para detalhar. Mas, para que haja detenção em flagrante, é necessário que o ato seja lavrado em delegacia por autoridade competente. Em nosso país, na maioria das vezes, essa prerrogativa não ocorre. A lei existe; o problema é que as vítimas, na maioria das vezes, são pessoas que não têm acesso à lei ou conhecimento sobre ela.

Neste momento, após sete anos de cometido o crime, há poucos dias a primeira pessoa foi condenada à detenção pelo crime em questão. Lutamos para que, ao longo dos próximos séculos, esse crime não mais exista. Infelizmente, ainda lutamos por algo que deveria ser natural: o respeito pelo humano. A pergunta é: o que falta?

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munganga, 2005, p. 16).

Concordamos com o entendimento proposto pelo professor Kabengele Munanga, a solução ou pelo menos nada tem se apresentado tão eficiente quanto a educação, em que pese, as leis estabelecidas devem ser cumpridas, até o momento em que se tornem desnecessárias.

Para a estudiosa do tema, Neusa Santos Souza (2021), a substituição das demandas históricas por uma ilusão suprime a realidade social; no caso, a autora analisa o mito como fenômeno sociopolítico utilizado nas sociedades contemporâneas, e não o mito na perspectiva antropológica como o fazem os antropólogos.

Vejamos sua análise, para depois discutirmos o mito da democracia racial, algo tão importante nas discussões sobre racismo no Brasil:

[...] o mito dissolve simbolicamente as contradições que existem ao seu redor, ela reforça o mito é uma fala, um discurso verbal ou visual, entretanto não é uma fala qualquer, é uma fala que visa escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em 'natureza'.

Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômica-político-ideológica e psíquica. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (2021, p. 54).

O mito da democracia racial nega a desigualdade racial entre brancos e negros, consequentemente, propaga a ideologia de igualdade de oportunidades e tratamento, impõe

comportamentos de que a segregação é imaginária, e mantem a reprodução de estereótipos, estigmas que se arrasta ao longo dos séculos dizimando afro-brasileiro; para visualizar com maior clareza esse fenômeno é só analisar, há espaços que antes eram de domínio branco, hoje, encontra-se pessoas negras; entretanto, não resolve o problema que se arrasta, é algo que se encontra camuflado nas cozinhas, nas ruas, nos mais recônditos inimagináveis dessa nação, não há necessidades de "representantes".

Lutamos por mudança na base para que se essa nação ofereça condições mínimas de sobrevivência com igualdade, ou o mínimo de dignidade para todos; ou seja, para construir um cenário diferente do descrito, conforme expresso na letra da música “Somos nós”:

Sim, somos nós que estamos nas calçadas
sim, somos nós que estamos nas prisões, nos alagados
Sim, somos nós os marginais
Sim, somos brutalizados, os favelados dos porões
Sim, somos nós os sem direitos
Sim, somos nós os imperfeitos, somos os negros...
Edson Gomes (1991).

A letra da música escrita pelo compositor e cantor natural de Cachoeira, cidade histórica localizada no Recôncavo⁷ baiano, tenta representar as dificuldades enfrentadas por uma população desfavorecida em nossa sociedade que ocupam os lugares mais inóspitos para o ser humano sobreviver, subsiste em constante vulnerabilidade e invisibilidade social imposta pelo estado que ainda não consegue resolver problemas que tem sua origem no Brasil colônia.

No Brasil, criaram-se ideias e símbolos variados para camuflar a exploração racial e práticas racistas. Contudo, a atuação dos movimentos sociais, em especial o movimento negro; pesquisas acadêmicas institucionais; organizações não governamentais (ONGs); e mídias sociais, especialmente aquelas de cunho alternativo e perspectiva crítica da sociedade que veiculam discussões, entrevistas e denúncias, têm contribuído de forma efetiva para a desconstrução da democracia racial. Todas formam um somatório de práticas em busca de erradicar o racismo e implementar uma convivência respeitosa, mesmo com todos os mecanismos que burlam a lei, mantendo suas práticas nefastas.

⁷ Região localizada no entorno da Baía de Todos os Santos, composta por 20 municípios, muito importante no cenário histórico baiano e brasileiro.

A profunda desigualdade é uma realidade que se caracteriza em todos os entes federados. Em Manaus, não é diferente dos demais estados; é perceptível, principalmente quando a observação é direcionada aos povos indígenas.

Sales Augusto dos Santos (2002) problematizou o que denominou de “uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito”. Ele dialoga com Florestam Fernandes (2007) sobre a “invisibilidade” do processo de discriminação racial, que reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais no Brasil e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros.

Aliás, a negação da existência dos negros ou, se preferir, a sua desumanização, é da essência do racismo. É essa negação dos negros enquanto seres humanos que tem nos “anestesiado” quanto às desigualdades raciais. Esses fatos têm um enorme peso no momento de decidir sobre qual política adotar para solucionar a discriminação racial a que estão submetidos os negros.

Atualmente, com o advento do uso das mídias sociais, os movimentos negros organizados, a sociedade civil através das escolas, professores, e ações e atitudes individuais somam-se e encontram no processo de construção de uma nova cultura de relações raciais e ações afirmativas que combatem o racismo e, ao mesmo tempo, somam esforços no sentido de trazer os fundamentos teóricos e políticos que explicam a origem dos processos de dominação baseados na cor e na raça.

4.2 A implantação da Lei nº 10.639/03 no município de Manaus: desafios e espaços conquistados

O Amazonas apresenta múltipla composição étnica, envolve indígenas, negros e haitianos, chineses, japoneses e mais recentemente: os venezuelanos. Essa miscigenação é inerente a formação do povo brasileiro; entretanto, nosso objeto de pesquisa é a formação continuada para docentes do ensino básico na capital amazonense.

No início da pesquisa, sabia, por experiência própria como professora da rede investigada, que não havia oportunidade para participar das capacitações oferecidas pela SEDUC/AM na formação continuada dos docentes da rede básica de educação quanto ao cumprimento da Lei nº 10.639/03. Esse contexto nos leva às seguintes indagações: como cumprir a implementação da lei junto aos docentes que já estavam no sistema antes de sua

implantação? Como se capacitar? Quem ofertará essa formação? Em quais horários? Seria uma formação gratuita ou paga?

Realizamos, de início, uma consulta na biblioteca da escola e constatamos que não havia, nem há, obras que possam ser utilizadas para o preparo de aulas nas horas de planejamento. E a internet? E os computadores? O preenchimento do diário é virtual? Sim, o estado oferece um chip com dados, mas onde usar o chip? Além disso, o único tempo que resta aos docentes de 40 horas são as noites não remuneradas, noites que deveriam ser para o descanso do dia seguinte, sem mencionar as demandas particulares.

Até o momento, descrevi o cenário típico de um docente sem demandas familiares. Sendo assim, como a lei tem sido aplicada? Pode-se inferir que a partir de iniciativas individuais, advindas de docentes, a implementação ocorre de forma limitada.

Flávia Piovesan (2007) problematiza quais as perspectivas e desafios para a implementação da igualdade étnico-racial na ordem contemporânea?

A implementação do direito à igualdade é tarefa fundamental a qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade – a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos elementares. Se a democracia se confunde com a igualdade, a implementação do direito à igualdade, por sua vez, impõe tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação, como o desafio de promover a igualdade (Piovesan, 2007, p. 43).

A Lei nº 13.005/ 2014 foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, ou seja, prorrogando o Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, a lei estadual nº 4.183/2015, Plano Estadual de Educação (PEE/AM), aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado, tem vigência estendida para mês 12/2025.

No PEE/AM (Plano Estadual de Educação do Amazonas) encontram-se as estratégias para o aprimoramento das demandas referentes à educação no estado. Entretanto, observa-se como foco a preocupação com a avaliação do sistema educacional, expressa pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação para Educação Básica (SAEB), Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Todos esses programas são importantes; contudo, o foco na educação básica deveria abranger todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino médio.

Nesse sentido, problematizamos a Meta 7 do PEE/AM, que propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as modalidades e etapas, objetivando a melhoria na aprendizagem de modo a atingir os IDEBs a nível nacional. Trata-se de uma busca constante pela melhoria na educação básica; entretanto, não é possível alcançar as estratégias delineadas sem apoio efetivo e formação continuada para professores, material didático adequado, espaço físico apropriado, apoio igualitário a todas as escolas da rede, realização de concursos públicos, cumprimento dos avanços horizontais, oferta e liberação para formações (no caso em investigação, a Lei nº 10.639/03), e, pelo menos, respeitar as data-base em cumprimento à legislação. A educação não poderá avançar por milagres; é preciso que se cumpram os planejamentos. No caso de não cumprimento, o estado deve ser responsabilizado por suas ações.

Na abordagem que se refere à Meta 16 do PNE (Plano Nacional de Educação) e PEE/AM,

16.1 Planejar e oferecer em parceria com os municípios e IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância em calendários diferenciados que facilitem e garantam aos docentes em exercício a formação continuada nas diversas áreas

16.2 Realizar, em parceria com os entes federados, formação continuada, presencial e/ou a distância, aos profissionais da educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, com inclusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, garantindo acesso aos acervos bibliográficos estaduais e municipais para pesquisa (impressos e digitais) além do fornecimento de equipamentos na vigência do PEE/AM; ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE/AM (2015, p. 125).

Entretanto, estamos em 2024, houve uma prorrogação do PNE quanto ao prazo e até o presente não foi cumprido o planejado no referido ponto, a explicação para tal prorrogação envolveu a pandemia de covid-19; afastamento das aulas presenciais e uma série de consequências, tanto administrativas com educacionais no país. Todavia, sabemos que a não realização PNE e PEE/AM estava ligada à falta de prioridade no governo anterior a 2022.

A lei estadual nº 4.183/2015, no entanto, diz:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº. 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (PEE/AM, 2015, p. 79).

Com a leitura do PEE/AM, legislação em que deveria apresentar proposta para formação continuada dos docentes da rede estadual da SEDUC/AM, é observado que não apresenta proposta para capacitar os docentes, tendo em vista que eles devem apresentar condições para intermediar o processo de ensino aprendizagem para ERERs, ou seja, o plano estadual de educação vigente (2015 a 2025) não apresenta proposta, estratégias para capacitar seus docentes.

Problematizamos como será a execução dessa formação continuada pautada em: “fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil”? (PEE, 2015.p).

Pode-se inferir a ausência de propostas para políticas públicas em seu planejamento que oferte condições para atuação docente para ERERs. No que se refere ao contexto manauara, não apresenta indícios de que seja diferente no resto do estado.

Vamos encontrar a atuação dos movimentos sociais, iniciativas individuais de docentes que são conscientes da sua responsabilidade social e /ou importância no contexto social atual, atuando com letramento racial para os estudantes da rede estadual.

Para os pesquisadores Valquíria Tomaim e Cássio Tomaim (2009), o docente se apresenta como o principal mediador no desenvolvimento sociocultural dos estudantes. Deve proporcionar condições para a construção de uma perspectiva crítica, contribuir para a formação de cidadãos transformadores e inclusivos, tanto em sua realidade quanto em seu entorno. Para que a teoria seja transformada em prática, é necessária a formação continuada para os docentes, a fim de que possam administrar as diferenças em seu espaço de ensino e oferecer condições adequadas no processo de inclusão.

Dito isso, reforçamos a importância de acompanhar a estrutura político-social que reconhece e valoriza a diversidade plural presente em todo o espaço escolar. As diretrizes educacionais objetivam reduzir as desigualdades socioeconômicas; portanto, a escola deve oferecer um ambiente propício para a socialização e buscar proporcionar uma educação inclusiva, cidadã e igualitária, mesmo diante dessa pluralidade. É necessário gerir e considerar as variáveis que se apresentam na rotina escolar, participando ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

A implantação da Lei nº 10.639/03 foi uma conquista; consideramos importante reconhecer esse marco no cenário das escolas da SEDUC em Manaus. Entretanto, apenas a implantação da lei não muda o cenário brasileiro para os negros. É imperativo integrar a cultura

escolar e fazê-la parte do cotidiano escolar, com uma perspectiva transformadora e cidadã. Essa ação afirmativa deve ser inserida em um espaço indiscutível, considerando e respeitando a diversidade para que o mecanismo de construção do conhecimento seja compartilhado e se torne mais efetivo.

Para a pesquisadora e relatora do parecer 003/04, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), “a referida lei 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’”. Apresenta como política de ação afirmativa a reparação e contextualização histórica do povo negro a partir de uma visão não eurocêntrica.

Em outras palavras, essa proposta se configura como uma tentativa de desconstruir o preconceito e a discriminação racial, buscando a reconstrução de identidade. Apesar das tentativas de inserção de uma abordagem crítica e inclusiva, podemos relatar na rotina escolar comportamentos racistas diversos e comuns entre os alunos. O maior desafio para o ensino de História e para a educação das relações étnico-raciais é, tendo em vista, que a formação continuada para docentes em nosso sistema educacional até o presente não se apresenta como prioridade para os gestores públicos.

De acordo com o jornal *A Crítica* (2023), o racismo nas escolas:

Pesquisa realizada Instituto que demonstra que a cada 10 docentes, 7 já presenciaram comportamento de racismo no ambiente escolar, a prática ocorre entre os estudantes, e 94 % dos educadores têm conhecimento da lei 10. 639/03, mas quando se trata da aplicação 31% reconhecem que abordam sobre o tema. [Apresentadora sugere que há pouca eficiência da norma.] (Jornal *A Crítica*, 2023).

Segundo jornal *A Crítica*, a secretaria respondeu em nota explicativa:

[...] secretaria de educação informou que cumpre todas na norma da legislação a partir de temas transversais, por meio de ações, projetos, no currículo fundamental e médio, que se desdobram no calendário anual e na formação continuada dos professores, em rodas de conversas nas escolas, com movimentos sociais e outras atividades (Jornal *A Crítica*, 2023).

Conforme resposta ao Jornal acima citado, a secretaria afirmou que oferece formação continuada docentes sobre a lei nº 10.639/03; entretanto, nos relatórios enviados pelo CEPAM nada consta, contraditório.

No calendário, consta a menção à comemoração do dia 20 de novembro. Consideramos essa menção prototípica, pois, ao longo do ano, não foram identificadas ações que coadunem com a nota explicativa enviada ao jornal.

Kabengele Munganga (2005), na apresentação de sua obra *Superando o Racismo na Escola*, propõe, em sua abordagem, intervir na educação fora do espaço escolar. Entretanto, o ensino de História pode e deve propor reflexões críticas.

Entendemos que os livros deveriam ter mudado alguma nomenclatura, imagens e priorizar uma visão menos eurocentrada. Mas, enquanto não há mudanças práticas no material pedagógico que nos é disponibilizado, devemos implementar nos docentes do ensino fundamental o ensino de uma História crítica. Segundo Anaylle Pinto e outros:

Cabe ressaltar, ainda, não entendemos que somente o professor (individualmente) irá dar conta dos desafios que permeiam o processo de formação e ensino-aprendizagem. São necessárias condições socio estruturais que participem as políticas relacionadas à docente e da educação, assim como, da valorização dos grupos minoritários e diminuição de suas vulnerabilidades (Pinto, 2023, p. 3).

Desse modo, ressaltamos na citação acima a complexidade dos desafios que devem ser enfrentados pelo poder público e educadores, não há milagres na educação; investimento em condições material e na formação continuada dos docentes, outro desafio é combater o silêncio, pois não é particularidade da realidade manauara, muito comum nos espaços escolares, é *modus operandi*, muito usado pelas vítimas, ou por timidez, medo.

Sabemos que a escola não muda a sociedade e, parafraseando Freire (2000), na construção de novas formas de enxergar o mundo, com um novo olhar, pode-se implementar mudanças. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade e importância histórica das lutas travadas por aqueles que nos antecederam, tanto na coletividade quanto de forma individual.

A Lei nº 10.639/03 é resultado das estratégias estabelecidas pelos movimentos, objetivando erradicar o racismo presente nas escolas de ensino básico em Manaus. Necessitamos, o quanto antes, nos manter nessa perspectiva antirracista na educação básica, contribuindo para que negros e negras possam ter assegurado o seu direito à educação e, acima de tudo, serem contemplados com uma educação que respeite a diversidade étnico-racial.

Para se obter êxito, não vislumbramos isso sem a formação continuada dos docentes. Por isso, nos propomos a oferecer um curso de extensão para contribuir na formação continuada

para ERERs (Educação para as Relações Étnico-Raciais) aos docentes da educação básica em Manaus.

Consideramos que somente por meio da formação continuada, um meio capaz de articular teoria e prática, tomando os professores em seus espaços de experiência, a problematização de temas que julgam urgentes para a continuidade do processo formativo possibilitará o entendimento de que professores e alunos percebam a História e o ensino de História na perspectiva que defendemos, em consonância com os estudos citados.

Por fim, nossa proposta para o produto educacional é um Curso de Extensão pautado na diversidade étnico-racial, de forma a contribuir para o letramento racial dos colegas professores, tendo em vista a necessidade urgente de implementar na rotina escolar a Lei nº 10.639/03. Sendo assim, cremos na possibilidade de, com este estudo realizado no intuito de compreender a realidade dos professores da rede estadual básica de Manaus, orientar tais profissionais da educação a introduzirem no seu fazer pedagógico cotidiano o conteúdo de História da África e dos Africanos. A melhor forma de fazer isso é por meio de políticas públicas direcionadas ao currículo escolar.

As pistas metodológicas são sugestões reflexivas do processo de escolha e aplicação dos referidos temas. Ao indicar aos profissionais as possibilidades de formação continuada com adequação do proposto à sua realidade — ou seja, cursos a serem ofertados pelas Secretarias de Educação de modo regular e como exigência do desempenho na prática docente — apontaremos um caminho para a efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas.

5 DIMENSÃO PROPOSITIVA - O PRODUTO EDUCACIONAL: Letramento Racial para Docentes da Educação Básica

Entendemos que o âmago do objeto desta pesquisa é uma política pública voltada à educação. Nesse sentido, os mestrados profissionais podem, por meio das pesquisas apresentadas, apontar algumas sugestões para a prática docente e a gestão do ensino. Isso é um pouco do que nos propomos a realizar por meio do produto educacional.

As mudanças implementadas em todos os níveis de conhecimento não são possíveis sem professores e pesquisadores. No entanto, dados da pesquisa realizada apontam a inexistência de uma formação continuada voltada aos docentes, que deveria ser oferecida pela SEDUC/AM, conforme deliberado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 26-A, e proposto pelo Centro de Educação e Extensão do Amazonas (CEE/AM) na Resolução nº 75/10, a partir da Meta 16.

Nesse sentido, o produto educacional que propomos é um Curso de Formação Continuada nos moldes de uma extensão, a ser desenvolvido em parceria com uma das instituições de educação citadas. O objetivo é aproveitar e redimensionar a relação entre universidade e SEDUC/AM, uma relação tão importante para que inúmeros projetos de formação possam ocorrer. A proposta consiste em desenvolver um curso, em formato físico e/ou virtual, de acesso livre, para auxiliar professores de História e de outras áreas do conhecimento a ministrar conteúdos acerca das relações étnico-raciais no ensino fundamental.

A proposta é que o Curso de Extensão oferecido se intitula: **Letramento Racial para Docentes da Educação Básica**, e é pautado na construção de conhecimento nos principais teóricos que abordam a diversidade étnico-racial, a cultura negra, as religiões de matriz africana e a legislação antirracista que está em pauta no Brasil atualmente. Isso só para citar algumas das temáticas relevantes ao tema. Esse é um curso que deve contribuir e implementar, na rotina escolar, a Lei nº 10.639/03.

Ademais, o curso: **Letramento Racial para Docentes da Educação Básica** será desenvolvido com carga horária de 40 horas, dividido em seis módulos temáticos. Do ponto de vista teórico-metodológico, a proposta e seus desdobramentos ocorrerão em encontros de pelo menos 3 horas-aula no contraturno, seguindo o modelo das atividades de aprendizagem com metodologias ativas.

Segundo as escolhas dos professores, ou seja, o professor/ministrante de cada módulo definirá se trabalhará com roda de conversa, debates mediados por convidados, debates orientados pelo uso de vídeos/documentários ou qualquer forma de linguagem plástica, produção de textos e/ou maquetes. Esses são alguns dos exemplos das metodologias ativas sugeridas.

O curso será disponibilizado à SEDUC/AM em forma de link para contribuir e ampliar as discussões sobre o tema em questão. Pode também se tornar um espaço de observação para pesquisadores da área das discussões raciais, facilitando eventuais pesquisas sobre a formação de professores.

Por fim, o curso é, em si, a Proposta de Produto Educacional que, uma vez socializada com a SEDUC/AM, poderá compor a política de formação continuada dessa secretaria, sem, contudo, substituir nenhuma das outras ações de formação que devem ser oferecidas e são de responsabilidade do poder público por meio de seus órgãos competentes.

Em outros termos, o que propomos são caminhos e ações que possam contribuir para preencher as lacunas e atender às demandas pertinentes ao povo negro, tão alijado do processo de formação. Nesta proposta, foi sistematizada a forma de um Curso de Extensão.

Nesse sentido, as produções científicas que embasam as discussões da referida proposta devem ser voltadas para a Educação Básica e se somam à legislação que tem sido aprovada no campo da educação para as relações raciais. Superando a perspectiva que a Lei nº 10.639/03 aponta de lidar com a discussão somente nas áreas de História e Arte, a proposta vai mais além, considerando outras áreas do conhecimento científico. Sem contar que as salas de aula são laboratórios para o processo formativo e se relacionam com as demandas sociais do presente. Entretanto, a academia deve estar mais próxima da sala de aula, do professor e da educação básica.

Por fim, destacamos que o produto será disponibilizado em arquivo anexo ou, mesmo, como link para efeito de apresentação nesta defesa de dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir e dimensionar as dificuldades enfrentadas pelos professores por meio de pesquisa de campo com entrevistas. Contudo, ao identificar, tanto pela minha prática docente no estado do Amazonas quanto pela pesquisa documental realizada sobre quais e como se dão as políticas de formação continuada para a discussão das relações raciais, já identificamos que estas não existem e não se consolidam como recomenda a legislação. Portanto, para efeito da discussão aqui pretendida, o levantamento bibliográfico e a análise documental já constituíram uma pesquisa instigante.

A formação continuada e o ensino de História foram muito significativos no aspecto de levar a produção científica para “o chão da sala de aula”, integrando-a à rotina escolar, e entender que todas as minhas vivências são importantes para compreender e explicar a interação cultural e social na escola.

Outro ponto significativo foi a sugestão da banca na qualificação para que visibilizasse não só as consequências da ausência da Lei nº 10.639/03, mas também somasse com outro aspecto: buscar compreender e problematizar como de fato ocorre essa formação de professores e a interação com o ensino de História.

Além disso, foi reforçado o entendimento de que ministrar aulas não significa que o professor seja apenas um instrumento do poder econômico, mas sim um profissional que precisa de investimentos e profissionalização para construir um pensamento autônomo.

Nas construções do Capítulo 2, foi constatada a ausência de políticas públicas para cumprir o estabelecido em lei, o que coaduna com o pensamento acima: não há interesse em capacitar professores e, muito menos, em oportunizar melhores rendimentos. Nesse sentido, o Estado deveria cumprir suas responsabilidades de instrumentalizar os professores a fim de combater o racismo, principalmente o estrutural, que se faz presente nos órgãos e instituições públicas.

A literatura estudada demonstrou que os problemas sociais e econômicos perpassam pela racialização entre os diferentes grupos étnico-raciais, um mecanismo que favorece uma minoria dentro da sociedade. A ideologia de um grupo superior a outro, considerado inferior segundo a crença associada ao mito da democracia racial, foi se desnaturalizando aos poucos por meio de tais leituras. As explicações sobre o quanto o povo negro é capaz de ocupar grandes espaços de poder e de superar a desigualdade racial são expressas também nas diferenças

estatísticas de dados escolares, o que demonstram que alunos negros ainda estão duas séries a menos que alunos brancos.

Por último, e não menos importante, o estado da arte proporcionou acesso ao que se produziu de ciência na região Norte sobre a Lei nº 10.639/03, seguindo a metodologia aplicada nesta pesquisa, qual seja, a análise sistemática dos dados pautada na teoria de Bardin, que consiste em mapear artigos, teses e dissertações.

Imaginei em muitos momentos como iria dissertar e me considerava incapaz de tal feito. Foi a segunda vez que tive coragem de me inscrever em um mestrado; a primeira foi quando tive conhecimento da ProfHistória, em 2019. Trabalhava 60 horas, voltava de ônibus para casa e, no intervalo, frequentava academia e natação. Vivia mais morta que viva. Mas uma coisa é a interação em sala de aula, outra é a escrita acadêmica, com suas normas.

Ao longo dos últimos nove anos ininterruptos, precisei desenvolver sempre uma linguagem adequada para cada série, de forma lúdica e comprehensível para as variadas idades. Então, apropriei-me da ideia de Marc Bloch, para um bom historiador, ou pelo menos parte dela: "saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes", para que os alunos compreendessem a mensagem e fossem capazes de construir uma reflexão crítica, claro que dentro de sua escala de conhecimento.

Hoje, vejo o quanto caminhei e o quanto chorei por não dominar as técnicas de escrita, por me sentir incapaz. Contudo, considero que aprendi muito. Sou tão "covarde" que, mesmo em meio aos momentos mais difíceis, nunca pensei em desistir. Tive que enfrentar todas as minhas limitações; a academia não é exclusiva para os melhores, mas para os que se reinventam e não desistem. Apropriando-me da fala da professora Cristiane Ribeiro (2023, IFG/Campus Urutaí), ocupar um lugar que não foi planejado para o negro é gratificante; historicamente, a ciência é branca.

REFERÊNCIAS

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v.3, n.2, julho/dezembro. 2015, p.12- 42.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, (MG): Letramento, 2018. In: Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Educação e Desporto - SEDUC/AM. **Programa EducaAmazonas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/07/23/governo-lanca-programa-educaamazonas-com-investimento-de-r-400-milhoes-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BARDIN, Laurence Baroin. **Análise de conteúdo**. Lisboa de edições, 70, 225, 1977.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTS, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.11, n.42, p. 94–112, 2012.

BLOCH, Marc Benjamin. **Apologia da história, ou o Ofício de historiador**; prefácio, Jaques Le Goff, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 45, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 196-216, 1880. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação (Lei Francisco Campos). Diário Official, 15 abr. 1931, p. 5799. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Parecer 003/04. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. In: Documento digitalizado. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Porque os alunos (não) aprendem história?** Reflexões ensino, aprendizagem e formação de professor de história, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. História e Ensino. **Londrina**, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CARTA CAPITAL. Justiça condena influenciadora a 8 anos de prisão por racismo contra filha de Bruno Gagliasso. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/justica-condena-influenciadora-a-8-anos-de-prisao-por-racismo-contra-filha-de-bruno-gagliasso/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CHAGAS, Regina Marieta Teixeira. O sentido da pós-graduação para qualificação de professores da educação básica do estado do Amazonas, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubuntu Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Fabiane Maia. Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do PROINFO-MEC em Manaus, 1998-2004. Manaus: UFAM, 2006.

GATTI, Bernadete A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAÚJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niege Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAÚJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v.19, n.15, 6 ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GATTI, Bernadete A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira:** história, política e filosofia da educação. [S.l.: s.n.], 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Manaus/AM:** Indicadores socioeconômicos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/pesquisa/38/47001>. Acesso em: 26 mar. 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MEDEIROS, Emerson Augusto; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v.8, 2023.

MONTEIRO, Ana M. Carmem T.; MARTINS, Marcus L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2^a ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Monalisa Pavonne. Apagando nomes e rostos: os impactos na implementação da Lei 10.639/03 no novo ensino médio. **Coleção história do tempo presente**, v.3. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Mariana Cunha; RIBEIRO, Cristiane Maria. (Orgs.). **Educação e relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações..** Goiânia: CEGRAF, 2015. v. 1, 241 p.

PINTO, Anaylle Queiroz; MARTINS, Natália dos Reis; GUEDES, Suzy Chrystine Vasques; OLIVEIRA, Victor José Machado de. A formação docente voltada à diversidade étnico-racial

nos Planos Nacional e Estadual de Educação do Amazonas: impasses e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 3, p. 1-21, jul./set. 2023.

QUINTINO, Fernanda Pinto de Aragão. Políticas públicas de formação de professores: o PARFOR e as mudanças objetivas e subjetivas na vida dos trabalhadores docentes em Itamarati/AM. [S.l.: s.n.], 2023.

SANTOS, Sales Augusto. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. 394 p. (Coleção Educação para Todos, v. 5).

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11.

SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se negro. **Prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TOMAIN, Valquíria R. Reis; TOMAIN, Cássio dos Santos. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, n. 7, p. 88-104, jul. 2009. Araraquara.

ANEXOS

**ANEXO A – CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

LETRAMENTO RACIAL *para professores* **DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Alexsandra de Oliveira Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Pereira Cunha



JUSTIFICATIVA

A aprovação da LDB nº9394/95, proporcionou no campo da educação a consolidação de toda uma legislação educacional que tenta viabilizar alguns aspectos da vida plural do Brasil ainda não desenvolvido quanto à discussão educacional. Entre eles está a Educação Antirracista, nesse sentido, as forças políticas dos movimentos negros do Brasil ajudam a reforçar e consolidar os temas que são pertinentes a discussão e que foram ao longo do tempo excluídos do currículos nacionais da educação básica.

A educação antirracista traz para o chão da escola as temáticas sobre: o negro na educação; a escola plural; a invisibilidade da cultura afro-brasileira e da história africana nos currículos educacionais de cada área do conhecimento. Nesse sentido, um curso de extensão, da natureza deste que aqui propomos, vem a prestar um serviço sociopolítico na formação dos professores da rede básica. Um curso de formação continuada na medida que cumpre seu papel, também, se imbui do compromisso maior que é aguçar as discussões e trazer subsídios analíticos na formação dos professores no aspecto das relações étnico-raciais.

OBJETIVOS

Contribuir com aporte teórico para profissionais da Rede básica da educação na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana em suas Instituições Educacionais para professores da educação básica.

PROGRAMAÇÃO DOS MÓDULOS

- A pesquisa sobre a presença negra no Amazonas, e na Educação;
- Currículo Campo de Disputa;
- Políticas de Ação Afirmativa – As Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil;
- Propondo uma Educação Antirracista
- Formação de Professores e a temática Étnico-Racial
- Diferentes Aspectos da Cultura Afro-brasileira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Estado e Políticas Étnico-Raciais
- Educação, Currículo e Racismo na Escola
- Produção Acadêmica sobre o Negro na Educação
- Formação de Professor e Cotidiano na Escola

CRONOGRAMA

Propomos encontros quinzenais no contra turno, e preferencialmente, presenciais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva metodológica deste projeto de curso pressupõe sua caracterização como um projeto de capacitação docente, o que indica um caminho ativo e participante, onde o conhecimento é produzido coletivamente e socializado por meio de técnicas de trabalho grupal, debates, rodas de conversa, mesas redondas, palestras, debates de filmes, dentre outros procedimentos metodológicos

O curso tem como perspectiva a produção de material sobre o estudo realizado, nesse sentido os cursistas serão incentivados a elaborarem um texto sobre uma das temáticas abordadas no curso. De acordo com o cronograma o curso será oferecido no contraturno do horário de trabalho do professor.

PROCEDIMENTOS DE REGISTRO E AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e processual. O cursista será avaliado de acordo com a pontualidade, assiduidade e participação nas discussões e atividades propostas no decorrer dos encontros. Para aprovação, o cursista deverá ter a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR). Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Estatuto da Igualdade Racial (Lei n° 12.288/2010) Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. GIBI Quilombos.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Quilombos - Espaço de resistência de homens e mulheres negros . Schuma Schumaher (Coord.).

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Programa Ética e Cidadania : construindo valores na escola e na sociedade : protagonismo juvenil / organização. FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. -Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Organização: Ricardo Henriques, Kleber Gesteira, Susana Grillo, Adelaide Chamusca. Brasília, abril de 2007

SILVA, K. B. da. Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras. f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, N. L. (Org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal no 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

AGUIAR, D.R.C. A práxis pedagógica na educação ambiental crítica: potencialidades em diferentes contextos. Concilium, v.23, n.7, p.354 - 359, 2023

KILOMBA, G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019
Moreira Adilson Racismo recreativo. São Paulo Sueli Carneiro; Editora Editora, Jandaira, 2020

REFERÊNCIAS

A CULTURA invisível. In: Afrodescendentes. [S. I.], [2020]. 1 vídeo (23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-U2Z127agdU>. Acesso em 05/09/2024.

ALMEIDA, S. L. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

https://cultne.tv/temas/1/jornalismo/video/443/pauta_preta_lelia_gonzalez. Acesso em 05/09/2024.

[https://cultne.tv/temas/1/jornalismo/video/287/pauta_preta_conceicao_evaristo_e_imortal_da_a_cademia_mineira_de_letras](https://cultne.tv/temas/1/jornalismo/video/287/pauta_preta_conceicao_evaristo_e_imortal_da_academia_mineira_de_letras). Acesso em 05/09/2024.

Almeida, Alfredo Wagner Berno. Quilombolas e novas etnias. Manaus: UEA edições, 2011.

Pereira, João Batista Borges. "Racismo à brasileira". In : Munanga, Kabenguele (org). Estratégias políticas de combate ao racismo. São Paulo: EDUSP, 1996, p.75-79.

Munanga, Kabenguele. Superando o Racismo na escola. 2 Edição revisada, organizador.[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Oliveira. Monalisa Pavonne. Apagando nomes e rostos: os impactos na implementação da lei 10.639/03 no novo ensino médio.

Coleção História do Tempo presente: volume 3. Tiago Siqueira Reis ... [et al.] organizadores. Boa Vista. Editora da UFRR,2020.

Pereira, Mariana Cunha; Ribeiro , Cristiane Maria (ORG.) . Educação e Relações Étnico -Raciais: diálogos, silêncios e ações. 01.ED. Goiania: CEGRAF, 2016. V.01. 241P

Gonzalez, Lélia. Racismo e sexismo na Cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, p. 223 -244, 1884.

Almeida, Sílvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte, (MG): Letramento, 2018. In Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARBOSA, Benedito Carlos Costa. Africanos na Amazônia colonial: notas sobre os mocambos nas terras do Grão-Pará e Maranhão (1707-1750). In: "Escravidão e tráfico de escravos como experimentação histórica" (Seção). Revista Transversos, Rio de Janeiro, Vol. 02, no. 02, p. 93-107, mar.-set. 2014. Disponível em: <www.transversos.com.br>. ISSN 2179-7528.

CRONOGRAMA

Datas	Temas	Encontros
	A pesquisa sobre o negro na Educação;	1
	Curriculo Campo de Disputa;	2
	Políticas de Ação Afirmativa – As Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil;	3
	Propondo uma Educação Antirracista;	4
	Formação de Professores e a temática Étnico-Racial;	5
	Diferentes Aspectos da Cultura Afro-brasileira.	6