UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

MOISÉS DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA

A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP

BELÉM-PA
2025

MOISÉS DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA

A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia-PGEDA e à Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), da Universidade Federal do Pará, na linha de Pesquisa: Educação na Amazônia; Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação na Amazônia.
Orientadora: Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster.

BELÉM-PA
2025

MOISÉS DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA

A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP

Data de Aprovação: 27/03/2025.

Banca Examinadora:

_____
Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster (Orientadora)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

_____
Prof. Dr**.** Marcos Vinicius de Freitas Reis (Membro)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

_____
Prof. Dra. Raquel Amorin dos Santos (Membro)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____
Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio (Membro)
Universidade Estadual do Amapá (UEAP)

_____
Profa. Dra. Sandra Haydée Petit (Membro)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P895p Prazeres dos Santos Bezerra, Moisés de Jesus.
A prespectiva afrorreferenciada de educação : Um estudo colaborativo na E. M. E. F Joanna Santos da Silva no Quilombo do Cria-ú-AP / Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra. — 2025.
247 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster
Coorientador(a): Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2025.

1. Afrorreferencialidade. 2. Filosofia Africana. 3. Currículo. 4. Formação Continuada Docente. 5. Educação Escolar Quilombola. I. Título.

CDD 370

AMULETO DE SORTE
Mariene De Castro

Quero te dar todo o amor da minha vida
Quero te dar o meu mundo e muito mais
Toda paz capaz de harmonizar o teu caminho
Um carinho assim pra você não esquecer jamais
Tudo isso porque percebi que eu te amo
Que você bate forte na minha emoção
Amuleto de sorte é assim que eu te chamo
Me rendo ao encanto da tua sedução

Meu coração é teu
Amor da minha vida
Dengo que Deus me deu
Tipo terra prometida
Meu coração é teu (teu)
Teu e de mais ninguém
Cuida do meu amor
Que ele vai muito mais além

Vem, vem, vem
Tomar conta do meu coração
Vem pra ver
Que te amo de paixão
Vem, vem, vem
Só assim posso mostrar
Todo amor que eu tenho pra te dar!

Dedico esta canção, meu amor, e esta pesquisa a meus pais, Maria de Fátima Prazeres dos Santos Bezerra e Antônio Dionizio Lopes Bezerra, bem como a todos os meus ancestrais e antepassados e ao amado companheiro, amigo e esposo Álex Derrud Barbosa Gonçalves, que diuturnamente aconchegam-me e sustentam-me em seu amor!

SOU GRATO...

Ao Sagrado afro-indígena que habita dentro de mim, força viva, atuante, afetuosa e vibrante que me faz acordar todos os dias e não deixar de sonhar! À Virgem Negra, Senhora Aparecida, mãe dos pobres e desvalidos, que diante da opressão ocorrida no Brasil, se manifestou em uma pequenina imagem de barro a três pescadores no rio Paraíba do Sul no ano de 1717, tornando-se símbolo de fé e resistência!

Aos meus Orixás de cabeça Yemanjá e Xangô, pela ternura e senso de justiça que formaram minha personalidade! Aos meus guias espirituais; Cigana, Seu Zé, Vó Maria, Seu Pena Verde, pela condução desta pesquisa, pelo gosto de sempre querer saber mais e pela luz que ilumina meus caminhos!

Aos meus amados pais e marido, pela paciência nas ausências, pelo conforto nas dificuldades, pelo afeto de todas as horas! A vida ao lado de vocês é mais bonita de se viver, vocês são meu sustento e o motivo de cada luta diária!

Aos queridos Professores Dra. Eugénia Foster e Dr. Elivaldo Custódia, minha orientadora e coorientador, pelos inúmeros conhecimentos, partilhas e experiências educativas realizadas durante esta pesquisa. Aos Professores (as) e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia-PGEDA e à Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), pela grandiosa oportunidade de qualificar-me como educador negro na Amazônia Amapaense.

À Comunidade Quilombola do Cria-ú, meu lócus de pesquisa e prática docente, pela generosidade e acolhimento, possibilitando a troca de vivências, experiências e memórias de forma colaborativa e participativa. À gestão, coordenação pedagógica e professores (as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva, pelo trabalho colaborativo realizado nesta pesquisa.

À todas as pessoas queridas e conhecidas que torcem por mim e se alegram com as feituras realizadas, cada qual a seu jeito deixa impresso em meu coração um pouco de si e constitui minha existência! Axé Odara a todos, todas e todes!

O ser humano é um ser complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente (Hampaté Bâ, 1981, p. 03).

RESUMO

A presente tese intitulada "**A perspectiva afrorreferenciada de educação: um estudo colaborativo na Escola M. E. F. Joanna Santos da Silva no Quilombo do Cria-ú-AP",** objetiva analisar até que ponto uma educação afrorreferenciada, ou seja, àquela que considera e valoriza as perspectivas filosóficas e epistemológicas africanas e afrodescendentes como fontes de conhecimentos podem contribuir para a valorização e manutenção da identidade, da memória e das tradições culturais em uma escola quilombola e/ou localizada em Comunidade remanescente de Quilombo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde optamos em utilizar a abordagem metodológica e as técnicas da Pesquisa Colaborativa. Quatro técnicas serão evidenciadas: 1) Análise Bibliográfico/Documental 2) Observação Participante, 3) Aplicação de Questionário, 4) Rodas de Conversa. Essas Técnicas são sustentadas por Ibiapina (2008), Taquette e Borges (2020), Lakatos e Marconi (2008), Gil (1999), Gasparotto e Meneassi (2016). A finalidade da pesquisa em tela é avaliar como a perspectiva afrorreferenciada sustentada por Molefi Asante (2009) e por outros (as) autores (as) correlatos (as), pode contribuir para se pensar a educação desenvolvida em comunidades tradicionais negras ou que atendam discentes afrodescendentes e a formação continuada de professores (as) lotados (as) em comunidades tradicionais, visando a afirmação das identidades étnico-culturais, o combate do racismo e a construção de outras epistemologias que visibilizem a história, os conhecimentos, a cultura, as espiritualidades e as cosmopercepções de africanos e seus descendentes, desconstruindo e problematizando versões únicas da história e práticas educativas colonialistas e subalternizantes. Os resultados obtidos apontam que a perspectiva afrorreferenciada oferece fundamentação teórica e metodológica pertinente para a vivência de currículos e ações pedagógicas antirracistas, contribuindo para o respeito, a valorização e a visibilidade dos conhecimentos ancestrais das comunidades tradicionais.

Palavras-chave: Afrorreferencialidade. Filosofia Africana. Currículo. Formação Continuada Docente. Educação Escolar Quilombola. Quilombo do Cria-ú.

ABSTRACT

The present thesis entitled "**The afrorreferenciada perspective of education: a collaborative study in the School M. E. F. Joanna Santos da Silva in the Quilombo do Cria-ú-AP**", aims to analyze the extent to which an afrorreferenciada education, that is, to consider and value the philosophical and epistemological perspectives of African and Afro-descendants as sources of knowledge can contribute to the appreciation and maintenance of identity, of memory and cultural traditions in a quilombola school and/or located in Community of Quilombo. This is qualitative research, where we chose to use the methodological approach and techniques of Collaborative Research. Four techniques will be evidenced: 1) Bibliographic/ Documentary Analysis 2) Participant Observation, 3) Questionnaire application, 4) Conversation Wheels. These techniques are supported by Ibiapina (2008), Taquette and Borges (2020), Lakatos and Marconi (2008), Gil (1999), Gasparotto and Meneassi (2016). The purpose of the research on canvas is to evaluate how the afrorreferenciada perspective supported by Molefi Asante (2009) and other and authors related, can contribute to think the education developed in traditional communities black or attending Afro-descendants students and the continuing training of teachers (as) crowded (as) in traditional communities, aiming at the affirmation of ethnic identities culture, the fight against racism and the construction of other epistemologies that make visible (possible) the history, knowledge, culture, spirituality and cosmoperceptions of Africans and their descendants, deconstructing and problematizing unique versions of colonial and subalternizing history and educational practices. The results show that the afrorreferenciada perspective offers theoretical and methodological basis relevant to the experience of anti-racist curricula and pedagogical actions, contributing to the respect, the valorization and visibility of ancestral knowledge of traditional communities.

Key words: Afrorreferentiality. African Philosophy. Curriculum. Continuing Teacher Education. Quilombola School Education. Cria-ú Quilombo. The African School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Campos de Várzea do Rio Cria-ú.....32
Figura 2- Pequena criação bubalina em uma residência da Comunidade do Cria-ú.....33
Figura 3- Mapa da Área de Preservação Ambiental do Rio Curiaú-AP.....34
Figura 4- Oratório Santoral encontrado na Igreja de São Joaquim.....35
Figura 5- Café da Manhã da festa de Santo Antônio de Pádua.....36
Figura 6- Fachada da Escola M. E. F. Joanna Santos da Silva.....38
Figura 7- Interior da Escola M. E. F. Joanna Santos da Silva.....38
Figura 8- Placa em Homenagem a Sra. Joanna Santos da Silva, fixada na entrada do educandário.....39
Figura 9- Mapa do Estado do Amapá.....58
Figura 10- Roda de Marabaixo realizada em frente à Igreja Histórica de São José.....61
Figura 11- Pintura corporal dos indígenas Waiãpi.....67
Figura 12- Participação na Jornada Pedagógica 2024 da EMEFJS.....139
Figura 13- Atividade realizada por estudante na sala do AEE.....143
Figura 14- Cadernos de Atividades e Livros Didáticos.....144
Figura 15- Entrega da Revista "O que você sabe sobre a África" à Coordenação Pedagógica.....146
Figura 16- Bonecas Pretas utilizadas na contação de história.....147
Figura 17- Apresentação Artístico/Cultural referente ao Dia da Consciência Negra.....148
Figura 18- Bonecas Abayomi confeccionadas pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental.....148
Figura 19- Explicação do TCLE e questionário aos participantes da pesquisa.....150
Figura 20- Ornamentação do espaço da Roda de Conversa.....174
Figura 21- Participantes da Roda de Conversa.....174
Figura 22- Professor Alci Jackson e uma das ganhadoras do seu livro.....175
Figura 23- Professor Moisés Bezerra em sua explanação.....180
Figura 24- Professor Moisés Bezerra apresentando materiais afrorreferenciados.....180
Figura 25- Gibi "Histórias de um Griot Afro-Amapaense".....183

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Produção sobre a Educação Afrorreferenciada.....104
Quadro 02 - Censo IBGE 2022 (População indígena, negra e quilombola).....133
Quadro 03 - Organização Pedagógica da Escola.....142
Quadro 04 - Informações Pessoais do Grupo Gestor.....151
Quadro 05 - Informações Pessoais das Professoras do AEE.....155
Quadro 06 - Informações Pessoais dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....159
Quadro 07 - Cronograma das Rodas de Conversa.....172
Quadro 08 - Sugestões de temas para afrorreferenciar o currículo.....181

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS: VAMOS RODAR A CIRANDA!.....14
1 "DAI-ME LICENÇA EXÚ!": COMUNICANDO OS ELEMENTOS DA PESQUISA.....22
1.1 "Negro é a raiz da liberdade!": envolvimento com a pesquisa étnico-racial.....24
1.2 Território pesquisado e colaboradores (as) de pesquisa.....27
1.2.1 Quilombo do Cria-ú.....31
1.2.2 Escola M. E. F. Joanna Santos Silva.....37
1.2.4 Colaboradores (as) de pesquisa.....39
1.3 Natureza da pesquisa.....41
1.4 Método de pesquisa.....42
1.5 Técnica e procedimentos para coleta de dados.....45
1.5.1 Levantamento Bibliográfico.....45
1.5.2 Observação participante.....46
1.5.3 Aplicação de Questionário.....47
1.5.4 Rodas de Conversa.....47
1.6 Análise e compreensão dos dados.....48
2 ENTRE RIOS, ESTRADAS, MATAS E FLORESTAS: PENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E A AFRORREFERENCIALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE.....49
2.1 Contextualização histórica da presença Negra Africana no Brasil, Amazônia e Amapá.....51
2.2 Contextualização da Amazônia Amapaense.....56
2.2.1 A diversidade sociocultural da população negra amapaense.....59
2.2.2 A presença das comunidades remanescentes de quilombo.....62
2.2.3 A presença dos povos indígenas.....67
2.3 Elementos para se pensar a formação continuada docente.....70
2.4 Elementos constituintes da filosofia africana.....82
2.5 Educação afrorreferenciada e formação continuada docente.....99
3 O QUE SABEMOS SOBRE A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA?.....119
3.1 A Conferência de Durban e as políticas de ações afirmativas no Brasil.....121
3.2 A perspectiva decolonial e os 20 anos da Lei 10.639/08.....126
3.3 Fundamentos da Educação Escolar Quilombola.....130
3.4 Políticas afirmativas educacionais: o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Rede Municipal de Educação de Macapá.....131
4 A PESQUISA COLABORATIVA REALIZADA COM A E. M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA.....136
4.1 Organização pedagógica e rotina da E. M. E. F. Joanna Santos da Silva.....138
4.2 Observação Participante da Prática Pedagógica desenvolvida na E. M. E. F. Joanna Santos da Silva..... 150
4.2.1- Informações Pessoais do Grupo Gestor.....151
4.2.2 Informações Profissionais do Grupo Gestor.....152
4.2.3 Informações Teórico/Bibliográficas do Grupo Gestor.....153
4.2.4 Informações Pessoais das Professoras do AEE.....155
4.2.5 Informações Profissionais das Professoras do AEE.....156
4.2.6 Informações Teórico/Bibliográficas das Professoras do AEE.....158
4.2.7 Informações Pessoais dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....158

4.2.8 Informações Profissionais dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....162
4.2.9 Informações Teóricas/Bibliográficas dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....166
4.3 Planejamento para Rodas de Conversa Afrorreferenciadas 171
4.4 Resultados da intervenção realizada em perspectiva afrorreferenciada.....173
PALAVRAS FINAIS: FECHANDO A GIRA.....186
REFERÊNCIAS.....189
APÊNDICES.....199
ANEXOS.....210

PALAVRAS INICIAIS: VAMOS RODAR A CIRANDA?

RODA CIRANDA
Martinho da Vila

Ciranda de roda
De samba de roda da vida
Que girou, que gira
Na roda da saia rendada
Da moça que dança a ciranda
Ciranda da vida
Que gira e faz girar a roda
Da vida que gira
Na cabeça do bom Santo Amaro
Que é da Purificação
E nas águas que rodeiam a ilha
De São Luís do Maranhão
Na rodilha embaixo da talha
E em cima do torso da negra
Que ainda rebola
Nas curvas da vida da velha
Que ainda consola
A criança que chora
A roda é pra rodar na gira
Da vida que roda
Olha a roda, olha a roda
A roda é pra rodar na gira
Da vida que roda
Ciranda de roda

Iniciamos esta pesquisa, com a canção do sambista Martinho da Vila, intitulada "Roda Ciranda", lançada no ano de 1985 e interpretada por vários sambistas brasileiros (as), fazendo alusão ao gesto corporal de girar, ou seja, fazer um círculo em espaços físicos e ser envolvido (a) por este mesmo gesto corporal, movimentando o corpo e possibilitando a expansão física e vibracional. A gira ato tão significante e presente nas danças de matrizes africanas, representa a cosmopercepção dos povos originários, entre eles africanos e indígenas, que percebem a existência como contínua, reversível e capaz de constante atualização, ou seja, um tempo de carácter circular. Em muitas culturas e civilizações antigas como Suméria, Egípcia, Núbia, Inca, Babilônica, Caldeia, o círculo era considerado uma forma geométrica sagrada e sinal de proteção espiritual, símbolo da aliança, entre o divino e o humano, sendo desenhado no chão durante as cerimônias religiosas, estando presente nas paredes das casas ou sendo executados em danças rituais que possibilitavam o êxtase.

Para Oliveira (2003), o tempo segundo a filosofia africana não é linear, mas circular, sendo dinâmico e reversível. Da mesma forma, o existir humano é dinâmico e os processos educativos se fazem de forma circular, sendo compartilhados por todas as

pessoas, em todos os espaços e em constante movimentação de construção e reconstrução.

Os Griots, contadores de histórias africanas, responsáveis da transmissão dos conhecimentos ancestrais, por meio das narrativas orais, têm na circularidade a metodologia de ensino fundamental, pois tal ação possibilita a interconexão dos saberes e o diálogo entre os (as) envolvidos (as). As vozes do passado, as memórias coletivas e as tradições em geral são ouvidas por todos (as) na roda do conhecimento e da vida, merecendo muita atenção na intenção de orientar e organizar o presente e o futuro.

Segundo o escritor e filósofo malinês Amadou Hampâté Bâ "o ser humano é um ser complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente" (Hampâté Bâ, 1981, p. 03). Podemos compreender com essa afirmação que a vida humana é uma caminhada e esta se faz e se configura caminhando! Tudo está em constante movimento, sendo a imobilidade causadora de atrasos, infecundidades e estagnação, pondo um ponto final na vida humana. Segundo a filosofia defendida por Hampâté Bâ, tudo que fica parado por muito tempo tem a tendência à degeneração, ou seja, putrefa, enferruja, endurece e torna-se inapropriado. Um dos princípios filosóficos que constituem a filosofia africana ou as filosofias africanas, ditas no plural, pela multiplicidade e diversidade existencial encontrada em África é o princípio do movimento e da mutabilidade dos seres.

Essa mutabilidade é pura dinâmica e é constatada a partir dos fatos da vida cotidiana. Para Hampâté Bâ, mover-se na cultura e filosofia africana é ação contínua, pois a existência não está estagnada, pronta e acabada, mas em processo de evolução, diálogo e crescimento contínuo a cada novo dia. A cada amanhecer nos é possibilitado um novo começo, uma reinvenção do que somos e do que queremos ser, como um novo nascimento, que se faz e refaz de forma contínua. Todos os dias somos chamados (as) a nos redescobrir, crescer, construir, destruir e reconstruir, sabendo que a caminhada da vida se faz no caminho caminhante. Diferente da filosofia dos gregos que observava na mutabilidade dos seres, representada pelas filosofias de Parmênides e Platão, por exemplo, o sinal do erro, da falha e da contradição, ou seja, da imperfeição, a filosofia africana percebe e acolhe o movimento como elemento fundamental e sinônimo de vida. Conhecimento que fica parado torna-se obsoleto, saber que não se compartilha torna-se hegemônico, corpo que não se relaciona/movimenta adoece, espiritualidade que não é alimentada pela troca de energia enfraquece, costumes que não são transmitidos

morrem, vida que não é vivida em conjunto tem como finalidade a solidão e o esquecimento.

Para o filósofo ganense Kwame Gyeke (2002), um outro princípio fundamental da filosofia africana que está intimamente ligado ao movimento e à mutabilidade dos seres e coisas é a comunitariedade, por isso, todo ação educativa é realizada comunitariamente, toda a tribo, grupo, etnia, reino, nação, ou seja, a sociedade é responsável de educar seus filhos e filhas em um processo contínuo e dialogal. Segundo o pensamento de Gyeke se tudo está interligado na cultura e filosofia africana, precisamos compreender que se trata de outra epistemologia e ontologia, distintas e específicas, diferentes daquelas que comumente estamos acostumados (as) a vivenciar, em especial a partir da visão capitalista e utilitária que o ocidente tem.

Para a filosofia africana, as existências estão conectadas e dependem umas das outras, sendo por sua vez diversas e essas diferentes formas de existir são; outros seres humanos, organizados em famílias, comunidades, nações e/ou grupos sociais, os animais em sua pluralidade de espécies, as plantas e os vegetais, os minerais, as energias e leis cósmicas e, sobretudo o plano espiritual, com suas manifestações metafísicas, crenças, memórias e simbologias, com todos estes níveis de existência é possível, segundo a filosofia africana, o diálogo e o existir harmônico e participativo. Conforme Gyeke, a filosofia africana, em especial dos povos Bantos não dicotomiza a vida humana, ou seja, não há uma separação e oposição entre as dimensões emocional e racional, espiritual e material, estas dimensões são complementares, o todo está nas partes e as partes estão no todo, ou seja, o existir é um processo contínuo e musical, onde o corpo todo sente, vive e experimenta a vida, se assim não o for, abre-se a possibilidade à incompletude! Munidos por este preâmbulo adentramos aos elementos e motivações da presente pesquisa, tendo por referência filosófica e epistemológica as cosmopercepções africanas e afrodiaspóricas.

A pesquisa em tela tem por título; **“A Perspectiva Afrorreferenciada de Educação: um estudo colaborativo na Escola M. E. F. Joanna dos Santos da Silva no Quilombo do Cria-ú-AP”,** por meio deste título temos como objetivo geral, analisar até que ponto uma educação afrorreferenciada numa perspectiva filosófica e epistemológica africana e afrodescendente pode contribuir para a valorização e manutenção da identidade, da memória e das tradições culturais em uma escola quilombola e/ou localizada em Comunidade remanescente de Quilombo.

Como objetivos específicos buscamos: 1) Contextualizar os elementos que configuram as filosofias africana e afrodiaspórica compreendendo assim a afrorreferencialidade como possibilidade contra-hegemônica de educação, 2) Problematizar as políticas públicas municipais para a Educação Escolar Quilombolas, considerando as exigências legais para esta modalidade de ensino. 3) Executar de forma colaborativa com o educandário supracitado momentos de formação acerca da perspectiva afrorreferenciada como forma de valorização da identidade, da memória, da cultura e das tradições quilombola da comunidade. 4) Analisar as percepções dos (as) participantes da pesquisa sobre as discussões e reflexões de uma educação na perspectiva afrorreferenciada na escola local.

Para tal análise temos como problema de pesquisa a seguinte questão: como a perspectiva afrorreferenciada pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas decoloniais, antirracistas e includentes em um contexto de educação quilombola marcado por currículos coloniais e urbanos? Tal questionamento serve de base para esta pesquisa, pois compreendemos como Custódio (2023), que o currículo escolar não se resume somente a documentos escritos e nem em discursos de gestores, mas em decisões coletivas e participativas que envolvem todos os sujeitos e sujeitas, em especial em comunidades tradicionais, onde a cultura e as práticas comunitárias configuram as identidades locais.

Esta temática de pesquisa foi motivada pelo envolvimento pessoal e profissional que temos com a Educação Escolar Quilombola e dando continuidade à pesquisa iniciada no Programa de Mestrado em Educação-PPGED da Universidade Federal do Amapá.

Sou um homem negro, amapaense, de trinta a cinco anos, filho único de Maria de Fátima Prazeres dos Santos Bezerra e Antônio Dionizio Lopes Bezerra, tenho por avós maternos Geralda Prazeres dos Santos e José do Carmo Dias dos Santos oriundos das Comunidades Quilombolas do Abacate da Pedreira e São Pedro dos Bois, localizadas no Estado do Amapá e avós paternos Osmarina Lopes Bezerra e Herundino Miranda Bezerra, sendo ambos amapaenses do Bairro de Santa Rita. As questões raciais sempre estiveram presentes na família, por meio das expressões artístico-culturais. Minhas avós eram, como se diz no Amapá, grandes “dançadeiras” de Batuque e Marabaixo, manifestações rítmicas de nossa região, e desde tenra idade acompanhava ao som dos tambores e cantigas os valores da cultura negra local, sendo a casa de vó

Geralda um dos barracões onde se festeja São Jorge Guerreiro, no bairro do Laguinho, um dos mais tradicionais do Amapá e de predominância negra. O envolvimento com a cultura local possibilitou-me a identificação com as temáticas raciais e a buscar com o passar dos anos de infância, adolescência e vida adulta do empoderamento racial. Como estudante, tive a oportunidade de passar por três educandários públicos; Escola Estadual Edgar Lino da Silva (1ª à 5ª série do Ensino Fundamental), Ginásio Masculino (6ª do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio) e Escola Estadual Gabriel de Almeida Café (3º ano do Ensino Médio). Os anos de secundarista foram muito proveitosos e de destaque pela aplicação nos estudos e pela militância nas questões estudantis e culturais. Com dezessete anos ingressei no Seminário Diocesano de Macapá São Pio X, no desejo de desenvolver a vocação ao sacerdócio católico, permanecendo na instituição por cinco anos. Aos vinte e um anos, após o declínio do desejo da carreira eclesiástica, ingressei no curso de Licenciatura em Filosofia no Instituto de Ensino Superior do Amapá, os anos de formação no Ensino Superior possibilitaram-me acúmulo de muitos conhecimentos e fizeram-me indagar a ausência de negros na educação superior, pois era o único negro da turma e percebia a inexistência de referenciais teóricos negros ou que tratassem das questões raciais. Uma pergunta acompanhou-me durante os anos de graduação, a saber: "Porque só estudamos pensadores homens e brancos?" Tal questionamento motivou-me a continuar os estudos e após o término da graduação, sendo realizada uma Pós-Graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos.

No ano de 2012 fiz o concurso para professor de Ensino Religioso, sendo aprovado em primeiro lugar no certame. No dia 19 de abril do ano de 2013, fui lotado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá, como professor do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Passados dez anos de lotação no educandário, avalio o quanto cresci como pessoa e como profissional da educação tendo numerosas experiências com a Educação Escolar Quilombola e podendo contribuir para a construção da identidade étnica de muitos estudantes quilombolas e não quilombolas.

A experiência de dez anos como professor quilombola, possibilitou-me o contato com colegas lotados em outros educandários localizados em comunidades quilombolas que apresentavam os mesmos desafios, anseios, frustrações e sonhos que tenho, perpassando pela crítica feita à falta de investimento do poder público estadual nas

escolas quilombolas, a rotatividade de profissionais da educação nestes educandários, a não efetivação de diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Amapá e a ausência de formação continuada de professores e materiais didático-pedagógicos que auxiliem os docentes, entres outras questões que teremos a oportunidade de problematizar no decorrer desta pesquisa. O envolvimento com a temática racial possibilitou-me pensar e elaborar um projeto de mestrado que foi aprovado no ano de 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Amapá, tendo por foco analisar o fazer pedagógico dos (as) Professores de Ensino Religioso do educandário da Comunidade do Cria-ú.

O Trabalho de mestrado realizado com a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada no Quilombo do Cria-ú, no estado do Amapá nos anos de 2018 e 2019, constatou entre outros elementos, a carência na formação continuada dos (as) docentes lotados (as) no educandário, em especial sobre as temáticas raciais, necessárias ao desenvolvimento profissional em comunidades quilombolas. Após a apresentação da dissertação de mestrado, realizada no dia 29 de abril de 2019, organizamos com a colaboração da coordenação pedagógica da referida escola, um cronograma de oficinas, rodas de conversa e partilhas de experiências sobre temas relacionados à cultura local, relações étnico-raciais, legislação para a educação escolar quilombola, sendo apresentada sugestões para a organização do componente curricular Ensino Religioso, foco da pesquisa supracitada. Obtivemos engajamento significativo dos participantes da intervenção e percebemos no cotidiano da escola uma mudança expressiva.

Passados seis meses de intervenção com os colegas professores da Escola José Bonifácio, o olhar voltou-se a uma edificação que estava sendo erguida há 2,5 km do educandário, ao procurar saber na comunidade do que se tratava, foi-nos relatado que uma nova escola, agora municipal, estaria sendo construída para atender o primeiro segmento do Ensino Fundamental no Quilombo do Cria-ú. As obras da nova escola estavam a “todo vapor” e no dia 20/11/2020, ela foi inaugurada, tendo por nome; Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva, em homenagem a uma ilustre moradora já falecida da comunidade.

Com a inauguração do nosso educandário, algumas questões ocorreram: Quem seria o (a) gestor (a) da escola? Quais professores estariam lotados? Qual o currículo a ser seguido? Como as questões étnico-raciais seriam trabalhadas? Qual a relação do currículo oficial e a cultura local? Tais informações instigaram-nos a realizar a pesquisa

no educandário e dar continuidade à pesquisa iniciada no mestrado, contribuindo para análise e problematização de modelos únicos de educação que tem como referencial teórico e metodológico a cosmovisão branca e europeia. Sendo assim, sustentamos a tese de que a educação afrorreferenciada, ou seja, àquela que tem em sua centralidade a valorização e reconhecimento das africanidades existentes no povo brasileiro e em especial nas comunidades remanescentes de Quilombo, pode contribuir significativamente para a afirmação da identidade étnico-racial das comunidades tradicionais negras, oferecendo referenciais teóricos e metodológicos para uma educação antirracista, tendo a possibilidade corrigir posturas hegemônicas que inferiorizam e silenciam os conhecimentos, os saberes artísticos, as espiritualidades, a história e as numerosas contribuições da população negra para a formação das identidades locais e nacional.

Ao pensar a educação na Amazônia, devemos considerar a diversidade de sujeitos e sujeitas que compõem esta região do país. Estamos diante de diferenças étnicas, sociais, econômicas, históricas, entre outras e tais diferenças configuram o mosaico amazônico, nem sempre construído uniformemente ou harmonicamente. Pensar, portanto os processos educativos é tentar dialogar com culturas, identidades, locais sociais, cosmopercepções, subjetividades e existências múltiplas, não sendo uma tarefa uniforme e fácil de ser executada.

Dito isso, a presente pesquisa tem sua relevância pois: 1) Pretende fazer uma autoanálise da diversidade de sujeitos (as) e seus processos educativos, tentando superar visões uniformes de educação, currículo, formação docente e relações raciais. 2) Apresenta a nível de pós-graduação, elementos para se compreender a Amazônia por meio dos processos de sociabilidade estabelecidos entre negros, indígenas e seus descendentes. 3) Contribui para se pensar a educação em perspectiva decolonial e contra-hegemônica. 4) Busca propor outros paradigmas epistemológicos, tendo como referência as filosofias, espiritualidades e valores civilizatórios de africanos e afrodescendentes. A partir do exposto acima, a educação em perspectiva afrorreferenciada é urgente e necessária como problematização, desconstrução e reconstrução de paradigmas educacionais, onde os (as) negros (as) são vistos (as) como sujeitos (as) de sua história, protagonistas e ativos na busca por cidadania, respeito, afirmação identitária e insurgentes diante dos processos hegemônicos e escravocratas que adentraram a educação e que insistem em silenciar as diferenças e diversidades.

No que se refere à estruturação da presente tese, ela está disposta em quatro seções, subdivididas em seções pré-textuais, textuais e pós-textuais, todas embaladas por melodias, afetos, narrativas e memórias.

Na primeira seção, trazemos os elementos que constituem o estudo em tela; nossas motivações e envolvimento com o tema pesquisado, a caracterização do território pesquisado, os (as) colaboradores (as) de pesquisa, a natureza do estudo, o método e os instrumentos para coletas de dados, seguido de uma apresentação das categorias básicas trabalhadas nesta pesquisa.

Com a segunda seção, temos o objetivo de analisar os elementos que constituem a filosofia africana, a perspectiva afrorreferenciada como fundamentação teórica e metodológica como possibilidade contra-hegemônica para se pensar a educação no contexto da Amazônia.

Trazemos na terceira seção o contexto histórico das legislações antirracistas, em especial ao tocante da Educação Escolar Quilombola, bem como problematizamos como a supracitada legislação tem se efetivado ou não na Rede Municipal de Ensino de Macapá.

Na quarta seção trazemos os elementos do trabalho colaborativo realizado na E. M. E. F. Joanna Santos da Silva, localizada no território Quilombola do Cria-ú, na cidade de Macapá-AP. Na seção apresentamos o histórico da Senhora Joanna Santos da Silva e sua relação com a educação de sua comunidade, bem como, apresentamos como o educandário que leva seu nome está organizado. Após estes elementos contextuais adentramos a observação e diálogo com a prática pedagógica desenvolvida na escola, considerando a perspectiva afrorreferencial como balizadora das análises. Seguido ao movimento de imersão no campo, relatamos o trabalho colaborativo desenvolvido com/pelos (as) professores (as), coordenação pedagógica e gestão da escola supracitada. Por fim, analisamos os impactos que a aplicação da perspectiva afrorreferencialidade apresenta para a educação local, em vista da valorização da identidade, das memórias, da cultura e das tradições quilombolas da comunidade do Cria-ú.

Assim iniciamos esta pesquisa pedindo licença e as bênçãos do plano ancestral, sabendo que “a Amazônia é uma encantaria do mundo. Um lugar ideal onde habitam seres encantados convertidos em mitos, lendas, paisagens ideais. Iluminação do imaginário universal, onde brilham as iluminuras de Deuses e crenças, poetizando a paisagem de rios e florestas” (Loureiro, 2008, p. 357). Ou seja, não estamos sozinhos,

contamos com dimensões transcendentes que possibilitam a troca energética, sustentam simbolicamente as existências, em numinosidades e hierofanias.

1 "DAI-ME LICENÇA EXÚ!": COMUNICANDO OS ELEMENTOS DE PESQUISA

Reginaldo Prandi, renomado sociólogo brasileiro que estuda as Religiões de Matrizes Africanas, em sua obra Mitologia dos Orixás, nos apresenta uma coletânea de itens, que são as histórias e mitologias africanas, que tem a função de contar e explicar a vida e as realidades que a compõem, em sua finalidade, traz a narrativa da criação do mundo contada entre os Iorubás onde a figura de Exú, também conhecido como Legba, Bará, Eleguá desempenha fundamental papel no ato criador, acompanhemos essa narrativa.

> **EXÚ AJUDA OLOFIM NA CRIAÇÃO DO MUNDO**
>
> Bem no princípio, durante a criação do universo, Olofim-Olodumare reuniu os sábios do Orum para que o ajudassem no surgimento da vida e no nascimento dos povos sobre a face da terra.
> Entretanto, cada um tinha uma ideia diferente para a criação e todos encontravam algum inconveniente na ideia dos outros, nunca entrando em acordo.
> Assim, surgiram muitos obstáculos e problemas para executar a boa obra a que Olofim se propunha.
> Então, quando os sábios e o próprio Olofim já acreditavam que era impossível realizar tal tarefa, Exú veio em auxílio de Olofim-Olodumare.
> Exú disse a Olofim que para obter sucesso em tão grandiosa obra era necessário sacrificar cento e um pombos como ebó.
> Com o sangue dos pombos se purificariam as diversas anormalidades que perturbam a vontade dos bons espíritos.
> Ao ouvi-lo, Olofim estremeceu, porque a vida dos pombos está muito ligada à sua própria vida. Mesmo assim, pouco depois sentenciou: "Assim seja, pelo bem de meus filhos". E pela primeira vez se sacrificaram pombos.
> Exú foi guiando Olofim por todos os lugares onde deveria verter o sangue dos pombos, para que tudo fosse purificado e para que seu desejo de criar o mundo assim fosse cumprido.
> Quando Olofim realizou tudo o que pretendia, convocou Exú e lhe disse: "Muito me ajudaste e eu bendigo teus atos por toda a eternidade. Sempre serás reconhecido Exú, serás louvado sempre, antes do começo de qualquer empreitada" (Prandi, 2001, p. 44/45).

Vemos na narrativa supracitada, a proclamação feita por Olofim, denominação pela qual o Deus Supremo era chamado pelos Iorubás, no qual Exú seria louvado sempre, antes do começo de qualquer empreitada realizada pelo ser humano, pois o mesmo, havia contribuído para a criação do mundo e dos seres que o povoariam. Sendo

assim, optamos por utilizar a narrativa criacional iorubana para iniciar esta seção, no qual apresentamos os elementos que constituem esta pesquisa.

Mas quem é Exú para as cosmopercepções africanas e afrodiaspóricas e o que essa figura tem a ver com essa pesquisa? Estas questões iniciais são de grande importância para se compreender o intuito de nosso estudo; evidenciar a importância das filosofias africana e afrodiaspórica e para se pensar a educação e a formação docente que desenvolve sua prática pedagógica em comunidades tradicionais, como é o caso de uma comunidade quilombola.

Exú, em Iorubá Èsú é o Orixá, divindade ancestral, da comunicação e da linguagem, sendo o mensageiro entre o plano material e o plano espiritual e vice e versa. Para as Religiões de Matrizes Africanas, Exú é o primeiro a ser alimentado nos cultos, sem sua benção e permissão não há possibilidade de comunicação e entendimento entre os seres humanos e as demais entidades. Segundo Oliveira (2003), Exú além de um Orixá é o princípio cósmico/filosófico/existencial do movimento, da transformação, da individualização que se transforma em universalização. Exú é o princípio da interligação entre os seres, sendo a possibilidade da comunicação ontológica. Prandi nos diz:

> Exú é o Orixá sempre presente, pois o culto de cada um dos demais Orixás depende de seu papel de mensageiro. Também chamado de Legba, Bará, Eleguá, sem sua participação não existe movimento, mudança, ou reprodução, nem troca mercantis, nem fecundação biológica. Na época dos primeiros contatos de missionários cristãos com os Iorubás na África, Exú foi grosseiramente identificado pelos europeus como o diabo e ele carrega esse fardo até dos dias de hoje (Prandi, 2001, p.20/21).

Exú não é o diabo, como corriqueiramente é afirmado por algumas vertentes cristãs, pelo contrário é o Senhor dos caminhos, das escolhas, das encruzilhadas da vida, ou seja, das decisões que são tomadas para a perpetuação das energias, para o bem e para a realização humana. Mas o que Exú tem a ver com o início desta pesquisa? Tudo! Pois compreendemos que o ato de pesquisa é um ato intencional e coberto de ações comunicativas, ativas e transformadoras de realidades, quanto mais pesquisar em educação é um ato de amor ao mundo e aos seres humanos, parafraseando Paulo Freire. Freire ao analisar o ato de pesquisar nos diz que:

> A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico, sendo um processo de busca, de conhecimento, por isso tudo de criação, exige de seus sujeitos que vão

> descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (Freire, 2021, p. 139).

Como bem nos lembra Freire, ao pesquisar estamos levantando hipóteses, fazendo perguntas, aprofundando conceitos, nos angustiando, alegrando, sonhando, desejando, planejando, vivendo, trocando experiências, ou seja, estamos vivendo e essa vida deve ser livre, criativa e fecunda. Se Exú é para a visão iorubana o princípio da comunicação, essa comunicação é necessariamente movimento e possibilidade de compreensão entre os seres, ações de libertação, fraternidade e amor! Sem comunicação não há pesquisa, não há conhecimento! Dito isso, seguimos nas subseções seguintes com nossas motivações e envolvimento com o tema de pesquisa, as características do território pesquisado e seus colaboradores, a estruturação metodológica deste estudo e por fim as bases conceituais balizadoras desta pesquisa.

1.1 “Negro é a raiz da liberdade!”: envolvimento com a pesquisa étnico-racial

> **SORRISO NEGRO**
> **Dona Ivone Lara**
>
> Um sorriso negro, um abraço negro
> Traz...felicidade
> Negro sem emprego, fica sem sossego
> Negro é a raiz da liberdade
>
> ...Negro é uma cor de respeito
> Negro é inspiração
> Negro é silêncio, é luto
> negro é... a solidão
>
> Negro que já foi escravo
> Negro é a voz da verdade
> Negro é destino é amor
> Negro também é saudade... (um sorriso negro!)

Com o samba “Sorriso Negro”, composto por Yvonne Lara da Costa (1922-2018), mais conhecida como Dona Ivone Lara, cantora e compositora brasileira, lançado no ano de 1981, iniciamos esta subseção onde apresentamos nosso interesse e envolvimento com o tema pesquisado. O samba “Sorriso Negro” acompanhou-nos por toda a infância, adolescência e juventude, sendo ouvido todos os domingos pela manhã em um toca-discos marrom, que ficava disposto sobre uma pequena mesa na sala de casa.

Ao longo do tempo cada verso deste samba foi fazendo mais sentido, passando de uma atividade recreativa familiar, a uma tomada de consciência política e militante,

possibilitando-nos refletir e questionar a presença e representatividade do (a) negro (a) na sociedade. Percebemos que corpos negros foram espoliados de dignidade, sendo historicamente considerados como não-humanos. Fomos enquanto povo preto privados de vida, saúde, educação, segurança, manifestações de afetos, espiritualidades, liberdade, entre outros direitos fundamentais do ser gente.

A composição de Dona Ivone Lara "cai como uma luva" e se apresenta como um protesto e uma ação política. Um pensamento acompanha-nos cada vez que este samba é executado; "Corpos negros não são objetos, existimos, temos sentimentos, sorrimos, choramos, sonhamos, amamos, sangramos, consolamos e somos consolados, queremos ser vistos (as) na integridade do nosso ser, somos gente e não poderão nos calar! Basta de silenciamento!" Assim se estabelece nossa relação como pesquisadores (as) negros (as) com as questões raciais, percebendo-nos enquanto negros (as) em uma sociedade racista que insiste em nos menosprezar, considerando-nos menos do que coisas!

No nosso caso, a tomada de consciência se deu de forma gradual, observando as ausências, os silenciamento, os não convites, as "brincadeiras" envolvendo o fenótipo negro, bem como, as sutilezas cotidianas que nos diziam: "Você é tão educado, nem parece negro!", "Universidade não é para você!", "Tá fazendo serviço de preto!", "Namoraria com você se não fosse assim!", "Mas esse cabelo é muito ruim!", "Você vai fazer o papel do Saci-pererê!" e muitas outras frases que encheriam essas linhas, quase em sua maioria proferidas no espaço escolar, sem nenhuma intervenção pedagógica. "Como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom" (Ribeiro, 2019, p. 90). Sim, muitos atos racistas e discriminatórios contra pessoas negras são absolutamente tidos como normalidade, "brincadeira", ou até vitimização, sendo que tais atos nos ferem profundamente e deixam grandes danos emocionais.

Sendo o racismo uma chaga humana e social é nosso dever lutar contra essa cruel realidade, "a inação contribui para perpetuar a opressão" (Ribeiro, 2019, p. 14), posto isso, assumimos o compromisso pessoal e coletivo do engajamento no mundo da pesquisa científica afrorreferenciada, como resposta de que o lugar do (a) negro (a) é onde ele (a) quiser estar, contribuindo para a transformação social desde dentro, a partir das estruturas do conhecimento.

Acerca do envolvimento entre pesquisadores (as) negros (as), as questões raciais e seus respectivos campos de atuação o Professor Henrique Cunha Júnior nos diz que

“na afrodescendência os pesquisadores não trabalham com respeito a “cultura do outro”. Trabalhamos dentro da nossa própria cultura e com problemas que afetam a nossa própria existência” (Cunha Jr. 2006, p. 05). Logo, consequentemente o envolvimento pessoal com a pesquisa étnico-racial é parte fundante do ato de pesquisar, sendo que cada pesquisador (a) negro (a) é atravessado (a) pelas questões da representatividade do negro na sociedade, do racismo e do silenciamento da população negra, bem como, por todas as outras questões que envolvem a temática racial.

Mas algumas pessoas podem nos perguntar: E a neutralidade da ciência, exigida em pesquisas acadêmicas? A essa questão respondemos e coadunamos com a ideia de Taquette e Borges de que a neutralidade da pesquisa científica é um mito e que o envolvimento entre pesquisadores e pesquisados em ciências humanas é de extrema relevância para a produção de conhecimento, de maneira ativa e participativa. As autoras supracitadas afirmam:

> Nas investigações que abarcam seres humanos e a sociedade, os saberes tanto do pesquisador como dos pesquisados estão implicados em todo o processo de conhecimento. O que um indivíduo fala sobre si mesmo é motivado pela cultura em que vive com suas tradições históricas, econômicas, sociais e religiosas. Estas lhe conferem um ponto de vista único e distinto (Taquette; Borges, 2020, p. 62).

Concebemos o ato de pesquisar como uma ação criativa, participativa e dialogal sendo uma ação para a liberdade. “O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir” (Freire, 2021, p. 180). Nossa intenção é dialogar, conscientes que revoluções são necessárias e essas só serão possíveis conjuntamente, cortando como bem nos atesta Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido, “o cordão umbilical da opressão” que se perpetua na relação hegemônica entre “sujeito” e “objeto” de pesquisa.

Não coadunamos com essa ideia! Todos (as) somos sujeitos (as) colaborativos (as), cada qual a seu jeito, com suas histórias, memórias, conhecimentos e existências contribuem para o fazer científico, para o conhecimento do humano e para a perpetuação dos saberes. Precisamos desfazer-nos da mentalidade opressora que insiste em nos objetivar, separando pessoas, inferiorizando conhecimentos e tornando a pesquisa uma ação descontextualizada da vida!

1.2 Território pesquisado e colaboradores (as) de pesquisa

Antes de adentrarmos propriamente no território de pesquisa, sentimos a necessidade de analisarmos teoricamente as identidades culturais e a diversidade no contexto da contemporaneidade, conscientes de que à luz dos estudos culturais, poderemos com maior nitidez avaliar os dados encontrados em campo.

Ao analisar os elementos que compõem a cultura, e consequentemente as identidades culturais, no contexto da pós-modernidade, precisamos considerar a inexistência de uma identidade única e absoluta. O ser humano é um ser complexo, dinâmico e plural, temos muitas diferenças e essas não podem ser percebidas como ameaças, tal análise se desdobra ao refletir sobre a cultura, não existe cultura superior, ou inferior, melhor ou pior, tais ambivalências fazem parte de um processo hegemônico de dominação colonialista. A educação tem o papel de promover o diálogo das diferenças, problematizando as igualdades, considerando, decodificando e combatendo as possíveis relações de poder estabelecidas e reproduzidas no contexto social, no qual a própria escola está incluída e não é imune.

Diante da necessidade de se compreender a dinâmica das culturas e das identidades culturais, surgem no cenário da pós-modernidade os Estudos Culturais, que segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), são "espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 37). Para os estudos culturais, a categoria "cultura", é analisada a partir do viés do engajamento político, sendo estudada e compreendida como uma enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel que assumi em todos os aspectos da vida social. Para os autores, os EC não pretendem ser uma disciplina acadêmica, mas um conjunto de abordagens problematizadoras e reflexivas, não constituindo-se um conjunto de articulações ideais, mas um "corpus" de ações instáveis e descentralizadas, uma verdadeira "virada cultural", onde há uma mudança de paradigmas e referências hegemônicas de identidade e diferença, tratando-se da "teoria viajante" de Heloisa Buarque de Holanda, a práxis que permeia, transita e se configura em movimentação constante, fecunda e dotada de teia de significados existenciais.

Em educação, os EC configuram-se e constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano pedagógico, pois para Costa, Silveira e Sommer, "a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.57).

Ao tratar do currículo escolar e sua possibilidade de interação com o universo das identidades culturais, as mesmas autoras, afirmam que ele, o currículo, é o lugar de circulação de narrativas e de subjetivações. "O currículo cultural, diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outros maquinários produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas" (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p.57). Enquanto sujeitos da pós-modernidade, devemos considerar sempre, que ao se tratar de identidades no contexto no qual nos encontramos, segundo Hall (2002), vivemos em uma "crise de identidades", pois as velhas categorias identitárias que por tanto tempo estabilizaram o mundo e as relações sociais, estão em constante processo de declínio, surgindo com isso, novas identidades, fragmentando os indivíduos, seu contexto e relações, até então percebidos como unificados ou até estáticos.

Hall (2002), em sua obra; "A identidade cultural na pós-modernidade", faz uma distinção de três concepções de identidade: 1) a identidade do sujeito do Iluminismo, que se caracterizava pela concepção da pessoa humana em sua individualidade, centralizada em si, unificada e dotada de racionalidade. 2) A noção de sujeito sociológico, que não era autônomo e autossuficiente, mas formado pelas relações com os outros, sendo sua identidade formada pela interação entre o "eu e a sociedade". 3) O sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, a identidade no contexto pós-moderno ganha um caráter de mobilidade, continuidade, movimentação constante e sem padrões ou referenciais únicos.

O processo contínuo de mudança, ocorrido na sociedade em que vivemos é percebido para Hall (2002), como elemento constitutivo da essencialidade deste período histórico. As sociedades modernas são mutáveis, inconstantes e aceleradas, dotadas de movimento descontínuo, uma estrutura deslocada, sem centro, ou princípio articulador único.

Ao refletir sobre as identidades culturais nacionais e seu poder de construção simbólica no existir humano, Hall (2002), afirma, "que no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos, se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de formas metafóricas. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza" (Hall, 2002, p. 29). As identidades nacionais não são inatas a nós, mas são formadas e transformadas no interior das representações que formamos enquanto seres humanos.

Segundo Hall (2002), a categoria raça carrega consigo elementos discursivos e não biológicos, organizada e organizadora das formas de falar dos sistemas de representações e práticas sociais, sendo marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. Ou seja, qualquer manifestação de racismo ou discriminação não se sustentam e nem podem ser aceitos como normalidade social.

No tocante aos efeitos da globalização, para a compreensão das identidades culturais nacionais, Hall aponta três possíveis consequências: "As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global". As identidades nacionais e outras identidades locais ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades, híbridas, estão tomando seu lugar" (Hall, 2002, p.40). Mediante ao processo de hibridismo e do fenômeno da diversidade de identidades culturais, há segundo Hall, tentativas constantes de reunificação locais, ressurgimento de nacionalidades e por vezes o crescimento de fundamentalismos, fenômenos esses que necessitam ser mais estudados.

A cultura e as identidades culturais para Geertz (1989), são realidades complexas, cheias de significados e intenções simbólicas. A antropologia e em especial os estudos etnográficos, são por excelência a ciência e técnica da interpretação e decodificação dos elementos culturais. O existir humano é dinâmico, em permanente estágio de construção, da mesma forma, a cultura está em constante transformação, significando-se e ressignificando-se, em uma "teia de significados", tecida pela própria humanidade. Em geral, ao contemplar uma cultura, o antropólogo não pode reduzir os elementos pesquisados em enciclopédias ou manuais, pois, os elementos culturais são

muito densos, não podendo e nem cabendo em livros. O antropólogo não pesquisa sobre uma comunidade, mas com a comunidade, qualitativamente e participadamente.

Segundo Geertz (1989), é necessário ler as entrelinhas do processo cultural e não somente os acontecimentos em si, pois toda ação, fruto de uma cultura, está carregada de significações simbólicas. Para o autor, a cultura é pública, ampla, geral, densa e não simplesmente dados psicológicos, compreender um povo, sua identidade, cultura, costumes e crenças é uma ação complexa e requer do pesquisador seriedade e respeito. O papel da antropologia em Geertz é possibilitar uma análise clara da cultura, sendo uma "adivinhação" dos significados, uma avaliação das conjecturas, um traçar de conclusões exploratórias. Ao analisar as traços e consequências do pensamento hegemônico e o processo de imposição cultural Homi Bhabha, ao retomar Frantz Fanon, considera a prática totalitária e nociva do racismo como criadora de estereótipos das pessoas negras, sendo consideradas incultas, exóticas, tribais, mentalmente inferiores, sexualizadas, animalescas, brutalizadas e desumanas, desconfigurando totalmente suas identidades e marcando profunda e negativamente as consciências.

Segundo Bhabha, ao analisar a dimensão da imagem, da identidade formada pelos seres de si e para si mesmos, "já não estamos diante de um problema ontológico do ser, mas de uma estratégia discursiva do momento da interrogação, um momento em que a demanda pela identificação se torna primariamente, uma relação a outras questões de significação e desejo, cultura e política" (Bhabha, 2005, p.92). Mas o que quer o homem negro? Se pergunta Bhabha, ao ler Fanon. O homem negro e toda pessoa humana, quer ser visto! Visto não a partir da ótica da colonização, de forma animalesca, estereotipada, desmedida e superficialmente falando. O homem negro quer ser ele mesmo, redescobrir sua identidade, sua essencialidade, contemplando seu rosto no "espelho" das ações culturais. Quer ser ouvido, quer ser dono de si, gente que não precise da identidade branca para ser alguém. Quer ser ele mesmo, senhor da sua vida, de sua história, de seu existir, que por muito tempo foi mascarada e desconfigurada por máscaras brancas.

Quer brincar, sorrir, amar, sentir a vida pulsar dentro e para si. Quer contar seus sonhos, medos, desejos, esperanças, significando-o sua trajetória. Analisar identidades culturais e diversidade na pós-modernidade é considerar que as culturas nacionais se tornam a cada dia mais expostas a influências externas, sendo uma difícil tarefa conservar intactas as identidades culturais ou impedir que elas se tornem enfraquecidas,

ou até ressignificadas, através das enxurradas de informações globais. Cabe a cada contexto identitário e a cada indivíduo o diálogo constante e permanente, em um processo dialético de construção da história e do convívio social.

1.2.1 Quilombo do Cria-ú

Como na pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Em Educação-PPGED, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, realizada no ano de 2019, a presente tese, em sentido de continuidade, tem como território pesquisado a Comunidade Quilombola do Cria-ú. Ela está localizada a 10 km, ao norte da cidade de Macapá, no estado do Amapá e é constituída por duas vilas; o Cria-ú de Fora e o Cria-ú de Dentro, localizando-se em uma área de preservação ambiental denominada de "APA do Rio Curiaú".

Segundo a historiografia local, narrada nas obras de Sebastião Menezes da Silva, o Seu Sabá; agricultor, escritor e morador do Quilombo do Cria-ú, o surgimento da comunidade se deu a partir da doação das terras de um senhor por nome Miranda a sete irmãos negros, tendo por líder o mais velho, Francisco Inácio dos Santos. Segundo Silva (2000), um casal de origem luso-africana, o Sr. Miranda e sua esposa, acompanhados de sete negros escravizados, de sua propriedade.

A mando do seu senhor, Francisco Inácio dos Santos, saiu a desbravar as novas terras em busca de mel, encontrando um grande lago; munido de experiência pastoril, Francisco Inácio retorna e anuncia ao casal que havia encontrado um lugar bom para criação de "mú" (gado). Com a morte do Sr. Miranda e por não ter deixado herdeiros, as terras encontradas e habitadas por seus "escravos", foram repartidas entre eles, dando início à comunidade. A figura seguinte apresenta uma parte dos campos de várzea, paisagem típica do território criauense. Tais espaços são dotados de grande beleza natural e ricos em ecossistemas, servindo de espaço para o lazer da comunidade, empreendedorismo por meio do turismo ecológico e fonte de subsistência por meio da pesca artesanal.

Figura 1 – Campos de Várzea do Rio Cria-ú.

Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

Como Comunidade Quilombola, o Cria-ú recebeu oficialmente o título de "Comunidade Rural Remanescente de Quilombo" no dia 03 de novembro de 1999, conferido pela Fundação Cultural Palmares, órgão ligado ao Ministério da Cultura, que tem por objetivo contribuir para a valorização das manifestações culturais, religiosas e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais, bem como, da emissão das certificações para comunidades quilombolas por todo o território brasileiro.

A utilização da nomenclatura "Cria-ú", empregada neste trabalho, para referir-se à comunidade pesquisada, tem como referência a obra de Piedade Videira, intitulada "Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação", publicada no ano de 2013, fruto de sua pesquisa de doutoramento realizada junto à comunidade criauense. Segundo Videira, a mudança do nome da comunidade de Cria-ú para Curiaú se deu pela seguinte motivação:

> As primeiras professoras chegadas ao Quilombo do Cria-ú em 1945, julgaram errada a grafia e a pronúncia do nome Cria-ú e mudaram-no para Curiaú. Nesta tese utilizarei o nome que faz sentido à comunidade pesquisada e que até a atualidade os (as) mais velhos (as) quando se referem a sua terra de nascimento, pronunciam seu nome Cria-ú. O nome original do Quilombo investigado resgata e conta sua história, de sua gente e tem o sentido de "terra sagrada e coletiva" que herdaram, de seus ancestrais, portanto, lugar de criar gado bubalino e bovino (Videira, 2013, p. 131).

Esmeraldina dos Santos (2020), mulher negra, escritora de literatura infantil e liderança quilombola da Comunidade do Cria-ú, ao escrever sobre sua localidade corrobora com Videira (2013), ao evocar o nome da comunidade de "Cria-ú", nome

pelo qual os moradores mais antigos chamavam o seu território. A esse respeito nos diz que:

> Cria-ú, lugar bonito para criar o Ú.
> O Ú quer dizer “o boi”.
> Era assim que nossos antepassados falavam.
> Aqui, no Cria-ú, é um verdadeiro paraíso, uma natureza rara, cheia de árvores, pássaros e muitos outros animais com seu esplendor.
> Um lugar de muitas alegrias, fé, amor, respeito, amizade, reconhecimento e muito rico em cultura com festas tradicionais.
> As mais prestigiadas e respeitadas são o batuque e o Marabaixo, assim como as ladainhas e folias rezadas em latim (Santos, 2020, p. 05).

A criação bubalina, típica na comunidade em tela, exemplifica o respeito e cuidado que a população local tem com o meio ambiente. Desde o tempo da fundação da comunidade, em meados do século XVIII, O búfalo é utilizado na agricultura, para o arado da terra, no transporte de pessoas; sendo montado, na alimentação; por meio do abate artesanal, no consumo de leite e seus derivados, e na composição do cenário da comunidade; pois é possível observar a circulação do animal nos campos alagáveis e nas vias terrestres da comunidade. A figura seguinte ilustra uma pequena criação bubalina no terreno de uma das casas da comunidade.

Figura 2 – Pequena criação bubalina em uma residência da Comunidade do Cria-ú .

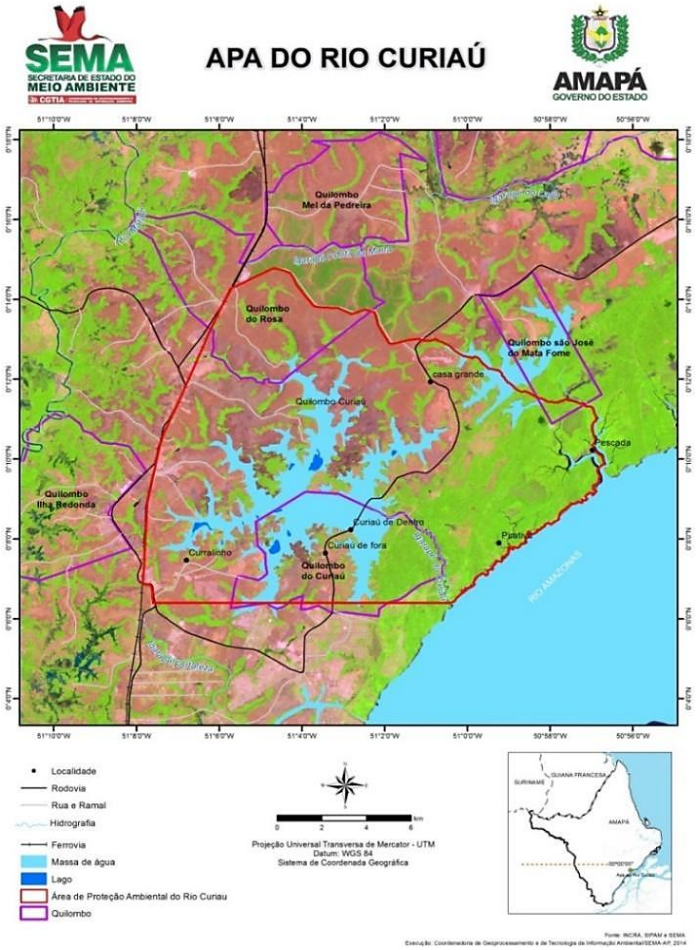
Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

O território quilombola do Cria-ú apresenta, segundo o Plano de Manejo da área de proteção ambiental do Rio Curiaú (2007), elaborado pela Secretaria do Meio Ambiente do Estado Amapá, uma significativa cobertura vegetal, com 43% formada por

cerrado, 21% de floresta de várzeas, 23% campos de várzeas, 6% de mata de galeria, 6% ilhas de mata e 1% rios e lagos.

O clima é quente e úmido, típico da região equatorial, com estação chuvosa no inverno (janeiro a junho) e estação seca no verão (julho a dezembro). A temperatura média no inverno fica em torno de 27º C e no verão cerca de 32º C. Por títulos oficiais, as terras criauenses são definidas como Área de Preservação Ambiental (APA), por meio da Lei Estadual de nº 0431 de 05/09/1998, contemplando as comunidades: Cria-ú (De dentro, de fora, Extrema e Mocambo), Curralinho, Casa Grande, Pescado e Pirativa, com uma área de 21,676 ha; e Comunidade Remanescente de Quilombo, através do título de reconhecimento nº. 1/1999 de 03/11/1999, conferido pela Fundação Palmares. A imagem seguinte apresenta o mapa da APA do Rio Cria-ú, cartografada pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente do Estado do Amapá:

Figura 3 - Mapa da Área de Preservação Ambiental do Rio Curiaú-AP.



Fonte: SEMA (2023)

Os vínculos territoriais que as Comunidades Remanescentes de Quilombos, como é o caso do Cria-ú, estabelecem com os espaços geográficos no qual se

encontram, configuram-se como processos de afirmação das identidades étnicas e a valorização das origens ancestrais da comunidade, sendo de fundamental importância a garantia por parte do poder público, dos direitos constitucionais de demarcação, titulação e domínio definitivo dos territórios em questão para a perpetuação das memórias, identidades e da história destas populações.

Sobre as atividades socioeconômicas desenvolvidas na comunidade do Cria-ú destacamos a agricultura, a pecuária e o extrativismo. A comunidade tem suas referências históricas assentadas no campesinato, mesclado atualmente com outras atividades profissionais desenvolvidas por um significativo número de moradores da comunidade na área urbana de Macapá.

Na comunidade do Cria-ú, a população é em sua maioria católica e nutre uma especial devoção às figuras santorais, assim como em todo o território amazônico, a religiosidade é uma das características marcantes. "A fé nos santos e santas e as festas religiosas têm grande importância na vida da população do Cria-ú. Estas festas fazem parte da afirmação da identidade da comunidade" (Videira, 2013, p. 184). Semanalmente, aos domingos, a comunidade criauense reúne-se nas igrejas locais, (Igreja de São Joaquim e Igreja de Santo Antônio), para a reza das ladainhas e folias, numa prática religiosa que acontece independente da presença da figura institucional do padre e sem muito controle da Igreja Católica. A imagem que segue apresenta um dos oratórios santorais presentes na igreja de São Joaquim:

Figura 4 – Oratório Santoral encontrado na Igreja de São Joaquim

Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

As festividades religiosas do Quilombo do Cria-ú são sempre animadas ao som do Batuque e do Marabaixo, danças afrodescendentes amapaenses, configurando-se como momentos para o estreitamento dos vínculos familiares, encontro entre gerações e reavivamento das tradições da comunidade, bem como uma oportunidade de lazer e celebração das memórias ancestrais. Na figura subsequente podemos contemplar o café da manhã da festa de Santo Antônio Pádua, um dos santos festejados na comunidade:

Figura 5 – Café da Manhã da festa de Santo Antônio de Pádua.

Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

A comunidade quilombola do Curiaú constitui-se como patrimônio cultural, material e imaterial afro-amapaense. Na condição de uma comunidade negra quilombola, localizada na Amazônia amapaense, preserva valores, saberes, crenças e tradições ancestrais, sendo influenciada em sua religiosidade, musicalidade, hábitos alimentares e relação com o meio ambiente, entre outros aspectos, por heranças simbólicas de negros e indígenas, bases fundantes da identidade cultural/religiosa dos povos amazônidas.

Ao analisar os elementos constitutivos da identidade quilombola da comunidade do Cria-ú, emerge em nossa consciência o conceito de memória coletiva do filósofo e sociólogo Walter Benjamin. Segundo Benjamin (1994), na memória coletiva não existe um único narrador, mas ela é construída conjuntamente e participadamente; toda memória coletiva é a memória de um grupo e advém do seu contexto histórico e social, a memória do passado, depende do presente e vice versa, sem memórias não existem

identidades e a construção coletiva torna-se estérea e fadada ao esquecimento, que isso nunca aconteça com a comunidade do Quilombo do Curiaú, que suas memórias e heranças ancestrais sejam sempre preservadas e salvaguardadas por todos em especial pelos espaços escolares, locais de aprendizagens coletivas e conjuntas. Memórias e histórias de vida são ilimitadas, atualizantes e ressignificadoras de existências, dando sabor ao viver e estimulando experiências coletivas.

1.2.2 Escola M. E. F. Joanna Santos da Silva

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva foi criada por meio da Lei Municipal nº 2.387/2019 pelo Prefeito da época o Senhor Clécio Luís Vilhena Vieira, sendo localizada na Comunidade Quilombola do Cria-ú, área rural ao norte da cidade de Macapá. Seu prédio fica disposto na Rua Santa Maria, sem número, de esquina com a BR AP 070. O educandário atende as etapas da Educação Infantil (1º e 2º período) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em como disponibiliza o atendimento educacional especializado (AEE), nos turnos da manhã e tarde, sendo também cedido como um polo do Projeto de Interiorização dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amapá, com a turma de Licenciatura em Letras no turno da noite. A escola atende cerca de 243 estudantes oriundos das comunidades do Cria-ú e Casa Grande, além de bairros vizinhos como o caso do Bairro Jardim 1 e 2, Mestre Oscar e Ipê e Novo Horizonte.

A escola foi construída pela prefeitura de Macapá com recursos provenientes do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, observando o projeto padrão para as escolas rurais. Sua inauguração se deu no dia 20 de novembro de 2020, Dia Nacional da Consciência Negra, contendo: (5) salas de aula, sendo todas elas climatizadas, (2) banheiros para adultos, (2) banheiros infantis, (1) sala da direção, (1) secretaria, (1) depósito, (1) sala para coordenação pedagógica, (1) cozinha, (1) despensa, (1) área central que serve de refeitório e local de eventos. Constatamos a inexistência de quadra poliesportiva, brinquedoteca, sala de leitura, biblioteca, sala multimídia e sala de professores Abaixo trazemos duas imagens, sendo uma da fachada e outra do interior da escola:

Figura 6 – Fachada da Escola M.E.F. Joanna Santos da Silva

Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

Figura 7 – Interior da Escola M.E.F. Joanna Santos da Silva

Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

Como Patrona do educandário foi escolhida em Assembleia Comunitária, realizada em 05 de junho de 2020 a Senhora Joanna Santos da Silva, ilustre moradora da comunidade. Segundo o histórico fornecido pela direção da escola para a presente pesquisa, Joanna Santos da Silva nasceu na comunidade do Cria-ú no dia 15 de setembro de 1912 e faleceu na comunidade no dia 04 de abril de 1985, com 72 anos. Filha de Armando Miranda dos Santos e Rosa Francisca Miranda era filha caçula de uma família de sete irmãos. Casou-se ainda muito jovem com o Senhor Martinho Pereira da Silva, não tendo filhos biológicos, ajudou na criação de afilhados e sobrinhos junto com seu esposo.

Ocupou-se na agricultura, em especial na plantação de mandioca para a produção de farinha e café. Era uma fervorosa devota de São Joaquim, padroeiro do Quilombo do Cria-ú e foi uma das primeiras mulheres a compor a diretoria da festa do

santo padroeiro. Como toda boa mulher criauense era uma exímia dançadeira de batuque e Marabaixo, participando de todas as festas tradicionais da comunidade.

A história de Dona Joanna Santos está intimamente ligada à história do extinto Território Federal do Amapá, desde a criação da primeira escola da comunidade ocorrida em 1945, período este que Dona Joanna cedeu sua casa para abrigar as primeiras professoras chegadas à comunidade e as crianças em idade de escolarização. A imagem seguinte traz a fotografia da Senhora Joanna Santos fixada na entrada da escola:

Figura 8 – Placa em Homenagem à Sra.Joanna Santos da Silva, fixada na entrada do educandário

Fonte: Moisés Prazeres Bezerra (2023)

Destacamos a importância que as mulheres têm para o desenvolvimento da comunidade quilombola do Cria-ú, em especial a Sra. Joanna Santos da Silva, pois com sua vida e legado perpetua os saberes tradicionais e a identidade cultural de seus territórios, seja por meio das mãos habilidosas e olhares atenciosos das agricultoras, benzedeiras e parteiras tradicionais, pelo acolhimento e serviços manuais das mães de família e donas de casa, seja ainda, pelas expressões artísticas das poetisas e contadoras de histórias, pela técnica das trançadeiras, dançadeiras de Batuque e Marabaixo ou pelos ofícios administrativos-pedagógicos de gestoras e professoras, todas essas mulheres negras quilombolas, garantem, por suas existências e funções comunitárias, a perpetuação da cultura e tradições locais, sendo de fundamental importância social.

1.2.3 Colaboradores (as) de pesquisa

De acordo com Taquette e Borges, “nas investigações que abarcam seres humanos e a sociedade, os saberes tanto do pesquisador como dos pesquisados estão implicados em todo o processo de conhecimento. O que um indivíduo fala sobre si mesmo é motivado pela cultura em que vive com suas tradições históricas, econômicas,

sociais e religiosas. Estas lhe conferem um ponto de vista único e distinto" (Taquette; Borges, 2020, p.62), portanto, todo conhecimento está situado socialmente, sendo parte integrante da cultura e da história.

A escolha de um lócus de pesquisa e a seleção de seus (as) colaboradores (as) deve considerar, assim como apresenta as autoras supracitadas, que todo conhecimento produzido em campo está contextualizado e expressa por vezes às visões de mundo dos (as) sujeitos envolvidos (as), necessitando de escuta atenciosa, observação participante, imersão na dinâmica e rotina do campo pesquisado, ausência de juízo de valores, espírito provocativo, criatividade aguçada e disposição para o diálogo permanente. Considerando tais disposições, dedicamo-nos por hora a elucidar os nossos colaboradores (as) de pesquisa, a saber: a gestão, a coordenação pedagógica, a secretaria e o corpo docente (professores (as) regentes e professores (as) do AEE).

Compreendemos que o campo de pesquisa apresenta sua organização, rotinas, saberes e práticas que devem ser analisadas cuidadosamente, considerando cada sujeito (as), gesto, silenciamento, intencionalidade, motivação, subjetividade, objetividade, em busca de elementos analíticos robustos, que possam responder às questões norteadoras da pesquisa. Temos, portanto a intenção de contribuir para a efetivação de uma "práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (Freire, 2021, p. 127), possibilitando práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas e verdadeiramente democráticas, onde cada conhecimento é visto como válido e criador de novas perspectivas humanas. Não trabalhamos com a concepção de conhecimentos contrapostos, mas complementares e dialogais.

No trabalho colaborativo realizado em Guiné-Bissau, na costa ocidental da África, nos anos de 1976 e 1977, Paulo Freire, ao escrever aos líderes do governo e aos professores envolvidos no projeto de alfabetização de jovens e adultos expressa, que todo ato educacional precisa ser uma práxis educativa, ou seja, toda teoria necessita estar dialogada e concatenada com a prática, todo ensino conceitual, necessita dar respostas às situações reais que cada pessoa vive. Romper com o colonialismo é desconstruir as dicotomias teoria/prática que o ensino tradicionalista nos impôs. A respeito disso Freire (2021), nos diz que:

> Enquanto a educação colonial tinha como um de seus principais objetivos, ao lado da "desafricanização" dos nacionais, a preparação de quadros subalternos para a administração, agora o importante é a formação do homem

> novo e da mulher nova, a que se associa a criação daquele novo tipo de intelectual a que antes me referi. E não é com o que a sociedade em reconstrução herdou do colonizador que ela poderá cumprir esta fundamental tarefa (Freire, 2021, p. 188).

Freire em sua obra nos lembra que a transformação social e consequentemente a transformação da educação só é possível, a partir da desconstrução de paradigmas de opressão que foram construídos dentro de nós. Por isso, pensar a formação de professores e professoras é uma tarefa de urgência e de suma importância para o processo de desconstrução de ideais e práticas racistas, intolerantes ou totalitárias. Somos convidados pelo autor, a gestar em nós e por meio de nossas ações educativas mulheres e homens novos, capazes da subversão, da luta, construindo consciências críticas. Neste sentido, escolhemos para esta pesquisa a colaboração docente, pois compreendemos que eles são peças fundamentais no conjunto educacional e por meio de sua prática pedagógica tem a possibilidade de alcançar muitas pessoas, transformando coletivamente a si mesmos e os outros (as).

Por questões éticas, nossos colaboradores de pesquisa serão identificados (as) por nomes fictícios, escolhidos pelos (as) mesmos (as), sendo também informados (as) sobre os elementos que compõem a pesquisa, bem como, seus riscos e benefícios por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concordamos com Freire quando afirma que "quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela" (Freire, 2021, p. 137), sendo assim, consideramos que todos os elementos da pesquisa devem ser muito bem explicitados, de forma livre, objetiva e participativa, pois todos (as) somos construtores de conhecimentos!

1.3 Natureza da pesquisa

A abordagem utilizada nesta pesquisa é a qualitativa, pois ela está localizada no contexto das Ciências Humanas, preocupando-se em analisar a área da educação, em especial a educação para as relações étnico-raciais. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa possibilita o "mergulho" na realidade estudada, configurando-se como ações interpretativas e modificadoras de realidades. O estudo qualitativo, para os autores, é aquele que estuda cada fenômeno no seu contexto, considerando a intencionalidade deles.

Taquette e Borges (2020), por sua vez, afirmam que na pesquisa qualitativa é possível ao pesquisador (a) uma relação de maior proximidade com o campo de pesquisa, havendo a interação entre pesquisador e pesquisados. Essa relação deve ser dialógica, reflexiva, de modo que seja possível captar e compreender o não dito, as entrelinhas. Segundo as autoras, "a pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser medido com números. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não são captáveis ou perceptíveis exclusivamente por variáveis matemáticas" (Taquette; Borges, 2020, p. 50). Nas investigações que abarcam pessoas e contextos sociais, os saberes tanto do pesquisador (a), quanto dos (as) sujeitos (as) envolvidos estão implicados no processo de produção do conhecimento, sendo cada pressuposto construído ou desconstruído no contato e na relação estabelecida com o campo pesquisado, pois a relação se dá entre pessoas e não coisas, sendo necessário a nosso ver o policiamento para a não mecanização das ações.

1.4 Método de pesquisa

Escolher um método de pesquisa, nem sempre é uma ação tão simples e/ou rápida de ser executada, pois a variedade de opções e suas possibilidades inquietam qualquer pesquisador (a). Mas a tarefa da escolha deve ser realizada, pois possibilita traçar os caminhos que deverão ser percorridos durante toda a pesquisa, em busca das melhores respostas a cada problema levantado no ato de pesquisar. Segundo Severino (2000), escolher qual método se aplica melhor a uma pesquisa depende fundamentalmente do problema a ser respondido por ele, tal escolha deve observar parâmetros como: tipo de pesquisa (empírica, documental, mista, história de vida, entre outras), o lócus, os sujeitos (as) envolvidos (as), o tempo dedicado à pesquisa, as condições físicas, emocionais, orçamentárias do pesquisador, entre outros elementos, possibilitando a organização de um plano de trabalho coeso, sintético, objetivo e de relevância social. Feito este preâmbulo, evidenciamos nosso problema de pesquisa, a saber: **Como a perspectiva afrorreferenciada pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas decoloniais, antirracistas e includentes em um contexto de educação quilombola marcado por currículos coloniais e urbanos?**

Na tentativa de responder a esta pergunta, optamos em utilizar a abordagem metodológica e as técnicas da Pesquisa Colaborativa. Conforme Horikawa, a Pesquisa Colaborativa tem "contribuído para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para problemáticas aí presentes" (Horikawa, 2008, p. 27). Ou seja, a Pesquisa Colaborativa é uma ação conjunta entre pesquisadores (as) e professores (as), que busca dar resposta a problemas encontrados no cotidiano das escolas, da prática pedagógica e da profissão docente, possibilitando tomada de decisões que afetam e modificam diretamente as realidades encontradas.

Gasparotto e Meneassi (2016), ao analisarem os aspectos da Pesquisa Colaborativa na formação docente consideram que esta modalidade de pesquisa é uma construção coletiva de conhecimentos e possibilita a intervenção sobre os fenômenos estudados. A colaboração é um processo compartilhado, possibilitando a avaliação e a reorganização de práticas e metodologias, buscando superar os individualismos e os processos alienatórios, sendo assim, a relação entre teoria e prática é fundamental para um trabalho colaborativo, pois aproxima os conteúdos estudados à vivência dos sujeitos envolvidos, possibilitando reformulações de conceitos e a expansão de metodologias que dialogam com a realidade. Trata-se da promoção de uma educação genuinamente libertadora, que conforme Freire (2021), percebe de forma holística a realidade de cada pessoa, não reduzindo-se a uma prática bancária e alienante, preocupada em conteúdos descontextualizados e acríticos. Seguimos o pensamento Freireano quando afirma que "a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (Freire, 2021, p. 142), possibilitando elementos para a transformação social, de maneira conjunta e participativa e não simplesmente robustecendo ou avalizando discursos/práticas hegemônicas e totalitárias.

Nossa experiência docente com a educação básica em território quilombola e a pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação (PPGED-UNIFAP), tem evidenciado que os elementos da história, cultura e epistemologias dos povos tradicionais (Indígenas e Afrodescendentes), não tem se efetivado a contento nas escolas do Amapá, entre elas, as localizadas em comunidades quilombolas. Ao se tratar da implementação da legislação antirracista no Amapá, em especial a Lei 10.639/03, consideramos que há muito a ser feito nas instituições de

ensino do estado, mesmo com o passar de vinte anos de publicação da referida Lei! Assim como no estudo realizado sobre a educação escolar quilombola no Amapá, por Custódio (2019), consideramos que há, por parte da gestão educacional estadual, a falta de acompanhamento e suporte didático-pedagógico na maioria das escolas do estado, no que tange às relações étnico-raciais, sobre esta temática, o autor denuncia que;

> Quanto às políticas de educação para as relações étnico-raciais, em especial para a educação escolar quilombola no Amapá, estas estão caminhando em passos muito lentos, pois são normalmente ações pontuais e fragmentadas, sem articulação com a realidade local de cada comunidade quilombola e que muitas vezes quando se apresentam são de maneira genérica e superficial (Custódio, 2019, p. 17).

Segundo Custódio (2019), as ações pontuais e fragmentadas realizadas pela SEED-AP, no que tange à educação para as relações étnico-raciais são insuficientes, pois estão reduzidas a poucas escolas da capital do estado, estas por sua vez, ainda trabalham com as questões raciais de forma pontual, em datas comemorativas, sem com isso, transformar em ações curriculares e políticas educativas. Além disso, há carência de recursos humanos, físicos e pedagógicos para a formação continuada de professores e para o acompanhamento de ações pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais, gerando deficiências estruturais no sistema educacional estadual.

A problemática supracitada se acentua nas escolas localizadas em territórios quilombolas, como aprofundaremos à frente, onde por vezes os conhecimentos tradicionais não são considerados e a única perspectiva epistemológica validada é de um currículo eurocêntrico, branco, heteronormativo e fundado em uma base moral religiosa judaico-cristã. Sendo assim, acreditamos que a Pesquisa Colaborativa apresenta considerável potencial para responder ao problema desta pesquisa e para a problematização do processo e formação continuada de professores (as) e as ideias de currículo sustentadas na Escola Joanna Santos no Quilombo do Cria-ú.

Ibiapina (2008), ao caracterizar a Pesquisa Colaborativa diz que ela é uma intervenção no campo de pesquisa, visando a transformação de determinadas realidades em processos emancipatórios. Trata-se de uma produção de conhecimento conjunta, ativa e dialogal, onde o pesquisador interage com os (as) colaboradores (as) da pesquisa. No tocante à educação, conforme a autora, a ação docente é entendida no processo da Pesquisa Colaborativa como produtora de sujeitos (a) cognoscentes, ativos, participativos e não como objetos, sendo a tomada de decisão realizada conjuntamente, bem como, o planejamento, a execução e a avaliação são realizadas coletivamente.

Entre os aspectos que compõem a Pesquisa Colaborativa, a autora destaca quatro momentos necessários, que utilizaremos nesta pesquisa: 1) a sensibilização dos (as) colaboradores (as), 2) a negociação dos espaços e dos tempos, 3) o diagnóstico das necessidades e dos conhecimentos prévios, 4) as sessões e ciclos de reflexão. Nas subseções que seguem teremos a oportunidade de esmiuçar cada um destes momentos e quais as técnicas para coleta de dados utilizaremos. Por fim, Ibiapina (2008) salienta que cabe ao (a) pesquisador (a) mediar as ideias, possibilitar o diálogo e fortalecer parcerias, possibilitando a seus interlocutores espaços de escuta, fala e ações coletivas.

1.5 Técnicas e procedimentos para coleta de dados

Após a definição do método de pesquisa, nesta subseção descreveremos as técnicas e procedimentos para a coleta de dados escolhidos, que a nosso ver, conseguem alcançar os objetivos da pesquisa. Cinco técnicas serão evidenciadas: 1) Levantamento Bibliográfico, 2) Observação Participante 3) Aplicação de Questionário, 4) Rodas de Conversa, 5) Análise Documental. Essas técnicas são sustentadas por Taque-te e Borges (2020) e Lakatos e Marconi (2008) e Gil (1999).

1.5.1 Levantamento Bibliográfico/Documental

A primeira técnica utilizada na pesquisa é o levantamento bibliográfico/documental, pois possibilita-nos revisar as obras publicadas sobre as temáticas desenvolvidas no decorrer da pesquisa, dando-nos sustentação teórica e metodológica, para responder ao problema de pesquisa levantado neste estudo. Para Taquette e Borges (2020), a revisão bibliográfica é necessária em qualquer investigação científica previamente à utilização de qualquer outra técnica, tendo como objetivo realizar o "estado da arte" sobre o tema estudado, analisando de forma criteriosa o conjunto de conhecimentos que já existem sobre o que se está pesquisando. As referidas autoras continuam dizendo que a revisão bibliográfica/documental "tem por finalidade produzir uma análise ampla e aprofundada sobre um determinado tema e apresenta uma síntese comentada do conhecimento sobre a questão que suscitou a pesquisa, como nos estudos de metassíntese e de revisão sistemática" (Taquette; Bordes, 2020, p.94).

Nesta tese, elencamos cinco categorias principais no levantamento bibliográfico, essas dialogam e interconectam-se com outras categorias expostas por todo o texto. Elas são: 1) Afrorreferencialidade 2) Educação Quilombola, 3) Filosofia Africana e Afrodescendente, 4) Formação Docente, 5) Currículo. Com esses cinco descritivos podemos acessar numerosos artigos, papers, comentários, ebooks, vídeos, livros impressos, poesias, e músicas, robustecendo o cabedal teórico para a efetivação da pesquisa.

Destacamos em cada uma das categorias, alguns nomes como: 1) Afrorreferencialidade: Molefi Asante (2009), Renato Nogueira (2010), Sandra Petit (2015), Adilbênia Machado e Sandra Petit (2020), Henrique Cunha Junior (2009) e Adilbênia Machado (2019). 2) Educação Quilombola: nesta categoria destacamos em especial os marcos normativos; as Resoluções nº. 08/2012 e nº. 01/2004 do Conselho Nacional de Educação-CNE, as Leis Federais nº. 10.639/2003 e 11. 645/2008, a Resolução nº. 025/2016 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá-CEE-AP, o texto sobre a Educação Escolar Quilombola, contido no Referencial Curricular Amapaense-RCA. 3) Filosofia Africana e Afrodescendente: Anchille Mbembe (2001), Amadou Hampáté Bâ (1981), Kwame Gyekye (2002), Chimamanda Adichie (2019), Emmanuel Eze (2000), Okot p'Bitek (1990), Eduardo Oliveira (2003), Renato Nogueira (2014), Thiago Dantas (2015), Wanderson Flor (2017), Reginaldo Prandi (2001) e Juana Santos (2012). 4) Formação Docente: Formação continuada docente: José Contreras (2002), António Nóvoa (2017); (1992), Bernadete Gatti (2019), Paulo Freire (2021), Miguel Arroyo (2013), Amali Mussi (2022) e Anna Caldeira e Samira Zaidan (2013). 5) Currículo: Miguel Arroyo (2019), Tomaz T. da Silva (2017), Antônio F. Moreira e Tomaz T. da Silva (2011), Vera Candau (2006) e Antônio F. Moreira (1997). Esses, assim como outros nomes nos ajudam na compreensão de cada categoria analítica, possibilitando-nos o levantamento de novas perguntas, hipóteses e pressupostos que venham alimentar este e outros estudos que seguirão.

1.5.2 Observação Participante

A segunda técnica que lançamos mão é a observação participante que para Lakatos e Marconi "implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do grupo" (Lakatos; Marconi, 2008, p.

277). Temos a intenção de nos aproximar do campo de pesquisa, compreendendo os (as) sujeitos (as) participantes, como colaboradores (as), para isso, é necessário, conforme as autoras citadas, ganhar confiança do grupo, estabelecendo dialógicas, a partir da observação das rotinas, das ações pedagógicas, dos discursos, memórias, afetos, narrativas, planejamentos, conflitos, encontros e desencontro, para podermos com maior nitidez conhecer nossos parceiros (as) de pesquisa e o campo como um todo.

Os itens que seguem, compõem nossa observação na Escola M. E. F. Joanna Santos da Silva: a organização física, estética e pedagógica do educandário, a relação dos (as) docentes com a gestão e coordenação pedagógica da escola, a relação entre os (as) docentes, o planejamento das ações pedagógicas, em especial nas reuniões de planejamento, a interação com a cultura quilombola, a existência ou não de um plano de formação continuada para docentes e a tratativa das questões raciais nas aulas. Para a observação participante dedicamos o primeiro semestre do ano letivo de 2023.

1.5.3 Aplicação de Questionário

Como terceira técnica de pesquisa, dispomos da aplicação de questionário, esta técnica segundo Gil (1999), pode ser caracterizada como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc." (Gil, 1999, p.128). Para a realização das entrevistas contamos com a participação de quinze pessoas, sendo utilizado um questionário voltado à gestão escolar e outro ao corpo docente, os elementos encontrados serão analisados e descritos como resultado na última seção desta tese.

1.5.4 Rodas de conversa

A quarta técnica utilizada são as rodas de conversa, elas foram planejadas conjuntamente com os colaboradores desta pesquisa, após a aplicação dos questionários, considerando temáticas como: natureza e epistemologias da Educação Escolar Quilombola, Currículo Multicultural, Educação Antirracista, Filosofia Africana e Afrodiaspórica, História, cultura e espiritualidades da comunidade do Cria-ú, todos

estes temas sustentados em uma visão afrorreferenciada de currículo e formação de professores (as). O período de execução das rodas de conversa se deu no decorrer do segundo semestre letivo de 2024, respeitando a rotina e organização da escola. Quanto aos participantes, facilitadores das rodas de conversa, recursos materiais, humanos e financeiros, todos estes elementos farão parte e serão analisados com riqueza de detalhes na quarta seção desta tese.

1.6 Análise e Compreensão dos dados

Elencamos para esta pesquisa, a Análise do Conteúdo, para a compreensão e tratamento de dados. Segundo Taquette e Borges (2020), o objetivo básico da Análise do Conteúdo é a descrição do conteúdo das mensagens, possibilitando indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/ recepção de mensagens, sendo assim, a Análise de Conteúdo desempenha um significante papel para as ciências humanas e sociais pois considera e trabalha com as subjetividades , ao reconhecer que não existe neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto pesquisado.

Todo discurso é uma construção histórico-social, sendo cada narrativa formulada a partir de contextos, onde os indivíduos são influenciados (as) por seus grupos sociais, positiva ou negativamente. A respeito da ordem do discurso, Michel Foucault nos diz: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10). Compreendemos que o racismo é um sistema, e não uma ação simplesmente individual. Como sistema, permeia as várias áreas e aspectos da vida humana, entre eles a linguagem e os discursos, por isso, analisar criticamente os conteúdos das narrativas é uma ação necessária para desconstrução de ideologias racistas, hegemônicas e profundamente anti-humanas, que insistem em silenciar e subalternizar a população negra. Precisamos desnaturalizar discursos e práticas racistas, “para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posição de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade” (Ribeiro, 2019, p. 32).

2 ENTRE RIOS, ESTRADAS, MATAS E FLORESTAS: PENSANDO EDUCAÇÃO E AFRORREFERENCIALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

JUREMA
Rita Beneditto

Vestimenta de caboclo é samambaia
É samambaia, é samambaia
Saia caboclo, não me atrapalha
Saia do meio da samambaia

Jurema deu um estrondo
E toda a terra estremeceu
Por onde anda os companheiros da Jurema
Que até hoje não apareceu?

Jurema!

Ô Juremê, Juremá
É uma cabocla de pena
Filha de Tupinambá
Rainha das água, areias
Nunca atirou pra errar
É uma cabocla de pena
Jurema!
Ô Juremê, Juremá

Filha de Tupi
Filha de Tupinambá
Filha de Tupi
Filha de Tupinambá

Aê Juremê, aê Juremá
A folha caiu serena
Lá pra dentro do gongá
Ela atirou

Ela atirou e ninguém viu
Seu Serra Negra é quem sabe
Aonde a flecha caiu!

Abrimos esta seção com a canção "Jurema" da cantora Maranhense Rita Beneditto, inspirada nos "pontos" (cantigas rituais), entoadas na Umbanda, no Tambor de Mina, no Terecô, no Candomblé de Caboclo, no Catimbó, entre outras Religiões de Matrizes Africanas existentes no Brasil, para chamar os "Caboclos (as)", que são entidades indígenas. Segundo os cultos afro-religiosos o termo "Jurema" é polissêmico, sendo atribuído a uma jovem guerreira indígena da Tribo dos Tupinambás; indígenas que por volta do século XVI habitavam a costa brasileira, desde o Recôncavo Baiano até o Rio de Janeiro, mas também à árvore de "Jurema" (Mimosa Tenuiflora), planta da

família das Acácias, muito presente em toda a região nordeste, utilizada em chás, banhos, unguentos e bebidas rituais.

Mas por que iniciar uma seção que trata sobre a formação continuada de professores e a perspectiva afrorreferenciada com uma canção de cunho religioso? E ainda mais, cultuando entidades pertencentes ao panteão indígena dos cultos afro? Para responder a essas duas questões, é necessário analisarmos a composição do Brasil e em especial da Amazônia, a partir das vivências, saberes e práticas ancestrais de indígenas e africanos. Segundo Prandi (2008), é impossível pensar o Brasil sem as origens nativas, dos diferentes povos indígenas que habitavam nosso país e os (as) negros (as), trazidos de África. As marcas deste encontro configuram a identidade nacional e estão presentes na cultura, educação, língua, culinária, estética, valores sociais, estruturas mentais, biótipos e na composição religiosa. Compreendemos a educação como "um constante ato de desvelamento da realidade" (Freire, 2021, p. 97), estando socialmente contextualizada e implicada nas vivências de cada pessoa. Por isso, não nos é possível pensar ações pedagógicas, a formação e profissão docente, como desassociadas da realidade, das experiências e dos valores cotidianos de cada educando (a) e de cada educador (a).

Na Amazônia, a exigência de uma educação socialmente contextualizada se faz cada vez mais necessária, pois estamos diante de uma região com características heterogêneas, seja no clima, nos meios de produção, nas identidades culturais e nas cosmopercepções da realidade, compostas por indígenas, negros, ribeirinhos, coletores, extrativistas, entre outras populações tradicionais, que exigem dos processos educativos a imersão cultural/religiosa/existencial. Para Almeida "o professor, para trabalhar diante de toda essa diversidade que caracteriza a Amazônia e os sujeitos que nela vivem e constroem suas identidades, mobiliza e produz diversos saberes para ensinar e, ao mesmo tempo, aprende com os alunos e as pessoas com as quais interage na comunidade onde atua/mora" (Almeida, 2010, p.23). Esses saberes, conforme a autora, compõem as competências e as habilidades tanto de educandos, quanto de educadores, por vezes não reconhecidos ou oficializados nos currículos oficiais de formação. Cabe, portanto, a cada sujeito (a) que habita e é habitado pela vastidão do território amazônico, a desconstrução de paradigmas colonialistas que insistem em subjugar e silenciar nossas populações.

Iniciar esta seção com uma canção religiosa é reconhecer que todas as dimensões da pessoa humana, entre elas, o emocional e o espiritual, fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem, podendo caminhar de forma harmoniosa para a compreensão holística de humanidade. Cantar/Rezar aos Caboclos (as), Pretos (as) velhos (as), Ciganos (as), Boiadeiros (as), Marinheiros (as), Erês (Crianças), Malandros (as), Exús, Pombo-Giras, Santos (as), Espíritos da Natureza, Divindades em geral é reconhecer a complexidade do existir humano, que anseia por sentido e significado ontológico, que diante do sofrimento, das angústias, das intempéries da vida cotidiana e principalmente diante do fenômeno da finitude, se vê sem respostas, emudecido, construindo estruturas metafísicas que forjam as relações sociais, sendo de grande relevância para a compreensão das ações educativas.

Além disso, a crença em uma dimensão espiritual marcou e marca até os dias atuais, as várias comunidades amazônicas, sendo por meio da figura do (a) santo (a) padroeiro (a) da localidade, a crença no poder das plantas medicinais, na figura das parteiras e benzedeiras, nas restrições alimentares em momentos da vida, no respeito ao adentrar nas matas, florestas, rios, lagos, igarapés, na caça de animais, nas defumações com ervas, nos banhos rituais, entre outras numerosas práticas que acompanham desde o nascimento até a morte uma pessoa nascida/criada em territórios amazônicos. Todas essas práticas são ao mesmo tempo culturais, religiosas e educativas, compondo o ser amazônida no mundo, por essa razão, não há como falar em Amazônia, sem considerar a sacralidade do mundo, expressa em cada folha de planta, erva, casca, raiz, semente, fruto, modo de vida, experiência transcendental. Assim, convido-os a adentrar aos rios, estradas, matas e florestas: pensando a formação continuada docente e a afrorreferencialidade na Amazônia amapaense.

2.1 Contextualização histórica da presença Negra Africana no Brasil, Amazônia e Amapá

O desafio cultural da negritude, que também não deixa de ser histórico, deve ser compreendido como um processo de “desintoxicação semântica” e de estabelecimento de relações outras (Munanga, 2009), passando por revisões em torno de identidades construídas em torno do negro africano no Brasil ao longo de sua inserção colonial no

século XVI e os atuais desafios da luta contra o racismo e da construção diária de uma sociedade antirracista.

No percurso histórico da formação da sociedade nacional, anterior e posterior ao processo abolicionista formal de 1888, a desumanização da população negra atravessou séculos e não ficou apenas no plano discursivo, mas foi real e deixou como legado negativo a discriminação racial como um modo de operar as relações sociais e hierarquizar a sociedade a partir de contextos locais e regionais.

Ao longo do século XIX, no contexto pós-independência (1822) e pós-abolição (1888), a problemática da construção do Estado-nação e da identidade nacional buscou criar mecanismos ideológicos para suplantar a influência negra africana do cenário nacional e da formação social do país. De acordo com Skidmore (1976), na tentativa de colocar a nação em uma posição de sociedade civilizada, as teorias segregacionistas e racistas incorporadas ao pensamento social da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX tinham como premissa o ocultamento da "sociedade multirracial" (Skidmore, 1976, p. 68-69).

A sociedade plasmada no curso do século XVI e que passou a caracterizar o país a partir do século XVII será pensada pela elite branca, a partir perspectiva do evolucionismo e darwinismo social, cuja expressão máxima dessa mentalidade se deu pelo viés da "teoria do branqueamento" advindas da Europa a partir da segunda metade do século XIX. Tais teorias buscavam reforçar a visão etnocêntrica e racista de inferioridade da população negra (Skidmore, 1976, p. 70). A ideia da superioridade racial dos brancos e inferioridade inata da população negra em um contexto de miscigenação iria produzir no Brasil um branqueamento natural da população, reforçado pela imigração europeia que marcou a segunda metade do século XIX.

Para o contexto da Amazônia, segundo Napoleão Figueiredo (1976), o processo de ocupação socioterritorial resultou de um "complexo de forças geopolíticas" em que a presença de indígenas, portugueses e o negro africano constituiu a base social dessa ocupação (Figueiredo, 1976, p. 148). Em torno desse processo, na segunda metade do século XVII, as companhias de comércio introduzem os primeiros negros africanos escravizados na mão de obra da lavoura na região do Grão-Pará e Maranhão (1621), assim como, de acordo com Salles (1971), as fortificações militares e a política de aldeamento estiveram na base da criação e manutenção de vilas e cidades na região.

A mão de obra escrava foi explorada em toda região amazônica, não apenas em Belém, onde desempenharam trabalhos domésticos variados e serviços urbanos em geral, como carpinteiros, alfaiates, sapateiros, ferreiros e pedreiros (Figueiredo, 1976, p. 148-149). Outras cidades da região do Grão-Pará e Maranhão se notabilizaram pela presença dos escravizados africanos, como Macapá e Vila Nova de Mazagão, onde trabalharam na construção de fortificações, engenhos de açúcar e agricultura como um todo (Figueiredo, 1976, p. 149; Salles, 1971, p. 26-27).

Além disso, a região do Marajó se notabilizou pela presença da mão de obra africana na pecuária (Figueiredo, 1976, p. 149). As narrativas de naturalistas (viajantes) são as informações mais antigas sobre a presença negra africana na Amazônia; seguido pela produção da historiografia clássica sobre a região que remonta a segunda metade do século XIX, cujos relatos descrevem as repressões policiais sobre os cultos religiosos de matriz africana, tratadas de maneira preconceituosa pelas populações locais como manifestações de bruxaria e feitiçaria (Figueiredo, 1976, p. 149). Neste contexto, "Belém não era apenas porto de entrada de escravizados africanos para o vale amazônico, porém, sua função principal foi a de ser centro distribuidor dos mesmos para toda a região" (Figueiredo, 1976, p. 150).

Uma parcela significativa foi importada pelo comércio de escravos da Guiné Portuguesa, os quais, uma vez que conseguiam fugir da escravidão imposta pelo homem branco português se refugiavam em torno das cidades e no interior da mata amazônica e formavam os quilombos ou mocambos (Figueiredo, 1976, p. 150; Salles, 1971, p. 205). Segundo Castro e Campos (2015), na segunda metade do século XVIII, a região amazônica passa por intervenções de ordem política e econômica através da administração de Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) a partir de 1755, cujo período foi marcado pelo processo de expulsão das ordens religiosas (missões jesuítas) e intensificação do tráfico de escravos africanos.

Conforme Cavlak (2016)**,** no contexto amapaense, o processo histórico de efetiva colonização da região ocorreu na administração de Marquês de Pombal (1750-1777), cuja população era composta basicamente por indígenas livres ou inseridos nas missões jesuítas. A Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão foi responsável pela inserção de africanos escravizados a partir de 1750 na região do Cabo Norte e na Vila de São José de Macapá. Contudo, essa dimensão administrativa e política da região não deve ser tratado como único elemento de compreensão da

inserção do escravizado africano por essas terras, pois além dos dados oficiais sobre os quais a administração tinha relativo controle em relação ao quantitativo da entrada destes na região, "o tráfico negreiro também era inserido através de particulares, transferências e ações clandestinas" (Luna, 2008, p. 49).

A região conheceu intenso processo de escravização de africanos a partir de 1750, os quais estiveram na base de vários empreendimentos, desde a construção da fortificação militar da Fortaleza de São José, trabalho na agricultura, construção de estradas, edificação de vilas e povoamento de cidades, em que a Vila de São José de Macapá (1758) constituiu um marco nesse percurso. Segundo Luna (2008), a partir de 1765, mais de 200 africanos aportam na Vila de São José de Macapá através do comércio escravocrata com objetivo de trabalhar na construção da Fortaleza de São José de Macapá, sendo levados para o Rio Pedreiras para retirar daquele local a matéria-prima para a fortificação.

De acordo com Costa (2019), ao final do século XVIII, os negros escravizados foram introduzidos com maior frequência, frente ao baixo quantitativo presente antes de 1790, ainda que esta mão de obra já estivesse presente na construção da fortificação militar da Fortaleza de São José de Macapá (1764 a 1782). Tal necessidade também se deu em virtude das consecutivas fugas e da escassa mão de obra para produção agrícola, como o cultivo de arroz. Ao final do século XVIII, por volta de 1789, a população de escravizados ficou em torno de 43%, representando o maior contingente de escravos africanos comparado ao período de maior presença na fase da construção da Fortaleza de São José.

O perfil dos negros escravizados que formava a população nesse período era dividida entre "negros boçais"; os recém-chegados do continente africano e considerados ignorantes por parte dos agentes que traficavam essa população para a região; diferente dos "negros ladinos" ; os quais já falavam o português, tinham algum encaminhamento religioso cristão e desenvolviam atividades doméstica e na lavoura; os calcetas era composto tanto por negros quanto por indígenas ou brancos condenados e que realizavam os trabalhos forçadamente e eram identificados por usarem "argolas de ferro fixadas nos tornozelos e/ou nos pulsos" (Canto, 2019, p. 124).

O período do governo pombalino é crucial para se compreender o contexto de formação social, econômica e cultural das comunidades negras do espaço rural amapaense, pois é nesse período que o negro africano é introduzido como escravo nessa

parte da região amazônica (Silva, 2019, p. 102). Nesse contexto, a edificação da Fortaleza de São José de Macapá representa uma "razão histórica" para a presença africana e escrava na região e se constitui em parte da ancestralidade das comunidades negras que residem no espaço rural do estado, constituindo-se como elemento da memória local.

Também nesse período, a criação da vila de Nova Mazagão do Cabo Norte – atual Mazagão Velho – foi espaço de chegada de colonos oriundos de Marrocos para habitar essa região do Amapá. A função do negro era promover a ocupação territorial, desenvolver o trabalho agrícola na cultura do tabaco, milho, arroz, mandioca, feijão e outros produtos para alimentação básica e abastecimento regional (Silva, 2019, p. 103). A inserção de negros escravizados junto aos colonos também constituiu como estratégia da coroa lusitana na tentativa de aumentar e diversificar a produção interna e de outras localidades da região amazônica (Silva, 2019, p. 104).

De acordo com a abordagem historiográfica de Luna (2008), tendo por base o censo realizado em 1773, existiam 325 escravizados em Macapá composto por homens, mulheres, jovens e crianças e continuaram a chegar com a expansão da vila de Macapá, de modo que esse quantitativo atingiu em torno de 1750 e 1788, período que coincide com o fechamento da Companhia de Comércio e finalização da obra da Fortaleza de São José. Esse processo de inserção do negro africano na escravidão não ocorreu de maneira pacífica e sem resistência junto à administração da coroa lusitana. Nesse contexto, assim como em séculos anteriores na região, conforme Salles (1971) e Figueiredo (1976), aqui pelas terras do Cabo Norte, a fuga e as formações de quilombos constituiu parte da territorialização da população negra local em busca de liberdade, o que implica em compreender que a agricultura regional está ligada a "compreensão da história dos africanos no Amapá e a formação das comunidades quilombolas contemporâneas" (Silva, 2019, p. 108).

Segundo Canto (2019), outro contexto importante da interação entre a população negra e o processo de formação socioeconômica de Macapá ocorre a partir da criação do território federal (1943), quando o governador do território remanejou a população nativa, composta por descendentes de escravos e negros pobres, do centro de Macapá, da frente do Rio Amazonas e em torno da Fortaleza de São José para bairros mais periféricos da cidade.

2.2 Contextualização da Amazônia Amapaense

TÔ EM MACAPÁ
Nivito Guedes

Quer saber
Onde eu tô?
Tô no norte do Brasil
Eu tô em Macapá

Dançando Marabaixo
Tomando gengibirra
Coisas de nossa origem
Tô falando do Curiaú
Tô no trapiche, fortaleza e no quebra mar
Saboreando um sorvete de cupuaçu

Eu tô no meio do mundo
Do norte para o sul
Indo pra Fazendinha comer camarão no bafo
Na volta rampa Santa Inês ou praça Zagury
Comer um charque com farinha e açaí

É um paraíso na terra
E nada é igual aqui
Tenho um amor do lado
Tô apaixonado por ti

Arrepiado quando vejo este teu luar
Alucinado com as ondas desse rio-mar
Sentindo o sol raiando no antigo garapé
A sua benção meu querido São José

Ao som do cantor e compositor Nivito Guedes, apresentamos brevemente o estado do Amapá, a partir da capital, a cidade de Macapá, que no ano corrente completou 265 anos de sua fundação, estando localizada na Amazônia Brasileira. Sendo ela, formada pelos estados do Amapá, Pará, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Rondônia, Acre, Amazonas e Roraima é uma região de rica diversidade socioambiental, histórica e cultural.

Conforme Melo (2015), o território amazônico é habitado por 25 milhões de brasileiros (as), configurando 60% de todo o território nacional, apresentando muitas contradições, entre elas a de ser o centro das atenções mundiais, por sua riqueza ambiental, e a periferia de investimentos por parte do governo brasileiro. Segundo o autor, na Amazônia houve um progresso sem desenvolvimento, pois vivemos por mais de 500 anos de história uma "economia do saque".

Para Melo (2015), apesar de toda riqueza natural disponível na Amazônia, ela ainda não figura como prioridade em um plano nacional de desenvolvimento que leve

em consideração o respeito e manutenção da sociobiodiversidade da região, pois pouco se investe em ciência e tecnologia e modelos de inovação tecnológica sustentáveis, existindo uma crescente desigualdade entre a região Amazônica e as outras regiões do Brasil. Criou-se, conforme o autor, um falso dilema entre desenvolvimento e conservação nos territórios amazônicos, pois em nome de uma suposta conservação ambiental, as populações são deixadas à míngua, não se investindo adequadamente nas áreas da educação, ciência, cultura, e economias sustentáveis.

Assim, é necessário romper com tais dicotomias e insurgimos como sujeitos (as) ativos nesse processo, construtores de identidades e modos de vida, sejam eles: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, castanheiros, pescadores artesanais, entre outros, manifestando ao mundo nossos modos de gestão dos recursos naturais, organização social, construção de identidades, projetos comuns e vivência das diversidades.

Contextualizando a história do Estado do Amapá, destacamos alguns elementos abordados por Lobato (2009). Segundo o autor, os primeiros habitantes do atual estado do Amapá foram os povos indígenas das etnias Waiãpi, Palikur, Maracá-Cunani e Tucujús, estes últimos praticantes de rituais antropofágicos. O primeiro europeu a avistar a costa do Amapá foi o espanhol Vicente Pinzón, por volta do ano de 1500.

O território amapaense foi alvo de grandes disputas entre portugueses, ingleses, irlandeses, holandeses e franceses. No ano de 1637, a coroa portuguesa, após conflito sangrento com os franceses, toma a região e intensifica a vigilância no território, contando com a catequização de missões franciscanas e jesuíticas. No ano de 1758 foi fundada a Vila de São José de Macapá, sendo povoada por indígenas e negros escravizados e famílias de militares, governadas por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, atual governador do Grão-Pará.

Em 1782, sob a ordem do Marquês de Pombal, iniciou-se na região a construção da Fortaleza de São José de Macapá, como sinal imperial de domínio das terras e para combater os invasores e inimigos da coroa portuguesa. Destacamos que a construção da referida fortaleza contou com a presença escrava de indígenas e africanos, sendo estes, alvo de grande violência e opressão por parte da coroa portuguesa, assim como em toda a Amazônia, onde os alicerces das cidades foram fundados sobre o jugo, as lágrimas, o suor, o sangue e os processos de resistências dos povos originários.

Como ente federativo, o Amapá é um dos nove estados que compõem a Amazônia brasileira e possui trinta e cinco anos de criação, o qual ocorreu no ano de 1988. O estado está localizado no extremo norte do país, cortado pela linha imaginária do equador. Suas fronteiras são: Guiana Francesa ao norte, o estado do Pará ao sul, o Oceano Atlântico ao leste e o Suriname ao oeste. Trazemos o seguinte mapa para contextualização espacial do território em questão:

Figura 9 – Mapa do Estado do Amapá

Fonte: Site Amapá Digital (2023)

A capital do estado é a cidade de Macapá, sendo composto por dezesseis municípios, a saber: Amapá, Calçoene, Cutias do Araguari, Ferreira Gomes, Itaubal do Piriri, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari. Segundo os dados prévios do censo de 2023 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área territorial do estado do Amapá é de 142.470,762 km², sua população estimada é de 877.613 pessoas, sendo a densidade demográfica de 4,69 hab./km², o índice de desenvolvimento humano é de 0,708, em média estável aos outros estados da Amazônia.

Conforme dados da Agência de Desenvolvimento Econômico do Amapá, em dados coletados em sua página oficial na rede de computadores, o clima do Estado é equatorial (quente e úmido), marcado por altas temperaturas durante todo o ano, intercalado entre verão e inverno (tempo chuvoso), este último marcante nos seis primeiros meses de cada ano.

No tocante à vegetação, o território amapaense é configurado por florestas densas, com árvores de grande porte, além de campos alagáveis e manguezais ao litoral do estado. As principais atividades econômicas do Amapá são o extrativismo mineral e vegetal, a agricultura familiar, o setor de comércio e o funcionalismo público.

2.2.1 A Diversidade Sociocultural da População Negra Amapaense

Segundo Custódio (2016), a partir de 1944, com o projeto de modernização, sobretudo de urbanização da cidade, implantado por Janary Nunes, os negros macapaenses que viviam próximo a orla e a área central foram remanejados para regiões periféricas. Assim, muitas famílias remanescentes de escravizados foram transferidas para a região do Igarapé das mulheres (atual bairro Perpétuo Socorro), bairro da Favela (atual bairro Santa Rita) e o bairro do Laguinho, conforme Canto (2016).

Na abordagem de Quijano (2005), o processo de constituição do "capitalismo colonial" e da "dominação colonial" da América Latina fundamentou-se no "eurocentrismo", o qual fez parte do processo de constituição da América Latina. Nesse sentido, a dominação colonial eurocêntrica constitui-se em um tipo de "racionalidade específica" que está para além do colonialismo, pois ela produziu efeitos históricos na conjuntura de formação dos estados nacionais latino-americanos e no movimento de globalização mundial, o que implica dizer que a dominação eurocêntrica produziu um poder hegemônico, um padrão de colonialidade: a "colonialidade do poder".

Para o autor supracitado, a dominação eurocêntrica da América Latina é o primeiro processo de formação de uma identidade baseada no padrão da colonialidade do poder da modernidade e baseou-se na "codificação das diferenças": conquistadores/conquistados e superiores/inferiores. A ideia biológica de raça foi o mediador histórico da racionalidade colonial que operacionalizou os referidos mecanismos de diferença e distinção, legitimou a imposição da dominação através da conquista que, no percurso histórico, foi naturalizada, isto é: "relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus" (Quijano, 2005, p. 107).

A formação socioterritorial da Amazônia amapaense e o processo de construção da cidade Macapá, desde a política de Marquês de Pombal até o discurso de povoamento e urbanização da região trabalhado por Janary Nunes, foi materializada, via de regra, pelo discurso dominador/opressor/classificatório da modernidade

eurocêntrica/capitalista/colonial empreendida, em um primeiro momento, pela colonialidade do poder branca europeia portuguesa e, em um segundo momento, pela colonialidade do poder da modernidade capitalista imposta pela "divisão racial do trabalho" (Quijano, 2005, p. 114).

A noção de raça foi o que fundamentou a distribuição e classificação da população mundial a partir da racionalidade eurocêntrica, estabelecendo qual posição na hierarquia de dominação e inferioridade os povos indígenas, negros e mestiços ocupariam, ou seja, "raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (Quijano, 2005, p. 108). Sendo assim, compreende-se que o processo de edificação da Fortaleza de São José de Macapá e a política de higienização racial realizada pelo governo Janary Nunes representam dois momentos distintos da divisão racial do trabalho na região.

Tem-se a exploração da mão-de-obra negra africana como força motriz para a construção da fortificação e, posteriormente, a população negra que passou a residir nos bairros aos arredores do monumento e que foram expulsos e segregados do espaço que construíram. Ou seja, apresenta-se um tipo de colonialidade e racionalidade que se utilizou da dominação e do discurso de inferioridade do povo negro para escravizá-los e inseri-los na Amazônia e em Macapá para forjar um projeto de modernidade eurocêntrica a partir do século XVII e um projeto de modernidade capitalista pensada para o Estado a partir do século XX, mediante um protótipo de colonialidade de poder absorvida pela elite política e econômica local.

Neste contexto, essa política de higienização e segregação racial tornou-se símbolo histórico de afirmação da identidade da população negra macapaense que continuou a propagar na comunidade a cultura africana. Assim, o bairro do Laguinho constitui-se historicamente como símbolo de luta ancestral e a União dos Negros do Amapá (UNA), que conforme Custódio (2016), representa institucionalmente esse espaço de resistência e valorização da cultura africana em território amapaense.

No que se refere à cultura, o Estado recebeu fortes influências, assim como em toda a Amazônia, das populações indígenas, negra e portuguesa, seja por meio da linguagem, culinária, ritmos, religiosidades e modos de vida. Destacamos como um dos elementos da cultura local o ciclo do marabaixo, manifestação cultural/religiosa afrodescendente que é composta por dança circular, toque de tambores e rituais religiosos/sociais de cortejos, comensalidade e beberagem.

Na abordagem de Reis, Maciel e Pereira (2021), o Marabaixo está intimamente ligado ao movimento histórico de formação da identidade e protagonismo das populações de matriz africana no Estado e faz referência aos dispositivos da memória coletiva, mentalidade e condições de vida dessa população. A figura seguinte apresenta uma roda de Marabaixo realizada em frente da Catedral Histórica de São José, primeiro prédio inaugurado na antiga Vila de São José de Macapá no ano de 1761:

Figura 10 – Roda de Marabaixo realizada em frente à Igreja Histórica de São José

Fonte: Acervo de Marcelo Loureiro (2017)

Ao comentar sobre as festas tradicionais do Estado do Amapá, Videira (2013), argumenta que:

> Participar dos Batuques e Marabaixos representa, ainda, viver momentos valorosos no reencontro e compartilhar de emoções e aprendizados com seus familiares, parentes amigos, conterrâneos e desfrutar da imensa fartura de comida – cozidão – regado à afrodisíaca gengibirra distribuída em abundância nesses festejos (Videira, 2013, p. 184).

Vale ressaltar que no ano de 2018, o ritmo do Marabaixo foi declarado como Patrimônio Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tal acontecimento encheu de orgulho o povo amapaense, por podermos presenciar o processo de salvaguarda e reconhecimento da cultura local.

Junto aos festejos e o ciclo do marabaixo que ocorre anualmente em Macapá, ocorre o “Encontro dos Tambores”. O “Encontro dos Tambores” é um evento organizado pela União dos Negros do Amapá – UNA e ocorre em Macapá durante a semana da consciência negra e conta com a participação de associações, grupos culturais e religiosos que praticam o marabaixo e o batuque e contam com apoio ou

patrocínio de órgãos e secretarias ligas ao Estado ou prefeitura. A programação conta com a Missa dos Quilombos, com a presença do padre católico e sacerdotes de religiões de matrizes africanas e com a tradicional apresentação dos grupos e associações de marabaixo e batuque. O Encontro dos Tambores foi criado em 1996, é um Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Amapá e ocorre no Centro de Cultura Negra do Amapá – CCNA, gerenciado pela UNA, no bairro do Laguinho, e reúne os moradores do referido bairro, grupos e populações rurais, sobretudo quilombolas, além da população de outros bairros de Macapá que prestigiam o evento.

Sobre a influência Lusitana no estado do Amapá, destacamos as festas santorais, como por exemplo; a festa de São José, padroeiro da cidade de Macapá e do Estado do Amapá, título esse, dado no período colonial em homenagem a Dom José I, rei de Portugal. A festa de São Tiago, realizada no Município de Mazagão, onde se dramatiza a luta entre Mulçumanos e Cruzados Cristãos, pelo domínio do território da Palestina e dos locais considerados santos pelo Cristianismo. A festa de São Joaquim, padroeiro do Quilombo do Cria-ú, onde se recitam folias e ladainhas em latim em homenagem ao santo. A festa de Nossa Senhora da Piedade, no distrito de Igarapé do Lago, onde é realizado um longo cortejo fluvial com bandeiras e a imagem centenária da Senhora da Piedade, entre outras numerosas festas religiosas que são celebradas anualmente nas diferentes localidades do estado, perpetuando a fé e a cultura de cada comunidade.

2.2.2 A Presença das Comunidades Remanescentes de Quilombo

Segundo o Censo do IBGE 2022, a população quilombola do estado do Amapá é de 12.524 pessoas, o que representa 1,71% da população do estado. Dessa população quilombola, 4.701 (37,54%) residem em territórios quilombolas e 7.823 (62,46%) residem fora destes territórios. Em termos proporcionais, a população quilombola do Amapá (1,71%) fica em terceiro lugar, já que a maior é do estado do Maranhão (3,97%) e da Bahia (2,81%).

De acordo com Superti e Silva (2015), a maioria dos aquilombamentos do estado com certificados de autorreconhecimento de comunidade remanescente de quilombo estão distribuídos territorialmente na zona rural dos municípios de Macapá e Santana, a partir das margens de dois importantes rios, o Rio Araguari e em torno do Rio Pedreira, adentrando o Rio Matapi, igarapés e afluentes.

Em pesquisa realizada por Custódio, Souza e Almeida (2019), até o ano de 2017, de um total de 138 comunidades quilombolas identificadas no Amapá, existiam 40 comunidades certificadas pelo autorreconhecimento como Comunidade Remanescente de Quilombos (CRQs), cujo total de 04 já haviam conseguido o título de propriedade do INCRA: Curiaú, Mel da Pedreira, Conceição do Macacoari e São Raimundo do Pirativa.

As maiores dificuldades para acelerar o processo de certificação territorial esbarra nas dificuldades enfrentadas pelo INCRA para agilizar os processos de reconhecimento das comunidades quilombolas, os quais perpassam pela insuficiente equipe técnica para realizar as visitas e estudos antropológicos; problemas orçamentários e logísticos. Segundo Custódio, Souza e Almeida (2019), do ponto de vista das comunidades quilombolas, estas enfrentam, em alguns casos, conflitos com empresas que tentam explorar a riqueza ambiental de seus territórios e demora nos processos de emissão de título definitivo do território.

Isto é, questões de ordem institucional, política e econômica atravessam todo esse conjunto de desafios, o que implica em um processo histórico de negação de direitos dessas comunidades no estado do Amapá. Embora esteja assegurado pela CF/1988, esse avanço jurídico e legal ainda não produziu avanços substanciais, ocorre com lentidão e em certos contextos não são priorizados como política pública essencial para a população negra amapaense e as comunidades quilombolas.

Nesse contexto, quando pensamos nos desafios históricos para efetivação dos direitos da população negra local, sobretudo das comunidades quilombolas, percebe-se que a modernidade capitalista produz, em um mesmo movimento histórico e cultural, mecanismos de dominação práticos, materiais e intersubjetivos, o que implica em uma racionalidade em que os "controladores do poder" também controlam o capital, o mercado e as políticas públicas e definem quais grupos/povos serão os meios para viabilizar o processo de concentração do capital, isto é, "A modernidade é, assim, também uma questão de conflito de interesses sociais" (Quijano, 2005, p. 114).

Em 2018, o Ministério Público Federal - MPF cobrou o INCRA e a Instituição Palmares para agilizarem os processos de regularização fundiária quilombola pendentes, pois existiam à época mais de 20 comunidades aguardando a titulação territorial, sendo que algumas delas, como os Quilombos do Rosa e Lagoa dos índios, aguardam a mais de 15 anos a regularização. O MPF, na oportunidade, convocou representantes do Governo do Estado do Amapá, INCRA, FCP, Secretaria Extraordinária de Políticas

Afrodescendentes (SEAFRO), Secretaria Estadual de Cultura (SECULT), Instituto de Meio Ambiente e Ordenamento Territorial (IMAP) e a Defensoria Pública do Estado do Amapá para criarem um plano de trabalho em conjunto para acelerar o processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, tendo em vista que em 2016 havia um decreto federal estipulando prazo de 20 meses para que esses processos fossem finalizados.

Esse percurso de lutas pela demarcação das terras quilombolas do Amapá nos faz refletir o argumento de Quijano (2005), o qual compreende que a "história do poder colonial" implica um processo de destituição de singularidades históricas e culturais, possibilitando que o discurso racial de inferioridade coloque comunidades de matrizes africanas, como as que existem na região, na posição de "não lugar" na produção histórica e cultural da humanidade. Por tais razões, a demarcação das terras quilombolas representa não só uma questão de garantia de direitos, mas representa a resistência histórica da população negra da região e a certeza de que a memória e cultura dessas comunidades irão sobreviver no tempo e espaço amazônico.

No caso do Amapá, quando se compara o número de comunidades que já conseguiram o título definitivo de CRQ e aquelas que estão aguardando, percebe-se que o processo é extremamente lento e os resultados não geram expectativas positivas, pois o processo em si, de reconhecimento territorial e os estudos junto aos moradores dessas localidades, requer um engajamento, planejamento e efetividade para que possa ser concluído.

Em pesquisa realizada em 2019 pela Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Amapá – CONAQ, através do projeto características sociodemográficas e culturais, foi diagnosticado que o perfil etário das comunidades quilombolas é composta por considerável presença de jovens e adultos entre 20 a 39 anos, cujos percentuais são de 17% para o sexo masculino e 16% para o sexo feminino, representando 34% do percentual total, ficando atrás apenas do público de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos que representam 44% do total, sendo que a população idosa, entre 60 a 79 anos, representa apenas 7% do total, de modo que a pesquisa identificou relativo equilíbrio entre o quantitativo de pessoas do sexo masculino e feminino nas comunidades.

As atividades religiosas (64%), festejos (53%) e atividades culturais (41%) são as principais atividades coletivas das comunidades quilombolas locais, seguido de

atividades ligadas ao lazer (31%), atividades produtivas (30%) e educativas (27%) (CONAQ, 2019, p. 17). De modo que os festejos e atividades religiosas são indissociáveis, pois relacionam-se à comemoração de santos padroeiros. É nesse sentido que a manifestação cultural do marabaixo adquire destaque por se tratar de um evento cultural e religioso de grande repercussão tanto para as comunidades quilombolas quanto para o estado.

A agricultura familiar é a principal atividade econômica e fonte de renda das comunidades quilombolas. A renda familiar de 77% das famílias é de até um salário-mínimo e apenas 19% atingem a renda de até dois salários-mínimos, de modo que há oscilação na renda em virtude da venda dos produtos da agricultura familiar, que corresponde a 59% da renda total das famílias quilombolas. Segundo dados da CONAQ (2019), a agricultura familiar está relacionada principalmente com a plantação da mandioca para produção da farinha, seguido da extração do açaí e do óleo da andiroba (CONAQ, 2019, p. 34-35).

Outras rendas que se destacam são oriundas de aposentadorias (18%), benefícios do governo federal (15%), assalariado dentro da comunidade (12%), pesca (10%), servidor público (9%) e trabalho informal (9%). No caso do benefício do governo federal, o Programa Bolsa Família corresponde a 89% e o Programa de Aquisição de Alimentos 10%.

Nesse contexto de luta pela garantia e efetivação de direitos da população negra dos espaços urbanos e rurais do Estado destacamos a atuação dos movimentos sociais negros locais. Embora sejam vários, para ilustrar a importância destes, indicamos a atuação do "Instituto de Mulheres Negras do Amapá – IMENA", criado em 2000, também atua no combate ao racismo, discriminação racial, a marginalização da população negra, sexismo e pela efetiva garantia dos direitos humanos, como o direito à educação e ao mercado de trabalho, buscando fortalecer a educação antirracista e os movimentos de educação popular e das comunidades quilombola e a população negra do Estado como um todo.

Conforme dados do Dicionário de Favelas Marielle Franco (2023), a atuação da "União de Negras e Negros pela Igualdade – UNEGRO/AP", existente a mais de 30 anos, também atua no Amapá na garantia e efetivação dos direitos da cultura negra, direito de escolha da orientação sexual das mulheres e homens negros, participação

política e contra todo tipo de racismo, discriminação racial, exploração e opressão que a população negra é submetida, dentre elas, a exploração no mercado de trabalho.

O Coletivo "Utopia Negra Amapaense" atua na defesa e efetivação de direitos das populações negras, cujo ativismo desenvolveu-se através das redes sociais e no campo jornalístico em meio a pandemia de COVID-19 em 2020 e conta com a atuação de jovens da periferia de Macapá e de comunidades quilombolas do Amapá, cujas pautas priorizam o combate ao racismo, a educação antirracista, educação quilombola, participação e representação política das populações negras, valorização do patrimônio cultural negro, combate às desigualdades raciais e social, dentre outras.

Nessa dimensão das lutas pelas políticas de ações afirmativas para a população negra local, destaca-se a atuação do poder público estadual e municipal a partir da criação da Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes – SEAFRO e o Instituto Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – IMPROIR.

A SEAFRO foi criada em 2004 (Lei n. 0811), e tem como principal missão e objetivo promover políticas de recorte racial de combate ao racismo, discriminação e desigualdade racial e articular junto aos segmentos da área da saúde, educação, esporte e lazer, cultura, assistência social, órgãos da justiça, lideranças comunitárias e associações políticas efetivas de fortalecimento e valorização das populações e comunidades negras do Estado. Destaca-se a criação em 2010 do Programa Amapá Afro (Lei n. 1.519) e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288), ambos voltados para promoção das políticas de ações afirmativas para a população negra local (SEAFRO, 2023).

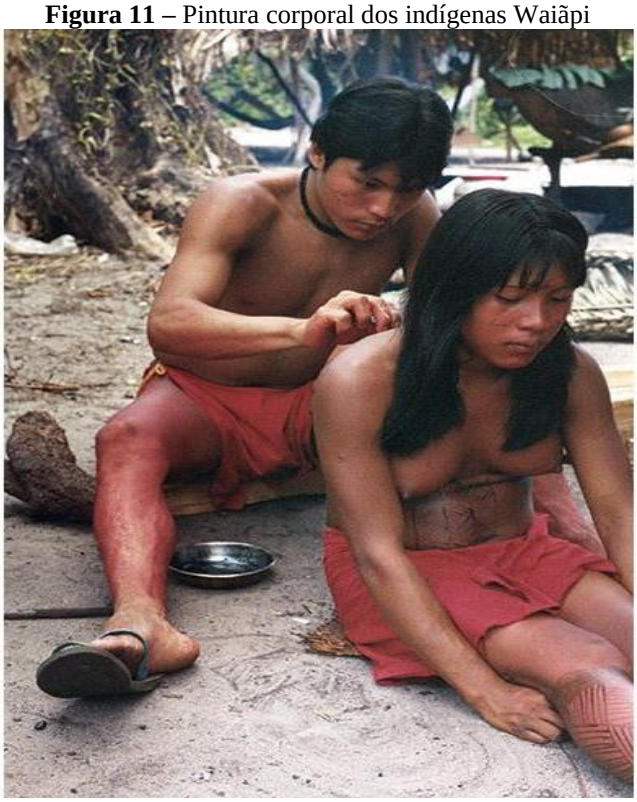
O IMPROIR foi criado em 2011 (Lei Complementar n. 083) e tem por objetivo realizar através da Secretaria Municipal de Direitos Humanos a gestão de políticas de promoção da igualdade racial no contexto do município de Macapá, onde se destaca o processo de desenho, planejamento, implementação e avaliação das ações, projetos e programas criados para tal finalidade. Na compreensão de Almeida, Magalhães e Raiol (2023), embora tenha ocorrido avanços simbólicos e institucionais com a criação tanto da SEAFRO quanto do IMPROIR, é necessário que se crie o plano estadual e municipal de promoção da igualdade racial, o que representaria um avanço considerável neste percurso por garantia de políticas de ações afirmativas.

2.2.3 A Presença dos Povos Indígenas

Consideramos de grande importância pontuarmos a presença dos povos indígenas na região. Conforme dados coletados do Censo do IBGE 2022, foi identificado que a população indígena do Amapá é de 11.334 e está concentrada no município de Oiapoque com a presença de 8.088 pessoas, seguido de Pedra Branca do Amapari com 1. 676, sendo que apenas em Cutias do Araguari não houve registro de indígenas residindo no município. Além do Oiapoque, as etnias indígenas residem na região do Parque do Tumucumaque e no município de Pedra Branca do Amapari.

Conforme Silva (2015), existem atualmente no Amapá um total de 05 cinco etnias indígenas. Na porção Centro-Oeste do estado residem os Wajãpi e na porção Norte residem os indígenas das etnias Galibi Kalinã, Galibi Marworno, Karipuna e Palikur, sendo que as últimas estão localizadas na faixa de fronteira internacional com a Guiana Francesa. A imagem seguinte registra a arte Kusiwa, um sistema de representação gráfica, usado como pintura corporal pelo povo Waiãpi.

Figura 11 – Pintura corporal dos indígenas Waiãpi



Fonte: Acervo IPHAN (2023)

De acordo com Silva (2015), pelo menos desde o século XVI há registros históricos de viajantes, colonizadores e cronistas que relataram a presença de grupos

indígenas na região do Amapá, o que se confirma com um rico acervo arqueológico que demonstra a presença indígena desde o período pré-colonial, embora não se possa afirmar que as etnias indígenas presentes atualmente no estado sejam uma continuidade histórica daquelas do período pré-colonial. Os Wajãpi são relatados pela historiografia por volta do século XVII, quando residiam ao longo do baixo Rio Xingu e a partir do século XVIII migram para o curso do Rio Jari, Rio Araguari e Rio Oiapoque, sendo que existem subgrupos distribuídos no Amapá, Pará e Guiana Francesa.

A maioria da população indígena amapaense está localizada no município de Oiapoque, cujas terras com demarcação são três: Uaçá, Juminã e Galibi, de modo que são ocupadas pelas etnias Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi Kalinã, correspondendo a um total de 37 aldeias.

Os Galibi Kalinã passaram a residir em terras do Oiapoque a partir da migração da Guiana em meados de 1950, mas mantendo contato com o restante da etnia, segundo Silva (2015). Os registros mais antigos dos Palikur são relatados pelo navegador Vicente Pinzón, por volta de 1513, através do nome *Parikura*, e no decorrer dos séculos aparecem em escritos etnológicos e de historiadores com os nomes *Pariucur*, *Paricurene*, *Paricour* e *Palicours*.

Segundo Gallois e Grupioni (2003), a etnia Karipuna ocupou possivelmente a região de Uaçá na segunda metade do século XIX e ao longo do século XX famílias indígenas e não-indígenas também passaram a se estabelecer na região e se identificar com esta etnia. Os Galibi Marworno residem na região de Uaçá e essa denominação étnica existe desde 1940, quando o Serviço de Proteção aos Índios passou a atuar na região.

Em termos de sustentabilidade ambiental, as terras indígenas do estado, sobretudo as que pertencem à região do Oiapoque, precisam de um olhar que realmente efetive os direitos dos povos indígenas conforme defendem Lomba e Porto (2020), pois o discurso da fronteira agrícola e expansão da mineração coloca os territórios indígenas em movimento de conflitos socioambientais, como a morte do cacique Emyra Waiãpi, ocorrida em 2019. Embora o laudo da Polícia Técnica tenha apontado morte por afogamento, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB levantou a suspeita de que a morte do cacique teria sido encomendada por garimpeiros que cobiçam a Região amazônica e as terras indígenas.

De acordo com o Mapa de Conflitos da FIOCRUZ (2023), os empreendimentos do governo federal e os supostos projetos de desenvolvimento para a região, como a pavimentação da BR 156 e a construção de uma linha de transmissão de energia elétrica na bacia do Rio Oiapoque, são vistos pelos povos indígenas que residem em Oiapoque com bastante preocupação, pois as etnias sofrerão impactos socioambientais e culturais negativos. Os movimentos sociais indígenas, como a Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque – APIO e Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque – APITU, fazem cobranças históricas junto ao governo federal, como o direito à saúde, educação e demarcação de terras tradicionais, mas a regra geral é implantar os projetos de infraestrutura que acabam por agredir ainda mais seus direitos fundamentais, que já são negligenciados e relativamente atendidos, mas de maneira pontual, sem causar o impacto desejado pelos povos originários.

Para Escobar (2005), o conhecimento local em suas variadas formas não deve ser pensado de maneira hierarquizada, desvalorizada, estigmatizada e subordinada a ideia dualista e dicotômica entre natureza e cultura, cuja visão fundamentou o embasamento epistemológico e especializado da ciência moderna, das relações capitalistas da modernidade colonial e a maneira de enxergar o outro.

Assim, é necessário desenvolver uma antropologia do conhecimento que destaque o ponto de vista local e as singularidades culturais presentes na América Latina, pois o "lugar" constitui um "conjunto de significados-uso" que fazem sentido histórico, cultural e prático para os grupos que os compartilham e que estão interligados a partir de um conjunto de experiências locais.

Nesse sentido, a América Latina, a Amazônia brasileira e a amapaense são alvo da colonialidade do poder plasmada pela modernidade capitalista. O discurso histórico do progresso e povoamento da região serviu de dispositivo de legitimidade das políticas fomentadas pelo Estado brasileiro ao longo do século XX para viabilizar grandes projetos para a região amazônica e o Amapá, tendo como um dos fundamentos o paradigma dualista que separa a natureza e a cultura e classifica a relação homem e natureza através de valores dicotômicos, o que possibilitou subclassificar os povos e comunidades tradicionais do estado como inferiores e, por isso, sujeitas ao domínio hegemônico do capital moderno.

Tal visão apresenta-se circunscrita no século XXI através dos paradigmas desenvolvimentistas para o Amapá e os povos indígenas que habitam nossa região. O

conhecimento local e a noção de lugar, quando operado fora do dualismo moderno que separa a natureza e a cultura, pode produzir referências de enraizamento cultural, histórico e social que culminam na valorização de variados modelos de cultura.

O pensamento decolonial insurge-se radicalizante para pensarmos os conflitos socioambientais e culturais presentes nas terras indígenas do estado, pois as políticas públicas e agentes privados, como mineradoras, garimpeiros, posseiros e grileiros, ainda funcionam através dos dispositivos funcionais da modernidade capitalista desenvolvidos pelo eurocentrismo. Assim, a tese do desenvolvimento regional faz parte do vocabulário da dominação que funciona de maneira dualista e paradoxal para a população indígena local, cujos efeitos práticos agridem a existência material e objetiva dessas etnias e a existência subjetiva e cultural dos saberes tradicionais locais.

2.3 Elementos para se pensar a formação continuada docente

Após contextualizarmos o território no qual a presente pesquisa se desenvolve, abordaremos nesta subseção o tema da formação docente, perpassando pelas teorias que a sustentam e confluindo na prática encontrada no estado do Amapá, compreendendo que a formação continuada para professores (as) é uma condição indispensável para a realização da valorização profissional, necessitando de um plano coeso, participativo e com financiamento do poder público.

Para início desta análise, trazemos algumas ponderações sobre a realidade da formação de professores tanto inicial, quanto continuada no Brasil, bem como, da necessidade de se pensar em uma educação crítica, inclusiva e dialógica, onde as identidades, diferenças e diversidades são contempladas, vistas e valorizadas, entre elas a diversidade étnico-racial. Não podemos perder de vista em qual contexto socioeconômico estamos analisando a educação e a formação continuada de professores (as), o sistema capitalista e todos os seus "tentáculos" que se espalham pelos campos da cultura, relações humanas, educação, religião, entre outros.

Conforme Tragtenberg (2012), as relações estruturais exercidas e vivenciadas no universo escolar, entre os vários sujeitos (as) que o compõem, reproduzem as redes e as relações de poder existentes na sociedade, tendo por pano de fundo ideologias hegemônicas, totalitárias e altamente lucrativas, que estão a serviço do sistema econômico vigente: o capitalismo selvagem e necrófilo, que oprime a população mais

pobre. Segundo o autor, o mesmo sistema, disciplina o tempo, os espaços, o movimento, a liberdade, os gestos, as atitudes e consequentemente as consciências, com o objetivo de produzir sujeitos submissos e dóceis. Infelizmente a prática de ensino por vezes está a serviço deste sistema, pois reduz-se à reprodução de conteúdo ideologicamente organizados e pensados, compartimentando o conhecimento em séries, graus, grupos disciplinares e currículos fechados em si mesmos, premiando a uns e punindo a outros, legitimando divisões e desigualdades.

Tragtenberg critica a estrutura escolar que se configura como centro de descriminação, observatório político, espaço de cerceamento da autonomia, onde se vigia e pune, por meio de metodologias arcaicas como: a disposição do espaço físico enfileirado, onde a figura docente é o centro e detentora do conhecimento, o diário de classe é o registro de queixas e incompetências, os exames e as provas são a hora da prestação de contas, principalmente com os estudantes considerados indisciplinados e o currículo está completamente engessado, não dialogando com a vida e as realidades de educandos e educadores. Tragtenberg nos convida a rompermos com a ideia do "sacerdócio das salvaguardas educacionais", de cunho quase profético, determinista e soteriológico, que esvazia o papel democrático do ato educativo e da profissão docente, fazendo da educação uma ação manipuladora.

De acordo como pensamento de Tragtenberg (2017), a discussão educacional no Brasil é feita em uma "democracia relativa", onde não há autonomia de pensamento e gestão, em que a maioria da população é pobre e analfabeta, em um contexto socioeconômico marcado por desigualdades, exploração, arrocho salarial e superacumulação de capital feita principalmente pelas multinacionais, que tem no país seus verdadeiros "paraísos" tributários e fiscais.

Como fazer educação em um país onde o povo está doente, com fome, violentado e roubado? Eis uma questão crucial a ser problematizada e combatida principalmente pela educação. Além disso, uma grande ameaça instala-se; o sucateamento dos serviços setores e serviços públicos e o avanço do ensino privado financiado por verbas públicas, estratégia para desabrigar a figura estatal de suas responsabilidades e manter relações de poder social, massificando desigualdades geradas pela divisão de classes. Analisamos a luz da crítica feita por Tragtenberg que escolarização não significa educação e em geral o povo brasileiro é pouco escolarizado.

A educação não tem o papel de “salvar o mundo”, mas justamente com a articulação econômica e a militância política, traduzem-se em ferramentas de conscientização e transformação social. Toda transformação educacional, tem a obrigação de perpassar pela valorização docente; melhoria salarial, investimento em qualificação profissional, condições dignas de trabalho, garantia de autogestão e organização curricular, reconhecimento das especificidades de cada grupo social ou comunidade, garantindo assim, o respeito às diversidades e diferenças.

Segundo Silva (2017) é necessário construir uma pedagogia da diferença, sem uniformidades e que problematize as relações de poder, essa afirmação se aplica perfeitamente à formação de professores (as), pois vivenciamos processos constantes de precarização nos programas de formação docente, fazendo parte de um projeto de sociedade neoliberal, onde as consciências devem permanecer adormecidas e entorpecidas para a perpetuação das relações de poder e exploração. Nesta direção, Silva pontua que:

> Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista (Silva, 2017, p.81).

Coadunamos com Silva, quando denuncia que o capital opera e coopera com os parâmetros do Estado-nação, recebendo do mesmo, proteção, legitimação e propagação por meio de “políticas públicas”, entre elas políticas curriculares que não tem nada de ingênuo ou desprovida de intencionalidade. O capital vê na educação uma oportunidade de perpetuação de poder, sendo assim, toda organização estatal é posta a serviço dos interesses da burguesia e sua “adoração” pelo lucro.

O capitalismo não é um sistema natural, mas uma estrutura repleta de exploração, acúmulo e incessantes conflitos de classe, forjando crises econômicas por todo o mundo, para desestabilizar a economia mundial, as economias locais e barrar o avanço das classes trabalhadoras, entre elas a classe docente, em suas reivindicações e lutas diárias por valorização. É impossível falarmos dos impactos que a visão neoliberal traz para educação, sem falarmos das políticas curriculares implementadas no Brasil nos últimos anos, em especial a forçosa implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), baseada em uma visão mercadológica de educação, onde competências e habilidades estão no centro da composição epistemológica.

Pinho, Santos e Brasileiro (2022), fazem uma profunda reflexão sobre o impacto das políticas públicas atuais na formação de professores e definem a BNCC como práticas de controle e tentativa de homogeneidade, consoante às políticas neoliberais, vinculadas às políticas de avaliação, tratando-se de instrumento de regulação, reprodução de experiências internacionais e que grande parte dos educadores se posicionaram contra sua organização, princípios, elaboração e implementação vertical, que desconsidera a realidade de cada região do país, com seus desafios e especificidades. As autoras analisam que:

> A BNCC nos leva ao entendimento de uma proposta de alinhamento do ensino e da formação com o mundo do mercado de trabalho com foco em competências e habilidades, em detrimento do foco na aprendizagem, no conhecimento, na reflexão crítica sobre a realidade, na problematização e pesquisa, nos fundamentos para emancipação e autonomia. Tal perspectiva de ensino poderá vir a produzir formação superficial e técnica não sendo suficiente para o desenvolvimento integral e emancipação dos sujeitos apreendentes, o que não possibilitará apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ampliação da visão e consciência de mundo (Pinho; Santos; Brasileiro, 2022, p. 67).

A crítica feita pelas autoras ao texto da BNCC se fundamenta pela visão técnica, reducionista e mercadológica que o texto apresenta sobre a educação, impossibilitando uma visão integradora, crítica e reflexiva da conjuntura histórico-social no qual pertencemos. Trata-se de uma tentativa de desvelamento da realidade capitalista, que reduz a educação a aquisição de competências e habilidades, segundo o qual cada estudante é um depósito de conhecimentos e os professores técnicos que devem dominar as aplicações do conhecimento científico produzido por outras pessoas de forma imparcial e neutra.

A respeito das políticas para a formação de professores (as) que atualmente são sustentadas no Brasil e sobre a invasão dos ideais neoliberais na educação Hage, Silva e Costa (2020), fazem uma significativa crítica a Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF), pois percebem nesta legislação a tentativa do capitalismo de transformar a educação em mercadoria. A esse respeito, os autores dizem que:

> A Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF) instituída sob o parecer CNE/CP Nº: 22/2019, aprovado em 07 de novembro de 2019, conforme Portaria n° 2.167, publicada no D.O.U de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142, constitui um mecanismo de controle e regulação sobre a formação docente no Brasil, com fins mercadológicos, pragmáticos, cerceando a autonomia docente, enquanto sujeito histórico, responsável por construir uma *práxis* dialógica e humanizadora por meio do trabalho docente

> com crianças, jovens, adultos e idosos. Tal documento foi elaborado por uma comissão de "intelectuais" alinhados com a mercadorização da formação docente brasileira; numa conjuntura neoconservadora, com forte presença de grupos políticos referenciados pelo fundamentalismo cristão, que defendem a tradição bíblica como base de conhecimento, textos e autoridade sagrada; uma ideologia conservadora num contexto neoliberal com centralidade do mercado; que afirma os princípios da racionalidade técnico-burocrática em detrimento da criticidade, da dialogicidade e superação da relação oprimido-opressor (Hage; Silva; Costa, 2020, p. 129).

Conforme os referidos autores, BNCF é orquestrada como uma "pseudo" valorização da formação docente e está alinhada aos ideais neoliberais que veem na educação um campo para aquisição de dinheiro, desvalorizando o trabalho docente, cerceando a liberdade e a autonomia das escolas, precarizando e impondo modelos homogêneos de educação em especial para as comunidades tradicionais e grupos socialmente minoritários.

Segundo Hage, Silva e Costa (2020), a BNCF ao desconsiderar questões, como; condições dignas de trabalho, quantidade de estudantes por turma, remuneração, jornada de trabalho, tempo para aperfeiçoamento profissional e formação continuada, contribui para a desvalorização dos docentes e para a desqualificação da classe trabalhadora, afirmando conforme os autores a lógica de sucateamento da formação das (os) professoras (es), bem como de crianças, jovens, adultos e idosos para a alienação docente e dos demais sujeitos que vivem do trabalho educativo.

Vivemos tempos de precarização da profissão docente no Brasil, onde os direitos conquistados a muito custo, por trabalhadores e trabalhadoras, comunidades tradicionais e minorias sociais são diariamente desmontadas e entregues a grupos elitistas, para a perpetuação de suas regalias e processos hegemônicos. É de fundamental importância pensar e construir uma política de formação docente consonante com os ideais contra-hegemônicos, onde o racismo, o machismo, a lgbtfobia, e todas as formas de discriminação são combatidas, em vista da construção de uma sociedade justa, igualitária e diversa em que os direitos humanos e as subjetividades são respeitadas e garantidas de modo particular pelos espaços oficiais de ensino e aprendizagem.

A precarização da profissão docente é uma ação orquestrada e cuidadosamente planejada pelos detentores do capital, que veem na educação um campo muito fértil para a proliferação de suas ideologias antivida e desumanizadoras. Neste processo, o primeiro eixo a ser desmontado é o processo de formação de trabalhadores (as) em educação, não investindo recursos financeiros nos programas e espaços formativos,

entregando estes mesmos recursos à iniciativa privada, cerceando a autonomia das Universidades e impondo modelos curriculares únicos de formação.

Segundo Contreras (2002), constantemente o sistema capitalista, tem transformado a educação e a profissão docente em moedas de troca, reduzindo as escolas e a profissão docente em "executores de tarefas". Diante disso, o olhar sobre a formação continuada de professores se apresenta como ação necessária para a construção de consciências críticas e reflexivas, proporcionando aos educadores preparo técnico e aquisição de fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos necessários à docência. Na perspectiva de Contreras, compreender o trabalho docente como sendo de cunho intelectual, pois, desenvolve conhecimentos específicos sobre o ensino e tem a capacidade da transformação social é uma necessidade, pois o trabalho docente vem sofrendo constantes processos de desqualificação.

Diante da provocação feita por Contreras, questões essenciais emergem, como; quem são os (as) professores (as) a serem formados (as)? Que modelo de formação temos e/ou queremos? Quais as concepções de educação são sustentadas nos processos formativos? Acreditamos que todos os processos humanos são dotados de intencionalidades, ou seja, subjetivos e parciais, portanto, ao se pensar em processos formativos de docentes, afetos, emoções, desejos, identidades, culturas, espiritualidades, lutas de classe, locais de fala, entre outros elementos de construção humana e localização social, necessitam ser considerados e problematizados, promovendo uma formação socialmente localizada, que auxilie no desenvolvimento pessoal e profissional de cada educador (a).

Arroyo (2013), ao falar sobre formação para a carreira docente, afirma que formação inicial e a formação continuada fazem parte de um mesmo fio condutor para a construção da identidade docente, não estando desconectadas, contudo, a ação formativa deve ser crítica e reflexiva, pois por vezes, nos acostumamos a uma cultura escolar normatizadora, gradeada, disciplinar e curricularizante, sendo reproduzida tanto na formação docente, quanto nos espaços escolares. "A escola e nossa prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e filhas do povo. Essa tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais" (Arroyo, 2013, p. 64).

Por isso, uma formação docente que carregue em sua composição um senso crítico aguçado e um olhar humanizado para as realidades que nos cercam, se faz

necessária, considerando que somos sujeitos (as) dotados (as) de sonhos, projetos, esperanças, medos, desejos, afetos, experiências comunitárias e diferentes perspectivas, todas elas estando vivas em cada um de nós e presentes nos processos educativos que vivenciamos. Não somos coisas e nem números, é impossível que nossas experiências de vida não dialoguem ou estejam completamente imbricadas em nossas ações formativas/educativas, é impossível deixarmos a vida e seus percalços "do lado de fora" dos espaços de formação, ou se fosse possível, ligarmos e desligarmos os afetos, as emoções, os impulsos, para que somente o intelecto e a razão pudessem ser acessados.

Quem assim o tenta fazer, a nosso ver, engana-se! "Recuperemos a humanidade roubada, a infância e adolescência, tratando-os como pessoas e não como coisas" (Arroyo, 2013, p. 65). Eis o grande desafio para uma educação genuinamente libertadora; romper com modelos coisificantes, com as grades escolares, com os modelos unificadores de educação, pensados por tecnocratas que consideram que todos aprendem da mesma forma, de que o conhecimento é monopólio de poucas pessoas, de que a camada popular da sociedade não tem condições de tomar as decisões sobre suas vidas, de que há conhecimentos superiores e inferiores, de que as experiências educativas se reduzem a provas, exames, testes ou outros mecanismos que buscam culpados, acentuam desigualdades, e limitam investimentos, para perpetuar relações de poder, exploração e subalternização. Por tanto, é preciso pensar tanto a formação docente, quanto a prática pedagógica, como ações políticas e de possibilidade de insurreição.

Para Nóvoa (2017), a formação de professores, sendo ela, inicial ou continuada é um problema de carácter político e não apenas técnico ou institucional, pois dependendo do modelo de sociedade que se sustenta, a figura institucional da escola e seus professores, se molda a esta perspectiva, muitas vezes, legitimando e sustentando relações de poder e exclusão. Conforme o autor, não é suficiente à composição formativa docente, a frequência aos espaços oficiais de formação, como neste caso, a Universidade, é preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais, para que sejam estabelecidos movimentos de diálogo permanente, escuta ativa e interconexão de saberes. "Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente de formação" (Nóvoa, 2017, p.1116).

Universidades, Escolas, Movimentos Sociais, Comunidades, todos (as), segundo o autor, devem ser chamados (as) para o diálogo e contribuições para o processo de formação docente, não é possível formar professores (as) sem abertura à sociedade, sem o conhecimento das diversidades, das realidades culturais que definem a educação, quanto maior for o envolvimento social, maior será a possibilidade de resposta aos problemas que os (as) educadores (as) encontram no cotidiano profissional. "Tal como os médicos que não poderão formar-se devidamente sem um contato com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos" (Nóvoa, 2017, p. 1117). A interconexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, objetividade e subjetividade, nos levam a perceber que os processos formativos, que ao mesmo tempo são curriculares, perpassam por intencionais, desmontando uma suposta neutralidade no ensinar/aprender.

Toda ação formativa é uma ação curricular e todo currículo é uma escolha, uma tomada de decisão do que se ensinar e para quem ensinar! Conforme Silva (2017), o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes a outro mais específico, é escolher quais conteúdos se deseja ensinar e qual tipo de ser humano se quer formar, sendo, portanto, uma operação de poder.

O currículo é lugar, espaço e território, podendo ser utilizado para a dominação cultural ou para a emancipação. "A escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis" (Silva, 2017, p. 32), problematizar as estruturas que nos são postas como verdades absolutas se faz necessária e essa problematização deve contemplar não somente a prática pedagógica e as rotinas que se estabelecem nos espaços oficiais de escolarização, mas também nos espaços de formação docente, pois segundo Silva (2017), os (as) professores (as) não podem ser vistos (as) como simples técnicos (as) ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço de processos de emancipação e libertação, ou seja, "intelectuais transformadores", que transformam a si mesmos (as) e os (as) sujeitos (as) que se relacionam.

Falar em formação de professores (as) em seu aspecto inicial ou continuado é falar de uma ação contínua e que se desdobra no processo de composição profissional.

Não podemos nos referir a primeira, sem considerar a segunda, compreendendo-as como complementares e dialogais. Não se trata de momentos isolados, mas conexos e interdependentes, por isso, pensar tais momentos com seriedade se faz necessário.

Para Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com intencionalidades, engajamentos, programas, convicções e relações, sendo uma ação baseada em vínculos, sendo assim, formar para o trabalho docente também tem suas complexidades, não cabendo análises simplistas da academia e dos outros órgãos de formação docente. Os autores nos dizem que em consonância com o princípio que concebe a formação docente como um *continuum* e reconhecendo que as constantes mudanças presentes na sociedade se refletem na escola, exigindo dos professores, envolvimento com processos formativos que auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional, modelos inovadores de formação devem ser considerados, superando ações descontínuas, burocratizantes e arcaicas, que não respondem aos anseios dos profissionais da educação e tão pouco conseguem responder aos desafios diários da prática docente.

Considerando os autores supracitados, em suas análises sobre a formação docente, explicitamos o que a Legislação Educacional Brasileira diz a respeito da formação continuada de professores (as). Conforme a lei nº 12.796/13, que altera a lei nº 9394/96, ao dispor sobre a formação dos profissionais da educação, assegura que a formação continuada para tais profissionais é dever dos estados, municípios e do distrito federal. Além disso, no parágrafo único da lei supracitada é garantido que a formação continuada para os profissionais da educação seja realizada no local de trabalho ou em instituições de educação, incluindo cursos superiores de graduação, tecnológicos e de pós-graduação.

Bezerra, ao analisar as políticas públicas de educação no Brasil e o processo de formação de professores diz que a "formação continuada abrange desde pequenas atividades até amplos cursos de pós-graduação, visando ao aperfeiçoamento das atividades dos profissionais da educação" (Bezerra, 2005, p.36). Sendo assim, passamos a relatar como no Amapá, estão sendo desenvolvidas as atividades para formação continuada de professores (as), tanto por parte do estado, quanto por parte do Município de Macapá. De acordo com Vasconcelos e Albarado (2020), na Amazônia, os processos de formação humana, incluindo a formação docente, seja ela inicial ou continuada precisa dialogar com as sociobiodiversidades que constituem a região, para

compreensão das identidades, relações sociais, conflitos e processos de resistência dos diferentes sujeitos. Segundo os autores, as discussões sobre a formação de professores articulada para diferentes realidades territoriais rurais na Amazônia são recentes, necessitando de maior robustez e interesse acadêmico e das políticas públicas.

Todo o ser amazônico dialoga e é formado pela dinâmica das águas, campos, florestas e territórios, sendo os processos educativos diversos e permeados de significados socioantropológicos. Para Vasconcelos e Albarado, "a dinâmica das águas afeta a dinâmica dos territórios amazônicos como um todo. Afeta a dinâmica das cidades e comunidades rurais, afeta a produção agrícola, a pesca e o extrativismo, afeta os imaginários e memórias coletivas" (Vasconcelos; Albarado, 2020, p. 16). Este afetar é construir identidades, sendo estas forjadas à beira dos rios, lagos e igarapés, nos campos, plantações, colheitas, nas rezas, crenças, mitologias, no manejo das plantas medicinais e em todos os processos de sociabilidades vivenciados por nossas populações.

A educação e os vários processos pedagógicos vivenciados pelas escolas do campo, locais onde se encontram diferentes sujeitos, sejam eles; indígenas, quilombolas, assentados, extrativistas, pescadores e ribeirinhos devem dialogar com a vida e as realidades de cada comunidade, sendo compostos com e pelos sujeitos e sujeitas dos processos educativos, pois "uma pedagogia do campo, é uma pedagogia comprometida com a dinâmica dos territórios e das territorialidades vividas" (Vasconcelos; Albarado, 2020, p. 20), proporcionando uma educação libertadora, dialógica, crítica e reflexiva , que valoriza os saberes tradicionais de cada comunidade, dialogados com os saberes acadêmicos e científicos, para a afirmação das identidades culturais, por meio de uma visão sustentável e em profunda relação com o meio ambiente, opondo-se aos ideais capitalistas que vê a região amazônica como território rentável e para exploração, periferizando suas populações.

Portanto, pensar as práticas pedagógicas, os currículos e a formação docente na Amazônia é ao mesmo tempo perguntar-se, o que se quer ensinar, para quem se quer ensinar e quais os objetivos deste ensino, compreendendo que a região em tela apresenta historicamente grande conflitos e desafios de cunho socioeconômico, sendo marcada pela espoliação, opressão, conflitos territoriais e humilhação, mas ao mesmo tempo por resistências e insurreições de suas populações, que diuturnamente lutam pela manutenção de suas culturas, tradições e modos de vida.

Ao tratar-se de formação continuada para professores (as) no Amapá, destacamos algumas instituições públicas como: o Núcleo de Formação continuada para Professores (NUFOC), vinculado à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRU) da SEED-AP, a Escola de Administração Pública do Amapá (EPA), o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC) e a Divisão de Formação Continuada de Professores (DFC) da Secretaria Municipal de Educação de Macapá-SEMED, tais instituições desenvolvem agendas formativas para docentes e profissionais da área da educação e também para outros servidores públicos.

Em levantamento realizado, nos sites oficiais das supracitadas instituições, em especial em suas agendas de trabalho anual, no recorte de seis anos (2017-2022), não foi possível detectar nenhuma formação envolvendo a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/03 e nenhuma formação continuada para professores (as) lotados em comunidades quilombolas, foco desta pesquisa, este dado nos preocupa e nos leva a questionar o porquê do silenciamento institucional dos órgãos que trabalham a formação de professores e profissionais da educação, sobre as questões raciais, tão necessárias à democratização das ações educativas. Rodrigues, Custódio e Foster (2019), ao analisarem como as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais iniciaram no Amapá, salientam que:

> No estado do Amapá as discussões sobre Educação para as Relações Étnico-raciais iniciaram tardiamente em 2008, cinco (05) anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. A temática só passou a ter visibilidade nas escolas estaduais e municipais com a assinatura da Lei Estadual nº 1.196 de 14 de março de 2008 (Rodigues; Custódio; Foster, 2019, p. 127).

Diante do dado apresentado pelos autores, podemos analisar que a promulgação de uma Lei, infelizmente não é a garantia dela em nosso país, havendo a necessidade da mobilização social no tocante à cobrança da efetivação e da garantia dos direitos legais, por parte das diferentes esferas governamentais.

Segundo os dados do IBGE, a composição étnica amapaense é formada por Pardos (74,4%), Negros (4,5%), Indígenas ou Amarelos (0,8%) e Brancos (21,4%), tendo em sua maioria uma população formada por afrodescendentes, somando o percentual de pardos e negros.

No campo educacional, o Amapá não tem evoluído expressivamente, segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), avaliado no ano de 2021, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP). Segundo dados coletados na plataforma eletrônica do INEP, no ano supracitado, o Ideb das escolas públicas do Amapá foi de apenas 4,6, um dos menores da região norte, estando abaixo da meta estipulada para o estado. Estes índices são extremamente preocupantes e levam-nos a refletir sobre o tratamento dispensado às escolas públicas amapaenses, principalmente ao se tratar de investimentos nas estruturas físicas das escolas e na formação de profissionais da educação.

Segundo Foster (2009), não obstante diversas iniciativas nacionais que são tomadas em termos de políticas públicas educacionais visando a superação do racismo no universo escolar, as pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/2003, desde o ano de 2005, no Amapá, apontam que uma memória racista impregna as escolas do estado, sendo uma grande barreira a ser transposta para a construção de uma visão positiva da negritude, considerando também a ausência de políticas públicas estaduais que garantam a formação continuada de professores sobre as questões raciais.

Práticas racistas perduram em solo brasileiro e são reafirmadas por ideologias como o "mito da democracia racial". No universo das escolas públicas e no campo da educação como um todo, estudantes negros (as) sofrem cotidianamente com processos de exclusão e descaracterização étnico-cultural, quando não são respeitados, valorizados em seus valores e tradições étnicas, ou não se sentem representados nos espaços escolares que por vezes representam os negros e suas heranças socioculturais como exóticas, desumanizadas, subalternas ou inferiores. Cabe à educação a desconstrução de práticas racistas, por meio da implementação de estratégias pedagógicas e curriculares inclusivas, democráticas e antirracistas, onde os educandos tenham a possibilidade de reconhecer-se nas atividades e temáticas trabalhadas em sala de aula. Custódio (2023), ao analisar a Educação Para as Relações Étnico-raciais no Brasil, aponta que:

> Nos currículos escolares, verificamos, claramente, que a cultura europeia tem sido valorizada em detrimento da cultura do negro, apesar deste se constituir em maioria do povo brasileiro. Esse ensino formal, de base branca europeizada, mostra-nos uma imagem que inferioriza o negro brasileiro. Apresenta modelos de negros com estereótipos negativos e através dessa imagem é imposto a esses alunos negros um ideal de "ego" branco, o que contribui para baixar sua autoestima (Custódio, p. 25, 2023).

Segundo o autor, o currículo escolar reflete experiências, conhecimentos e valores que serão validados aos estudantes, sendo por vezes espaço de dominação e hegemonia de uma cultura que não é a sua, sendo assim, O embranquecimento curricular precisa ser problematizado e desconstruído pela educação antirracista, pois

nos espaços escolares vivenciamos a experiência da diversidade e ela precisa ser acolhida, valorizada e garantida. Quantos estudantes evadiram dos espaços escolares pela falta de acolhimento e representação positiva da negritude? Essa questão não pode ser normalizada ou considerada sem importância para a educação, pois a defesa de uma educação antirracista é a defesa da democracia, da humanização e da libertação das situações sociais de opressão e subalternização pela qual passa a população negra.

Para isso, Videira (2013) nos afirma que é necessário que aja a abertura das escolas às comunidades e grupos socialmente subalternizados, não sendo suficiente o simples ato de ter estudantes destes grupos matriculados nos espaços escolares, mas sendo essencial o esforço pedagógico da construção de um currículo e uma educação participativa, dialógica, libertadora, crítica e antirracista, contando com a presença, as contribuições, as vivências e os saberes tradicionais acumulados e perpetuados nas comunidades e diferentes grupos sociais.

A representatividade e a afirmação étnica no contexto educacional perpassam e só são possíveis pela visibilidade das questões e temáticas raciais nos currículos escolares. Partindo das legislações antirracistas e das experiências que temos, consideramos que não é possível pensar e executar uma educação libertadora seguindo estratégias pedagógicas hegemônicas e que estão descontextualizadas das realidades existenciais dos educandos, perpetuando pensamentos e práticas racistas e subalternizantes, por isso, analisamos e defendemos que as temáticas raciais e todas as outras que garantem os direitos humanos e a existência da diversidade, sejam abordadas com seriedade, criticidade e urgência nos currículos oficiais das escolas brasileiras e em especial na formação continuada docente, nas quais dedicamos esta análise e problematização. Imbuídos da necessidade de se pensar uma educação antirracista e um modelo de formação continuada de professores (as) que contemple os elementos afrorreferenciados, as seções seguintes serão dedicadas a compreender os elementos que configuram a Filosofia Africana e como pensar a formação continuada docente em perspectiva afrorreferenciada.

2.4 Elementos constituintes da Filosofia Africana

> **Orixanlá cria a Terra**
>
> No começo, o mundo era todo pantanoso e cheio d’água, um lugar inóspito, sem nenhuma serventia.

> Acima dele havia o Céu, onde viviam Olorum e todos dos Orixás, que às vezes desciam para brincar nos pântanos insalubres.
> Desciam por teias de aranha penduradas no vazio.
> Ainda não havia terra firme, nem o homem existia.
> Um dia Olorum chamou à sua presença Orixanlá, o Grande Orixá.
> Disse-lhe que queria criar terra firme lá embaixo e pediu-lhe que realizasse tal tarefa.
> Para a missão, deu-lhe uma concha marinha com terra, uma pomba e uma galinha com pés de cinco dedos.
> Orixanlá desceu ao pântano e depositou a terra na concha.
> Sobre a terra pôs a pomba e a galinha e ambas começaram a ciscar.
> Foram assim espalhando a terra que viera na concha até que terra firme se formou por toda parte.
> Orixanlá voltou a Olorum e relatou-lhe o sucedido.
> Olorum enviou um camaleão para inspecionar a obra de Oxalá e ele não pôde andar sobre o solo que ainda não era firme.
> O camaleão voltou dizendo que a Terra era ampla, mas ainda não suficientemente seca.
> Numa segunda viagem o camaleão trouxe a notícia de que a Terra era ampla e suficientemente sólida, podendo-se agora viver em sua superfície.
> O lugar mais tarde foi chamado Ifé, que quer dizer ampla morada.
> Depois Olorum mandou Orixanlá de volta à Terra para plantar árvores e dar alimentos e riquezas ao homem.
> E veio a chuva para regar as árvores.
> Foi assim que tudo começou.
> Foi ali, em Ifé, durante uma semana de quatro dias, que Orixá Nlá criou o mundo e tudo o que existe nele (Prandi, 2001, p. 502).

Utilizamos para iniciar essa subseção uma das narrativas da criação do mundo contada pelos Yorubás ou Nagôs, um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental, para adentrarmos ao pensamento desenvolvido no continente africano, em sua pluralidade e densidade. Não temos a pretensão de esgotar a reflexão sobre os elementos que constituem a filosofia africana, mas de contribuir a partir dos estudos que estamos realizando sobre a temática, para sua visibilidade e reconhecimento como essencial para a compreensão de outras epistemologias e versões da história que não sejam localizadas na Europa.

Infelizmente o processo de escravização realizado em África tentou de todas as maneiras apagar a existência dos diferentes povos que constituíam o continente, seja por meio da imposição religiosa, moral, linguística, social e epistemológica. Nossos antepassados negros africanos foram considerados objetos; sem alma, história, conhecimentos, afetos, ou seja, sem humanidade.

Hoje, a população afrodescendente sofre as consequências desumanas do processo histórico de escravidão, por meio das várias formas de racismo presentes em nossa sociedade, sendo necessário contarmos a história e suas interfaces a partir da visão daqueles (as) que foram vencidos (as) e silenciados (as), considerando aquilo que Chimamanda Adichie (2019), diz ser “o perigo de uma história única”, ou seja, àquela

contada a partir de uma única cultura, única visão de mundo, única experiência ontológica, que desconsidera como sendo racionais e válidas outras experiências com o mundo e a vida.

Afirmar e fundamentar a existência de uma filosofia africana é dizer que o conhecimento e a busca pela sabedoria não é exclusividade e nem monopólio dos povos europeus, que a produção e validade dos conhecimentos não têm um único endereço, mas pertence a toda a humanidade! Sendo assim, retornamos a narrativa da criação do mundo, segundo a cultura Yorubá e consideremos como essa cultura está viva e é atual para pensarmos nossas identidades étnico-raciais.

Alguns elementos nos chamam a atenção na mitologia Yorubana, como por exemplo, a presença de animais; uma aranha que construiu teias, por onde os Orixás desciam ao pântano para brincar, a pomba e a galinha de cinco dedos, que ciscavam a terra de dentro da concha trazida por Orixanlá (Orixá responsável pela criação), e o camaleão enviado por Olorum (Divindade Suprema), para inspecionar a obra criada por Orixanlá.

Vemos que os animais mencionados são anteriores ao próprio ser humano e dotados de expertise, sendo fiéis colaboradores no ato da criação. Com essa narrativa, percebe-se o quanto as culturas africanas estão intimamente ligadas à natureza, os animais não são vistos como inferiores ou passivos no universo, pelo contrário, tem uma missão a ser cumprida e essa missão é colaborativa e possibilita a harmonia cósmica e a existência das coisas. Esta cosmovisão é reproduzida pelas comunidades de terreiro, herdeiras diretas no Brasil das matrizes culturais e religiosas africanas.

Em algum ritual religioso, onde se faz uso do sacrifício animal, o sacerdote ou sacerdotisa ao escolher a vítima; animais com penas ou quadrúpedes, reza ao espírito do animal, pedindo sua colaboração para o ato religioso que será realizado. Em nenhum culto de matriz africana no Brasil se sacrifica animais domésticos, a lâmina utilizada é exclusiva para as funções religiosas, o animal não deve sentir dor e não pode ser maltratado, por isso, o golpe desferido deve ser certeiro.

Do animal se utiliza tudo, o sangue, que é oferecido às Divindades, as penas ou couro, que são depositados nos altares das mesmas Divindades, a carne e as vísceras que são preparadas como alimento e servidas nos rituais como gesto de afetuosidade, acolhimento e troca de energias vitais, o axé, sem contar que animais não são sacrificados em qualquer período do ano, somente em datas festivas específicas, e para

algumas Divindades. Os animais são respeitados, cultuados como detentores de vida e força ancestral e sua existência colabora para perpetuação do culto.

Outro elemento a ser destacado é a presença da água, como substância primeira e essencial para a criação. Na narrativa do Gênesis contida na literatura judaico-cristã se lê: "A terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo, mas o Espírito de Deus pairava sobre a face das águas" (Gênesis 1:2). Em ambas as mitologias o elemento água se destaca como fonte de vida, propulsora de elementos criativos e ligada diretamente à recreação divina. Quase todas as religiões percebem a água como elemento natural sagrado, por meio dela são realizadas cerimônias de purificação e inclusão, como é o caso do Batismo cristão. Para as religiões Afro-brasileiras a água é um ser vivo, estando presente em todos os momentos da vida, desde os ritos iniciáticos até os ritos fúnebres.

A água é o canal de comunicação entre o mundo físico e o mundo espiritual, não é à toa que todo (a) religioso (a) de Matriz Africana ao ser iniciado (a) na religião junto com a pedra do seu Orixá, recebe uma "quartinha", um pequeno vaso de barro ou porcelana no qual deverá cultuar seu Orixá, não deixando que ele fique sem água. Quartinha vazia é sinal de falta de zelo, amor e respeito ao Orixá, podendo atrair energias negativas que potencialmente podem prejudicar o desenvolvimento espiritual do membro da religião. A partir destes dois elementos, podemos compreender que o pensamento africano e afrodescendente é profundamente metafísico e espiritualizado, não havendo dicotomia e superposição entre razão e emoção, materialidade e espiritualidade, filosofia e experiência cotidiana, tudo está interconectado, dialogando entre si e possibilitando harmonia. Machado nos diz que:

> O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, membro, memória, tradição, sentimentos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicação reduzida, a categoria que fragmentam sentido (Machado, 2013, p. 52).

Ao nos aproximar do pensamento africano, devemos atentar para a não fragmentação das realidades que nos cercam, assim como nos diz Machado. A ótica africana não é a mesma defendida, como por exemplo, no iluminismo: movimento cultural e filosófico vivenciado na Europa nos séculos XVII e XVIII. Para os ideais iluministas o raciocínio humano estava no centro de todas as relações, opondo-se a

dimensão emocional e religiosa, considerando tais dimensões como enganosas e desnecessárias ao desenvolvimento humano.

Segundo Achille Mbembe (2001), as heranças do pensamento iluminista são: um processo de universalização e homogeneidade das experiências humanas, a partir dos referenciais europeus, desconsiderando africanos e outros povos como racionais, ou seja, como seres dotados de inteligência e criatividade, desumanizando todas as diferenças. Conforme Mbembe (2001), o iluminismo via o corpo negro como não possível de conter formas de consciência, nenhuma característica de razão ou beleza, aos africanos (as) foi negada, segundo ao autor, a capacidade de racionalização, da autoafirmação, passando por processos de "fetichismo". Entre as formas de objetivação e domesticação pelo qual os povos colonizados passaram, Mbembe (2001), destaca, a conversão compulsória ao cristianismo, que tentou matar dentro dos africanos àquilo que tinham de mais valioso, sua espiritualidade e formas de se comunicarem com o mundo ancestral, a introdução à economia de mercado, que fomentou uma mentalidade consumista e individualista, ferindo princípios básicos como a sociabilidade e comunitariedade dos diferentes grupos africanos e a forma de governos hierarquizados, que concentrava em um único indivíduo as decisões que em África eram tomadas coletivamente, ouvindo principalmente as vozes dos anciãos, valorizando o princípio da ancestralidade.

Emmanuel Chukwudi Eze (2000), filósofo nigeriano ao analisar os elementos da filosofia moderna ocidental e o colonialismo exercido sobre o continente africanos que ao se tratar de filosofia, os africanos foram identificados como uma "raça" sub-humana e muito se especulou sobre a humanidade de africanos (as), principalmente por pensadores franceses, ingleses e alemães. De acordo com o autor, para os filósofos do iluminismo a Europa tinha um caráter universal e um padrão de humanidade, tal posicionamento legitimou o colonialismo, a exploração e a escravidão de outros povos, entre eles africanos e indígenas.

Eze (2000), nomeia filósofos como Hegel, Kant, Davi Hume como racistas e defensores da subalternização intelectual dos povos africanos. Destaca em especial os textos produzidos por Hegel, onde a escravidão era considerada benéfica à África, pois inseminaria a razão, a moralidade, a cultura e a historização, retirando da barbárie tais povos. A Europa se afirma culturalmente, filosoficamente e socialmente negando o

continente Africano, investindo maciçamente em ideias colonialistas que legitimavam e financiavam a escravidão. A respeito disso, Noguera nos diz:

> Pois bem, a colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudossaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar os saberes tradicionais, proporcionando uma completa desconsideração do pensamento filosófico desses povos. Neste sentido, o racismo antinegro assume uma categoria específica que denomina racismo epistêmico (Noguera, 2014, p. 27).

O racismo epistêmico apresentado por Noguera está tão enraizado nas estruturas sociais, que deslegitima as produções realizadas pelo povo negro, principalmente referentes ao conhecimento e à intelectualidade, ou seja, a partir de referenciais europeus, os espaços de produção de conhecimento distinguem o que é conhecimento válido do que não é conhecimento, sendo chamado de "senso comum", com total descrédito e desrespeito. No caso do conhecimento filosófico, o racismo epistêmico sustenta que somente no ocidente se constituiu validamente filosofia, que o fazer filosófico foi "um milagre grego", que o restante do mundo ficou preso ao senso comum, à opinião infundada, na mitologia religiosa e por isso, não existe filosofia fora da Europa, em especial do território greco-romano.

Para Noguera "tomar a filosofia da Grécia Antiga como o único protótipo ou modelo de filosofia é tão equivocado como restringir a música à bossa-nova" (Noguera, 2014, p.35), não estamos desconsiderando a importância do pensamento grego para a história da humanidade, fazer isso seria uma total ignorância, porém estamos afirmando que a Grécia e a Europa não tem exclusividade sobre o pensamento humano, onde houve vestígio da presença humana no planeta, houve conhecimento, busca por sentido da vida, amor pela sabedoria e intelectualidade, ou seja, se produziu filosofia, neste sentido, a filosofia africana é uma realidade e tem muito a dizer a toda a humanidade. "É preciso ter em mente que o fazer filosófico não consiste em um jogo etimológico de palavras, mas em considerações sobre o mundo e seus princípios" (Dantas, 2015, p, 59), dessa forma, não podemos ignorar a existência de vários modelos de filosofia (s), assim como há vários modelos de cultura, estética, organização social, espiritualidade, visões de mundo, entre outros elementos que são tão diversos, como é diversa a humanidade.

O que é filosofar, se não o ato de fazer perguntas, a ação do espanto a curiosidade e o buscar respostas a questões existenciais! Não é somente no mundo ocidental que as pessoas refletem sobre as questões fundamentais da própria existência,

em qualquer civilização houve e há quem se “espante” ou pergunte-se sobre o sentido da vida. Não conhecer filósofos e a filosofia africana não quer dizer que não existam é apenas desinformação.

Joseph Omoregbe (1998), nos diz que filosofia é essencialmente uma atividade reflexiva, filosofar é refletir sobre a experiência humana para tentar responder a questões fundamentais. Segundo o pensador, não existe uma parte do mundo onde as pessoas nunca tenham refletido acerca de questões básicas da condição humana ou sobre o universo físico. Em outras palavras, não existe no mundo lugares onde os seres humanos não tenham feito filosofia, a inclinação a essa feitura faz parte da natureza humana, dotada de racionalidade. Feitas estas necessárias pontuações, passamos agora a apresentar alguns elementos que configuram a filosofia africana e como ela está presente na cultura brasileira.

Diante da diversidade territorial, cultural, espiritual, linguística e organizacional das civilizações africanas, não existe um consenso etimológico ao utilizar a categoria filosofia africana no singular, há defensores muito bem fundamentados que afirmar ser necessário utilizar o termo no plural, para expressar a densidade e multiplicidade de experiências reflexivas que se efetivam no continente. Coadunamos com Oliveira (2003), quando afirma que a utilização da categoria filosofia africana no singular não tem a intenção de homogeneizar e tão pouco de uniformizar as diferentes formas e experiências de conhecimento das comunidades africanas, mas há princípios e elementos comuns que devem ser analisados cuidadosamente e que possuem tamanha densidade epistemológica que a nível didático podem ser dispostos conjuntamente.

Em consonância com Oliveira (2003), Petit (2015), ao analisar a diversidade e densidade do pensamento africano, considera que “da mesma forma, a cosmovisão africana, sabemos que ela se expressa das mais diversas formas, mas existem valores que permitem identificar uma unidade, fios mais grossos que se destacam na teia circular da grande multiplicidade de expressões, é desses valores comuns que tratamos quando usamos o termo no singular, sem, no entanto, negar a multiplicidade” (Petit, 2015, p. 153). Entre os elementos comuns presentes no pensamento africano, Oliveira (2003) destaca os princípios da diversidade, integração e ancestralidade, as linhas que seguem serão dedicadas a expor tais princípios.

Antes de entrarmos na explicação dos princípios da diversidade, integração e ancestralidade, bem como seus desdobramentos, é necessário analisarmos o continente

africano antes da invasão europeia. Segundo Oliveira (2003), é possível encontrar no continente africano expressões muito densas, múltiplas e plurais, sua obra: "Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente" dedica tempo para compreender a região do Impérios Africanos de Gana, Mali e Songai, datados entre os séculos X ao século XV depois de Cristo.

O autor considera o continente africano como o continente "arco-íris", pois contém em si uma beleza e diversidade, expressa por meio de suas múltiplas culturas, pouco conhecidas pelo mundo, por muito tempo a ciência, a filosofia e a epistemologia considerou a África como um continente a-histórico, tribal e sem desenvolvimento algum.

Conforme Oliveira (2013), a África pode ser dividida em África negra, ou seja, a região sul do continente e a África branca, ao norte. Antes das invasões tanto de árabes, quanto de europeus, o continente tinha outra configuração, um exemplo é a prática da escravidão, esta era uma realidade, mas desenvolvida de forma diminuta, para garantir direitos territoriais, ou seja, os escravizados eram prisioneiros de guerra, com a invasão de árabes e europeus a escravidão passou a ter conotação ideológica e comercial, sem contar a crueldade e agressividade do processo estabelecido. Conforme Oliveira (2003), a África negra (Sul), conservou após as invasões as matrizes tradicionais; cosmovisões, cosmologias, religiosidade e valores civilizatórios dos antepassados, a África Branca (Norte), foi fortemente influenciada pelos valores civilizatórios dos povos árabes, sendo sua maioria convertida ao islamismo. Sobre os três grandes Impérios continentais Oliveira destaca: 1) Império Gana (séculos X-XII D.C.): sua cidade principal e capital era Walata.

O Império surge como um processo de reação à onda de islamização africana para o sul do continente, sendo considerado o "lugar do ouro", foi muito disputado, ocorrendo o fenômeno do "regicídio", que é a morte do rei por não atender aos anseios da comunidade ou seguir as orientações do Conselho de anciões. 2) Império Mali (Conhecido como Sosso (séculos XII-XIV D.C.): marcado pela resistência explícita aos mulçumanos, sendo por meio de contraposições radicais (conflitos sangrentos), assimilação superficial das práticas islâmicas e camuflagem das práticas religiosas. O Império Mali sucumbe no século XV, mediante a conflitos internos e externos, como por exemplo a expansão do islamismo e a pressão do cristianismo português. 3) Império Songai (séculos XIV-XV D.C.): foi um Império centralizado e organizados a partir dos

valores tradicionais africanos, principalmente no tocante a organização social, onde todas as decisões eram tomadas conjuntamente, foi uma sociedade adepta à escravidão de prisioneiros de guerra e ao processo de tributação.

Sobre os aspectos filosóficos que compõem o pensamento africano, Oliveira (2003), destaca os princípios da diversidade, integração e ancestralidade, e seus desdobramentos em aspectos da vida cotidiana tanto dos indivíduos, quanto da coletividade. O primeiro princípio apresentado por Oliveira é a diversidade, ele nos diz que "a cosmovisão africana, com efeito, prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos" (Oliveira, 2003, p. 39), a unidade na diversidade é um valor muito apreciado pela cultura africana, sem, contudo, cairmos em processos uniformizantes, cada pessoa é uma pessoa, possui sua identidade e essa identidade dialoga com sua comunidade, buscando a harmonia e o respeito pelas subjetividades.

A mentalidade capitalista atual, que tem seus fundamentos nos ideais colonialistas se diferencia essencialmente das cosmovisões tradicionais dos povos indígenas e africanos, pois individualizadas as pessoas, cria dicotomias de classe, gênero, sexualidade, crenças, partidos políticos, filosofias, etc., impossibilitando o diálogo mútuo, a existência fraterna, a harmonia entre os seres e a natureza, anulando qualquer possibilidade de diversidade, todo (a) diferente é percebido como opositor (a), rival, inimigo (a), devendo pela lógica capitalista desaparecer, para garantir o lucro é perpetuação da hegemonia.

Aplicando o princípio da diversidade às comunidades de Matrizes Africanas, podemos perceber que até o tempo é percebido de outra forma, respeitando a circularidade, a diversidade das épocas e estações do ano e da vida humana, a respeito disso, Oliveira nos diz que "enquanto o que regula a sociedade capitalista é o tempo cronológico e evolutivo, medido sempre pela produção do capital, no candomblé prevalece o tempo mítico" (Oliveira, 2003, p. 91).

O Tempo e a história para os povos tradicionais é circular, atualizando-se em cada rito ou celebração comunitária, sendo assim, o passado dialoga com o presente, com os ancestrais e seus valores, que são os valores do presente e da comunidade, para a formação do futuro. O tempo é diverso e por isso está em constante movimentação e atualização, a cada nova geração que chega ao mundo e por ele é habitado. O tempo é sacralizado, agregador, dialógico, comunitário e possibilita à comunidade a criação e recriação de seus mundos e relações de sociabilidade.

O segundo princípio presente na filosofia africana, destacado por Oliveira é a integração, ela consiste na interconexão entre os seres, sendo que os vários elementos que compõem a existência se comunicam, complementam e interagem entre si, por isso, não há separação entre natureza e política, poder e religião, sagrado e profano, não havendo estratificações. O sujeito é a parte do todo e não um ser individualizado, isolado em si mesmo, sendo assim, estamos diante de não somente uma antropologia específica, mas de uma ontologia, pois segundo Oliveira (2003), não existe dualidade entre homem e natureza, tudo está interligado e interconectado; "o uno é o todo e o todo é o uno" (Oliveira, 2003, p. 37).

Na perspectiva da integração, a própria teologia africana se constitui como um diferencial, pois não opõem sagrado ao profano, "o profano tem sua dimensão sagrada como o sagrado manifesta-se no profano. Não há escatologia. O tempo dos ancestrais é sempre o tempo passado e o tempo do agora" (Oliveira, 2003, p.37-38), presente, passado e futuro fazem parte de uma única teia e estão dialogados e dependentes entre si.

O terceiro princípio destacado por Oliveira (2003) presente na filosofia africana é a reverência à ancestralidade. "Se nas sociedades modernas o tempo é orientado para o futuro, nas sociedades tradicionais o tempo é orientado para o passado" (Oliveira, 2003, p. 46), é no passado que está toda a sabedoria dos ancestrais, a voz do passado é ouvida e merece muita atenção, mas na intenção de orientar e organizar o presente, nesta perspectiva destaca-se na cultura africana a figura dos (as) Griots, que são os (as) contadores de história, os (as) mais velhos (as), responsáveis pela transmissão dos conhecimentos ancestrais, por meio de narrativas orais. "A cosmovisão africana retira do culto aos ancestrais praticamente todos os seus elementos" (Oliveira, 2003, p. 61), sendo a família o lócus privilegiado para a vivência da cultura, as produções são comunitárias, para suprir as necessidades vitais, específicas e suficientes, a terra é coletiva, familiar e sagrada (uma divindade), não pode ser apropriada, não há excedente, toda produção deve ser harmônica, respeitando o meio social e o meio ambiente. Por fim, um elemento que deve ser considerado como importante para se compreender a cosmovisão africana é a relação com a morte.

Segundo Oliveira (2003), há para a cosmovisão africana a dimensão do pós-morte, a pessoa morta se une ao plano dos ancestrais e suas energias vitais se misturam às forças da natureza e ao próprio clã que pertence para fortalecê-lo, protegendo sua

família, tribo, reino ou nação como um espírito guardião e familiar, essa visão está muito presente nas comunidades de terreiro, quando por exemplo se celebra com muito cuidado os ritos fúnebres de um membro da religião, alguns terreiros, passados sete anos do falecimento do membro da casa, montam um altar em homenagem ao "Egun", espírito da pessoa falecida, prestando-lhe culto com rezas, alimentos, bebidas e outras oblações, para que o mesmo retorne ao plano material e venha constituir-se agora como um espírito guardião da casa de axé.

A ligação entre o mundo espiritual e o mundo material faz parte do conjunto de elementos que constituem a cosmovisão africana, sendo que a filosofia não está desassociada da religião e muito menos há contradição entre a experiência de fé e a racionalidade, configurando com isso, a unidade entre corpo e espírito. Hampaté Bâ (1981), ao analisar sobre a noção de pessoa na África Negra nos diz que não há uma única definição, universal e absoluta, para os grupos étnicos Fula e Bambara, o autor afirma, que o ser humano é visto como múltiplo com existências diferentes, sendo composto por matéria; o corpo físico, com suas funcionalidades e necessidades, a psique; inteligência, personalidade, vontade, emoções e o espírito; eterno, sendo capaz de transitar entre os mundos material e imaterial.

Conforme Hampaté Bâ (1981), o corpo físico é reprodução da terra, extensão do mundo inteiro, parte integrante da natureza, um ser que tem tudo em si, que em sua materialidade concentra os elementos presentes na natureza; terra, fogo, água e ar, estes elementos interferem diretamente na composição da personalidade humana, podendo segundo o autor, serem acionados conforme as necessidades e momentos da vida. De acordo com Hampaté Bâ (1981), em cada momento da vida, acionamos um dos quatros elementos naturais primordiais, há situações da vida que somos terra; generosos, firmes, acolhedores, fecundos e abertos às relações que se estabelecem, ao mesmo tempo podemos ser fogo, enérgicos, abrasadores, apaixonados.

Há também o momento água e esta pode estar em sua calmaria ou tempestuosidade, água que sacia, dá vida, nutre, promove alegria e frescor, ou água que destrói, afoga e desperta medo. Não esqueçamos do elemento ar, este que proporciona o fôlego, a movimentação, a inquietação e o pavor, quando associado a uma tempestade. Tudo isso, para o autor é o ser humano, complexo, habitado por múltiplas possibilidades e movimentos de concordância e discordância.

Hampaté Bâ (1981) destaca entre os elementos da corporeidade humana a figura da cabeça (Orí), "a cabeça representa o nível superior do ser. Este nível é perfurado por sete grandes aberturas. Cada uma delas corresponde a uma entrada de sete estados do ser, ou mundos" (Hampaté Bâ, 1981, p. 05). Os sete orifícios encontrados na cabeça, ou os sete portais do Orí, como são reconhecidos pelas Religiões de Matrizes Africanas, são aberturas e acessos ao interior do ser humano, possibilitam a troca da energia vital, o axé, a energia que possibilita a existência e a perpetuação da vida, por isso, a cabeça deve ser bem cuidada. A esse respeito, partilhamos o trecho de um itan contado pelos povos Yorubás, registrado por Reginaldo Prandi, em sua obra "Mitologia dos Orixás".

> **Ori faz o que os orixás não fazem**
>
> Orunmilá reuniu todos os Deuses em sua casa e lhes fez a seguinte pergunta:
> "Quem dentre os orixás pode acompanhar seu devoto numa longa viagem além dos mares e não voltar mais?"
> [...] O sacerdote de Ifá ficou pasmo. Não conseguia dizer uma palavra sequer. Porque ele simplesmente não entendia essa parábola. Disse ele:
> "Orunmilá, eu confesso minha incapacidade. Por favor, ilumina-se com tua sabedoria.
> Orunmilá, és o líder, eu sou o teu seguidos. Qual é a resposta para a pergunta sobre quem dentre os Deuses pode acompanhar seu devoto numa viagem sem voltar além dos mares?
> Falou Orunmilá: "A única resposta é... o Ori. Somente Ori pode acompanhar seu devoto numa viagem sem volta além dos mares".
> Disse Orunmilá: "Quando morre um sacerdote de Ifá, dizem que seu apetrechos de adivinhação devem ser deixados numa corrente d'água. Quando morre um devoto de Xangô, dizem que suas ferramentas devem ser despachadas. Quando morre um devoto de Oxalá, dizem que sua parafernália deve ser enterrada".
> Disse também Orunmilá:
> "Mas, quando os seres humanos morrem, a cabeça nunca é separada do corpo para o enterro. Não! Lá está Ori. Lá vai ele junto com o seu devoto, a qualquer lugar".
> Falou ainda Orunmilá:
> "Pois o Ori é o único que pode acompanhar seu devoto numa viagem sem volta além dos mares" (Prandi, 2001, p. 476).

Segundo Prandi (2001) Ori é a Divindade da cabeça, responsável pelo destino de cada ser humano, por isso nos Candomblés atuais Ori é a primeira Divindade a ser louvada, cada iniciado na religião deve oferecer sacrifícios à sua cabeça, antes de invocar seu Orixá, não é à toa que segundo a filosofia Yorubana, a cabeça foi colocada por Orunmilá, acima do corpo, para conduzir a materialidade e a escolha de bons caminhos na vida, a tomada de decisões necessária para a realização pessoal e comunitária. "Ori (cabeça) é reconhecido como Deus individual e pessoal, que cuida dos interesses particulares da pessoa, enquanto o Òrìsà existe para o interesse de cada clã (ìdílé) ou família (ebí)" (Abimbola, 1981, p. 11).

Sendo assim, um Ori bem cuidado, alimentado, banhado por flores, folhas e ervas, descansado, rezado consegue a concentração necessária para a tomada de decisão, para as escolhas cotidianas, para o traçar os rumos da vida, construindo horizontes de realização e felicidade. Um Ori maltratado, cansado, desconcentrado gera doenças físicas e emocionais, abrindo possibilidade para que energias negativas se instalem e venham prejudicar os percursos naturais que a vida deve tomar.

Este elemento da filosofia africana é de grande atualidade e relevância, para compreendermos os processos de adoecimento físico e mental pelo qual passados na atualidade, principalmente após a pandemia de covid-19, provocada pelo vírus SARS-COV-2, que ceifou a vida de 698 mil pessoas no Brasil, deixando ainda sequelas físicas e emocionais em centenas de pessoas. Como diante de momentos tão dramáticos da vida humana, manter o equilíbrio emocional? Essa e outras questões podem ser analisadas, tendo em vista os elementos da filosofia africana e podem ajudar-nos nas buscas existenciais que fazemos.

Um outro elemento destacado por Hampaté Bâ (1981), que tem no Ori sua manifestação é a fala, por isso, a tradição oral e o conhecimento advindo por meio das palavras pronunciadas são tão importantes para as culturas africanas. Segundo o autor supracitado, os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro humano, por isso a pronúncia de palavras é considerada uma ação de grande relevância e tem carácter sagrado, sendo que na tradição oral o espiritual e o material não estão desassociados. A fala (palavra) tem poder criador, conservador e destruidor, por isso, a mentira é um peso e uma ferida social, moral e espiritual, pois separa e desarmoniza o ser, de modo geral a tradição africana abomina a mentira.

Ao analisar o sentido da palavra e a importância da tradição oral, Oliveira (2003), coaduna com as ideias de Hampaté Bâ (1981), quando lembra um antigo adágio africano, muito usado no Brasil: “A palavra tem poder!”, pois segundo a filosofia africana a palavra tem origem divina, encontrando sentido e significado nas atitudes humanas. “A palavra é a portadora da “força” que anima e vitaliza o mundo. O homem, por sua vez, ao ser criado, recebe a Força Vital e o poder da palavra, que são equivalentes, visto que a palavra é concebida como uma energia capaz de gerar coisas” (Oliveira, 2003, p. 45).

A força das palavras está presente em todas as culturas de tradição oral, pois ela não é vista como apenas “contação de histórias” descontextualizadas, sem sentido, ou

intenção, pelo contrário, cada palavra tem seu contexto, hora, local, e interlocutor, por isso a fala não se configura como um amontoado de palavras, mas na transmissão de energias criadoras e renovadoras. Uma palavra bendita pode edificar, fortalecer, animar, consolar, agora uma palavra maldita, tem capacidades desastrosas e profundamente desarmonizadoras. Como as palavras não são elementos descontextualizados e estão socialmente localizadas, cabe analisarmos como o pensamento africano percebe o grupo familiar e as relações de gênero para a construção da coletividade.

Para Oliveira (2003), as relações familiares estabelecidas nas sociedades africanas são de base matrilineares e patrilineares, mulheres e homens são importantes, exercem funções diferentes, mas ao mesmo tempo complementares, diferente da maioria das civilizações ocidentais, em que a figura feminina era vista como inferior ou dependente da figura masculina, na maioria das civilizações africanas especialmente anteriormente aos processos de invasão do continente, viam na mãe, um agente de liderança e destaque na família. A figura da mãe é de suma importância e pivô da organização familiar, é através da sua linhagem que os postos de poder e as responsabilidades são transmitidas. A família é o local da transmissão dos valores culturais, entre eles, os modos de produção, a relação com o território, o culto aos ancestrais e as formas de poder.

Os modos de produção exercidos em África têm carácter comunitário, estão a serviço das necessidades básicas de cada clã e não para a excedência, sendo assim, a terra é tratada com respeito, como uma divindade materna que em sua fecundidade alimenta e sustenta a vida humana. O trabalho é realizado em mutirão, aos idosos são fornecidos os bens necessários para sua subsistência, até a morte, o território é sagrado, faz parte da história e das memórias familiares, por isso sua venda não é permitida a desconhecidos, e cada espaço é cuidado com reverência e afeto. O culto aos ancestrais é a base da espiritualidade, pois ao mesmo tempo que garante a descendência, conecta o mundo dos vivos ao mundo dos mortos. O poder está concentrado nas unidades produtivas, ou seja, nas famílias-aldeias.

Segundo Oliveira, “as funções de homens e de mulheres são complementares e benéficas à sociedade como um todo” (Oliveira, 2003, p. 60), mostrando com isso, que as funções sociais nas comunidades africanas são desempenhadas em unidade, ressignificando com isso, as relações de poder que estamos acostumados a ter na sociedade atual, competitiva e avassaladora. “O poder é atributo dos viventes, mas

emana dos antepassados" (Oliveira, 2003, p. 60), para o bem e a felicidade da comunidade como um todo, o poder é compartilhado e acredita-se que os espíritos ancestrais auxiliam no governo dos bens materiais da comunidade, promovendo saúde ao grupo, protegendo de catástrofes naturais como seca, tempestades, ou qualquer outra intempérie, bem como, dando sabedoria aos líderes de cada clã, na tomada de decisões que afetam a vida de toda a comunidade. Além de uma organização e poder distribuído entre iguais, conta-se na cosmovisão tradicional africana, com o auxílio dos espíritos protetores de cada família, tribo, etnia, reino ou clã.

No Brasil essa concepção se atualiza por meio das Religiões de Matrizes Africanas herdeiras diretas das tradições religiosas Akan, Banta, Dinca, Dogon, Fon, Ganda, Iorubana, Lovedu, Mbana, Mende, Nitólica, Nuer, Shilluk, Shona, Zande e Zulu, dando origem aos diversos Candomblés, entre eles com casas em pleno funcionamento em Salvador e no Rio de Janeiro. As Religiões de Matrizes africanas são eminentemente comunitárias, não existindo divisão de classes e privilégios sociais, ou seja, os benefícios das práticas religiosas são para o grupo, a família de santo, o clã, ou o espaço territorial onde a casa religiosa está instalada.

É importante destacar, que segundo Oliveira (2003), não existe a dimensão de salvação e pecado para as Religiões de Matrizes Africanas, sendo assim, o sentimento de culpa não faz parte do existir e da filosofia destes grupos. Alguém pode perguntar-se, se não existe a dimensão de pecado, ou a culpa, como se avalia a existência do bem e do mal? Existe ética para o pensamento africano? Essas duas questões são de grande relevância para tentarmos compreender uma cultura e um conhecimento que não é dualista e nem dicotomiza as coisas.

Segundo Oliveira (2003), a filosofia africana pode ser compreendida como a filosofia do encantamento, podendo ser definida da seguinte forma:

> "O encantamento é uma atitude diante do mundo. É uma das formas culturais, e talvez uma das mais importantes, dos descendentes de africanos e indígenas. O encantamento é uma atitude frente à vida. É do encantamento que nasce a filosofia africana" (Oliveira, 2003, p. 160).

O encantamento diante do mundo faz da filosofia e religião africana eminentemente preocupada em viver todos os momentos da vida, seja por meio da dança, da comensalidade, da beberagem, do viver com intensidade cada sentimento e sensação corporal, não estando preocupada em processos purgatórios ou de abnegação, que esperam um "salvador" que venha de fora para estabelecer uma organizacionalidade

interna, sem liberdade ou vontade. Para as Religiões de Matrizes Africanas não há nada a ser salvo, o ser humano pode e deve viver a vida como sendo sagrada em todas as suas dimensões, pode e deve escolher seus caminhos e traçar junto com os ancestrais o seu destino, pode e deve ser feliz com ele mesmo, com a natureza que o circunda, do qual ele mesmo é parte constituinte, e principalmente com sua comunidade, vivendo feliz, construindo conjuntamente espaços de vida, dignidade e coletividade, geradoras de felicidade e dinamicidade.

Segundo a filosofia Banto, todos os seres são força, a vida está em constante movimento, sendo cíclica, sendo assim, bem e mal são forças presentes e atuantes em cada ser humano, porém existindo de forma complementar e não dicotômica, não existe o bem sem o mal e vice-versa, neste sentido, a ética africana não é normativa nem prescritiva, mas sim educativa. Viver eticamente é viver os valores da coletividade, frente às necessidades da comunidade, a ética não é um conceito abstrato e longe da realidade mais é uma forma de vida, a ética está ligada ao princípio de Exú, pois ele representa dinâmica do universo, a expertise de escolher os melhores caminhos, a vontade e o desejo da felicidade, que compreende que ninguém é feliz sozinho (a), que para sermos gente, precisamos de outras gentes, que o eu só é completo no nós, de que a vida em comunhão vale a pena de ser vivida.

Para Kwame Gyekye (2002), filósofo ganense, a pessoa é definida por sua comunidade, sendo a sociedade africana coletiva e comunal, sobre essa temática o filósofo nos diz:

> O comunitarismo imediatamente vê a pessoa humana como um ser inerentemente (intrinsecamente) comunitário, incorporado em um contexto de relações sociais e interdependência, nunca como um indivíduo isolado, atômico. Por conseguinte, vê a comunidade não como uma mera associação de pessoas individuais cujos interesses e fins são contingentemente congruentes, mas como um grupo de pessoas ligadas por laços interpessoais, biológicos e/ ou não-biológicos, que se consideram principalmente como membros do grupo e que têm interesses, objetivos e valores comuns. A noção de interesses e valores comuns é fundamental para uma concepção adequada da comunidade; essa noção de fato define a comunidade. É a noção de interesses, objetivos, valores comuns que diferencia uma comunidade de uma mera associação de pessoas individuais. Membros da comunidade compartilham objetivos e valores. Eles têm ligações intelectuais e ideológicas, bem como emocionais, com esses objetivos e valores; enquanto estimá-los, eles estarão sempre prontos para persegui-los e defendê-los (Gyekye, 2002, p. 05).

O princípio do comunitarismo apresentado por Gyekye pode ser perfeitamente percebido nas comunidades tradicionais de matriz africana, entre elas, as comunidades

quilombolas, seja por meio das práticas religiosas, da cultura, das relações sociais, dos modos de vida e produção e da relação de pertencimento territorial. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares no Brasil, existem 2.606 comunidades certificadas e outras dezenas aguardando a certificação.

Os Quilombos são territórios tradicionais de resistência, lugar de preservação de saberes ancestrais e formação de consciência comunitária e política. São comunidades negras, quase em sua maioria localizadas em áreas rurais, nestes espaços são cultivados laços de consanguinidade e de familiaridade que permitem a utilização do território de forma individual e coletiva, nestas comunidades se pode perceber fortemente as heranças da cosmovisão africana e como a cultura e os conhecimentos tradicionais se atualizam a cada nova geração.

Um último elemento da cosmovisão africana que gostaríamos de evidenciar, antes de adentrarmos à análise da perspectiva afrorreferenciada e sua relação com a formação continuada de professores (as) é como nas sociedades africanas se percebe e vivencia as formas educação, como uma das possibilidades de aquisição de conhecimento, troca de experiências e construção de saberes. Conforme Machado (2019), ao analisar as formas de conhecimento advindas por meio da vivência dos elementos da filosofia africana no diz:

> Na medida em que o conhecimento não é individual, mas coletivo, dá-se apenas com o encontro. Conhecimento não movimentado não faz sentido, a coletividade está intrínseca ao conhecimento, pois não basta ter conhecimento cognitivo, é preciso atingir também a sensibilidade e alterar na prática a relação. Não basta ler um texto, é preciso adentrar suas entranhas, entranhar-se pelos sentidos, lê-se com as mãos, com o paladar, o olfato, não se enxerga apenas com os olhos, enxerga-se com todos os sentidos. Comossensações!!! Por isso o educar o olhar!!! (Machado, 2019, p. 14).

Segundo a autora para as culturas e filosofias africanas, todos os acontecimentos da vida são oportunidades para aquisição de conhecimentos, a educação não é monopólio de uma única pessoa ou instituição, se aprende e se ensina coletivamente e conjuntamente, em especial vendo, ouvindo e experienciando por meio dos sentidos humanos a oralidade, a dança, a música, artes plásticas, culinária, a relação intergeracional, as espiritualidades, o contato com a natureza e o lúdico, todas essas experiências são educativas e possibilitam aos sujeitos (as) africanos (as) construir identidades, conhecimentos e sentimentos de pertencimento. “A forma de educação é iniciação, assim ela valoriza a experiência, a mestria, a senioridade e a formação continuada ao longo da vida. A tradição oral africana ou de matriz africana

(afrodiaspórica), frequentemente envolve o lúdico e o jogo como na capoeira e nos diversos folguedos, que são, por sinal, chamados de brincadeiras ou brinquedos" (Petit, 2015, p 177).

A educação africana é viva e o conhecimento está em constante movimento, assim como o corpo humano está. Não é possível, segundo Petit, pensar a educação africana e afrodiaspórica como simples transmissão de conteúdos desconectados da vida e da realidade de cada pessoa, se aprende e se ensina fazendo, brincando, cantando, dançando, contando histórias, vendo o exemplo das pessoas mais velhas da comunidade, ou seja, cada membro da comunidade está envolvido e é participante ativo da educação/formação das gerações mais novas, sem contar, que todos os aprendizados são inesgotáveis, nunca se sabe demais, ou não se tenha mais nada a aprender, trata-se de uma educação itinerante e continuada, que se faz na caminhada da vida e dura até o último suspiro. Sendo assim, as culturas africanas partem "de uma concepção de tempo também circular. Sua concepção de educação é eminentemente circular, assim favorece a transversalidade dos saberes" (Petit, 2015, p. 177), ou seja, é uma educação que alimenta-se do convívio e da troca e profundamente espiritualizada, que valoriza as trocas afetivas, as sinergias, as memórias e as vivências de forma holística e poética. Feitas estas explanações, partimos agora rumo à análise da perspectiva afrorreferenciada e apontaremos pistas de como incluí-la nos percursos de formação continuada de docentes.

2.5 Educação Afrorreferenciada

ONÍ SÁÀ WÚRE
Candomblé Kétu

Oní Sáà wúre (Senhor do Tempo/Existência)
Sáà wúr àse (Rogamos bênçãos e axé)
Oní Sáà wúre o bé rí o mó (Senhor do Tempo assim novamente)
Oní Sáà wúre (Senhor do Tempo)
Sáà wúr àse Bàbá (Rogamos bênçãos ao Pai)
Oní Sáà wúre o bé rí o mó (Senhor do Tempo assim novamente).

"Oni Sàá Wúre" (O Senhor do Tempo) é uma cantiga/reza originada nos candomblés Kétu, entoada em louvor a Oxalá (Òsàlá), Divindade mais antiga do panteão africano, criador do mundo, do ser humano, Senhor do tempo, dos "panos brancos", da paz, da harmonia cósmica e símbolo da longevidade e do respeito aos mais

velhos (as). Elencamos como epígrafe desta subseção esta reza, onde trataremos sobre a educação em perspectiva afrorreferenciada e como esta pode auxiliar no processo de formação continuada de professores (as) que desenvolvem suas atividades laborais em comunidades negras, pois compreendemos que "a educação precisa dessa dimensão espiritual para gerar afetos transformadores" (Petit, 2015, p.182).

Quando tratamos sobre espiritualidade na educação, não estamos promovendo atitudes proselitistas e discriminatórias, até porque, defendemos o princípio da laicidade do estado brasileiro, a liberdade de cultos, crenças e consciências e acreditamos na educação como promotora de libertação e respeito aos valores humano, mas abordamos a categoria espiritualidade de forma ampla, como abertura a dimensões afetivas, simbólicas, subjetivas e existenciais, que inclui em seu bojo as experiências e manifestações de fé de grupos que foram historicamente silenciados, demonizados em sua relação com o Sagrado e excluídos das estruturas sociais, entre elas a educação formal.

Trazemos a figura de Oxalá e o princípio cósmico que representa para a cultura Kétu, pois para o pensamento africano o elemento basilar para se pensar em educação e formação de pessoas é a reverência aos mais velhos (as), onde a figura dos anciões é reconhecida como fonte de conhecimento, "bibliotecas vivas", sem os quais, não é possível falar em cultura, identidades e saberes.

Oxalá em suas múltiplas características é destacado como o Orixá primeiro, para o qual todas as outras Divindades se curvam, pedem a benção e ouvem seus conselhos repletos de sabedoria, não seria diferente aos seres humanos, anterior a nós sempre esteve alguém; nossos avós, pais, líderes, orientadores, professores, pessoas com maior experiência e vivências, todos nós temos nossos "mais velhos", seja cronologicamente ou a partir do acúmulo de conhecimentos. Reconhecer que não somos autossuficientes é uma atitude de humildade, sabedoria e grandeza, por isso na cosmovisão africana, a relação intergeracional é fundamental para a construção de conhecimentos, pois todas as aprendizagens são construídas coletivamente e de forma contínua.

Hampaté Bâ (1981), ao falar sobre os anciões africanos afirma que "se não nos apressarmos em reunir seus testemunhos e ensinamentos, todo o patrimônio cultural e espiritual de um povo cairá no esquecimento juntamente com eles, e uma geração jovem sem raízes ficará abandonada à própria sorte" (Hampaté Bâ, 1981, p.176). A perpetuação das tradições, cultura e identidade de um povo, dependem do acolhimento,

observância e atenção por seus mais velhos, rompendo a cultura do descartável, onde pessoas são tratadas como objetos e se estes objetos estiverem com “defeito” (doentes e idosos), são automaticamente substituídos por “novos”, sem dúvida essa mentalidade utilitarista é altamente perversa e fragmenta os vínculos afetivos e humanos de uma determinada cultura ou grupo social, por isso, precisamos repensar como a educação tem contribuído ou não para problematização de relações superficiais e que estão coadunadas com o grande capital, perpassando pelas visões bancárias e gradeadas de educação, por uma gestão autoritária, por relacionamentos adoecedores nos espaços de trabalho e por uma formação inicial e continuada de professores tarefeira, que não refletida ou contextualizada, mas que foi condicionada ao cumprimento de metas e prazos.

Em contramão a ideais hegemônicos de educação, currículo e docência, apresentamos para nossa análise a perspectiva afrorreferenciada como uma possibilidade de ser pensar a educação e formação continuada docente permeada por valores civilizatórios, saberes, tradições, crenças e filosofias africana e afrodescendente.

O conceito afrocentricidade apresentado por Asante (2009) é essencial para se compreender a perspectiva da educação afrorreferenciada. Assim, “A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p. 93). O lugar, enquanto localização, apresenta-se como o contexto de experiência das diásporas africanas, colocando a história, a memória, a cultura e os valores africanos na posição de centro da conscientização e experiência, lugar negado pelo eurocentrismo que as colocaram na condição de subalternizados.

Nesse contexto, Júnior (2010), destaca que a noção de localização torna-se central para compreender a epistemologia e o paradigma da afrocentricidade proposta por Asante. A afrocentricidade também consiste em uma metodologia, pois através dela é possível analisar e interpretar os fenômenos que envolvem a experiência do sujeito e da cultura africana a partir do contexto da localização em que se manifesta.

O lugar pressupõe que os sujeitos, tenham uma consciência histórica, psicológica, social e cultural sobre o povo africano, pois a “afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” (Asante, 2009, p. 94). Deste ponto de vista, o “paradigma afrocêntrico” engloba um conjunto de conceitos e noções, tais

como, centro, localização, lugar, deslocamento e realocação. Os três primeiros são essenciais na compreensão deste paradigma, pois identificam que a identidade negra se constitui em relação a sua história, cultura e ancestralidade. Para Mazama (2009), O deslocamento cultural, histórico e ancestral que envolvem as diásporas africanas deve ser problematizado, já que a apreensão do lugar do negro envolve essa consciência de suas origens, o que implica em realizar o percurso da realocação para as suas raízes ancestrais para poder se situar no mundo e se reconhecer como negro e africano.

Machado (2019), ao analisar a categoria afrocentricidade de Asante, nos apresenta o desdobramento da teoria, propondo uma nova nomenclatura a "Afrorreferencialidade", pois segundo suas análises a "diáspora africana possibilitou ao mundo e em especial às Américas que os valores civilizatórios e as cosmopercepções ancestrais do Continente Africano adentrassem em outros territórios físicos e simbólicos, compondo novas identidades raciais" (Machado, 2019, p. 67). Adotamos nesta pesquisa a categoria afrorreferencialidade pois compreendemos que melhor se aplica ao universo afro-brasileiro, sem contudo considerar que afrocentricidade e afrorreferencialidade são categorias dicotômicas, pelo contrário, ao nosso ver são complementares, sendo a primeira o esforço de agenciar e protagonizar africanos e seus descendentes em um contexto de silenciamento e apagamento histórico e social e a segunda, o reconhecimento das heranças africanas presentes em outros territórios, em especial no Brasil, onde as africanidades constituem a identidade do País.

Segundo Machado (2019), a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (Lei 10.639/2003) possibilitou inovações metodológicas voltadas ao ensino afrorreferenciado. O processo de colonização submeteu o povo africano à escravidão no Brasil e deixou como legado um conjunto de negação de direitos e de existência que só pode ser desvelado e desnaturalizado pelo profundo conhecimento da história, da cultura e da diáspora africana para o Brasil, um lugar de memória que precisa ser compreendido em sua totalidade histórica, social e cultural através da educação formal e pela oralidade de outros espaços sociais e culturais onde se manifestam o conhecimento dos povos africanos, sua luta e resistência.

O corpo afrodescendente é uma fonte de experiência e de saber ancestral que deve dialogar com o mundo, com o lugar das relações do cotidiano e potencializar a compreensão do direito de estar no mundo, se auto pertencer e produzir saberes e conhecimentos neste espaço e lugar, cuja totalidade se revela nas experiências e na

formação cotidiana em variados contextos. Na compreensão de Machado (2019), a escola se apresenta como contexto propício à aplicação de metodologias e conteúdos que desvelam e revelam a experiência cultural ancestral, a história africana no continente e as vivências atuais que valorizem a potência e o poder do corpo africano.

O ensino sobre a história e cultura africana torna-se viável quando se compreende que a educação afrorreferenciada e suas metodologias devem se voltar às relações étnico-raciais e às experiências comunitárias pautados no valor da escuta, da memória, das vivências cotidianas e os múltiplos espaços de experiência relacionados ao povo africano.

Portanto, uma abordagem afrorreferenciada é aquela que as cosmovisões e as heranças africanas e afrodescendentes estão no centro das teorias e práticas sociais, dando o devido crédito e ouvindo as vozes de negros e negras que foram silenciados e subalternizados pelas relações históricas, sociais e educativas. Abordar uma perspectiva de formação docente nesta perspectiva é reconhecer e valorizar o conhecimento de africanos e seus descendentes, como sujeitos ativos e construtores de identidades e valores civilizatórios nas Américas e de modo particular no Brasil.

Ao tratar da perspectiva afrorreferenciada nesta pesquisa, sentimos a necessidade teórica e metodológica de fazer um breve estado da arte sobre as pesquisas que estão sendo realizadas nos cursos de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado no tocante à temática supracitada. Nossa fonte de pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, cujo recorte temporal foi de 2018 a 2023, os últimos cinco anos.

Foram utilizados na busca os seguintes descritores: “educação afrorreferenciada e currículo afrocentrado”, como resultados foram identificados um total de 08 pesquisas; 05 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado, todas de programas de pós-graduação de universidade públicas do país. O quadro descritivo com os resultados da pesquisa contém informações sobre o ano de publicação, autores (as), título e tipo de pesquisa e instituição de vinculação. A seguir, o quadro 01 descreve as principais contribuições no campo de estudos sobre educação afrorreferenciada produzido por pesquisadores de instituições variadas nos últimos cinco anos (2018-2022).

Quadro 01 – Produção sobre a educação afrorreferenciada

Ano	Autor/a	Título e tipo de pesquisa	Instituição
2018	SANTOS, Jadiel Ferreira	ÒKÒTÒ: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em Dança no Ensino Superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras.	Universidade Federal da Bahia – UFBA
2020	SOARES, Karina Maria de Souza	A população negra nos livros didáticos de Biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista. Tese de Doutorado.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
2021	SILVA, Clemilson Cavalcanti da	Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais. Tese de Doutorado.	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
2021	MASCARENHAS, Érica Larusa Oliveira	Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana.	Universidade Federal da Bahia – UFBA
2021	OLIVEIRA, Ayana Omi Amorim de	Racismo, educação e genocídio de jovens negros: reflexões a partir de uma epistemologia afrocentrada.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
2021	ALVINO, Antônio César Batista	Ensino de Química afrocentrado: a contribuição africana para o desenvolvimento tecnológico do país. Tese de Doutorado.	Universidade Federal de Goiás – UFG
2022	LIMA, Michel Marques de	Estudo sobre apropriação cultural científica numa perspectiva afrocêntrica em aulas de Química.	Universidade Federal de Goiás – UFG
2022	SILVA, Keise Barbosa	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras.	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A pesquisa de Santos (2018), identificou que a reprodução das epistemologias eurocêntricas ainda são saberes que se legitimam em contextos locais marcados pela presença da cultura negra, como é o caso do estado da Bahia. O currículo voltado ao ensino da história e cultura africana ainda é inefetivo para se trabalhar questões culturais, como a dimensão da dança. O contexto analisado da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia poderia ser um espaço propício às experiências de uma

educação afrocentrada e afrorreferenciada, porém ainda se apresenta como espaço de reprodução de valores que desvinculam o saber centrado na cultura negra.

A pesquisa de doutorado de Soares (2020), constatou que os livros didáticos de Biologia são frágeis quanto à temática étnico-racial, visto que as duas principais coleções utilizadas na rede pública de ensino, a saber, "Biologia moderna" e "Biologia hoje", apresentam divergências sobre essa discussão, pois a primeira não apresenta conteúdos afrocentrados e a segunda realiza essa aproximação eventualmente. Nessa perspectiva de análise, Silva (2021), identificou que nos livros didáticos de Ciências Naturais o paradigma eurocêntrico é predominante nos conteúdos, embora se tenha notado maior cuidado em tratar das questões étnico raciais após a Lei nº 10.639/2003.

O trabalho de Mascarenhas (2021), traz sua experiência enquanto química sobre a utilização de remédios e cosméticos de origem africana apreendido pela oralidade no contexto da cidade de Salvador/BA, indicando que essa atividade constitui-se em uma experiência holística, ancorada nos saberes afrocêntricos. Outras duas pesquisas no campo da disciplina problematizaram questões em torno da educação afrocentrada.

A primeira delas é a pesquisa de Alvino (2021), que trabalhou conteúdos afrocentrados a partir da disciplina de Química Experimental, abordando eixos temáticos que versam sobre o ciclo de açúcar, do ouro e da mineração no Brasil. O segundo é o trabalho de Lima (2022), que trouxe à tona a contribuição que a didática afrocêntrica traz ao ensino de Química, o que possibilita inúmeras reflexões em torno da educação educacional centrada em valores eurocêntricos e destacou que o movimento negro tem contribuído para o campo da educação ao trazer discussões e práticas sobre o pensamento afrocêntrico e abordagens críticas contra o racismo epistêmico.

Os resultados da pesquisa de Alves (2021), indicam que o racismo difuso na sociedade brasileira, quando se apresenta nos ambientes educacionais, produz um genocídio de ordem mental, espiritual e físico entre os jovens negros, pois se constituiu em um silenciamento da cultura e da diáspora africana em um espaço que deveria privilegiar a divulgação crítica sobre a epistemologia afrocêntrica.

Os achados da pesquisa de Silva (2022), indicam que a escola ainda se constitui em espaço de reprodução de discriminações raciais e práticas que subalternizam o corpo, a experiência e a cultura negra a partir de visões e conteúdos eurocêntricos, o que aponta a necessidade de fortalecer as políticas de ações afirmativas no contexto educacional através do paradigma da educação afrorreferenciada e antirracista.

As pesquisas analisadas podem ser agrupadas em dois blocos, são elas: educação e ciências naturais, incluindo nesta última as ciências biológicas e ensino de Química. No campo da educação a discussão sobre a educação afrocentrada situou-se no contexto do ensino superior (Santos, 2018) e educação infantil (Silva, 2022) e a pesquisa bibliográfica sobre o racismo e genocídio contra os jovens negros do Brasil (Oliveira, 2021). No campo das ciências naturais destacou-se as abordagens sobre a contribuição da educação afrocêntrica para renovar o currículo das ciências naturais, marcado por visões e conteúdos eurocêntricos (Silva, 2021; Soares, 2020; Mascarenhas, 2021; Alvino, 2021; Lima 2022).

Dentre esse conjunto de pesquisas, o aspecto que se deve destacar são as contribuições em torno dos livros didáticos de Química que estão sendo problematizados, o que representa um avanço importante, pois as ciências naturais e exatas remontam a revolução da ciência moderna e ao paradigma cartesiano eurocêntrico. Logo, percebeu-se que as discussões em torno das relações étnico raciais e os paradigmas afrocêntricos e antirracistas se constituem em um arcabouço teórico e prático para reflexões e mudanças práticas no mundo social e da educação afrocentrada.

Os trabalhos com essa abordagem precisam avançar no campo da educação, pois esse espaço agrega ao aluno um conjunto de experiências ao longo de sua vida e os preparam, assim como outras instituições de ensino, para viver em sociedade e compreender as múltiplas identidades constituem a sociedade brasileira, sobretudo pela presença da diáspora negra e a experiência histórica de submissão eurocêntrica pelo qual foram submetidos. Com base nas informações apresentadas até o presente momento, nossa pesquisa se sustenta como uma contribuição para se pensar a perspectiva afrorreferenciada à formação de docentes, pois pensar a educação, sem antes analisar a formação de professores e professoras constitui-se uma ação incompleta e dicotômica.

Coadunamos com Noguera (2014), quando apresenta que os caminhos da afrorreferencialidade são abertos, não podendo ser vistos como linhas de chegada, mas como pontos de partida para a compreensão do universo humano africano, pois uma proposta de educação que considere esta referência epistemológica se assenta em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, bem como nas suas cosmopercepções, investigações sociológicas e filosóficas. “Afroperspectividade

significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas.

Sua base é demarcar por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios" (Noguera, 2014, p. 45), compreendendo que a construção de conhecimento realizada por negros, indígenas e seus descendentes deve ser vista e compreendida como fonte epistémica, capaz de orientar e sustentar todas as áreas de conhecimento humano, de forma válida e sustentada. Uma perspectiva afrorreferenciada, segundo Nogueira (2014), é aquela que põe em evidência os elementos filosóficos, epistemológicos, históricos, sociológicos, artísticos, espirituais e culturais dos povos subalternizados e colonizados, não somente africanos, mas também ameríndios, trata-se de oferecer ao mundo do conhecimento, da investigação e da educação em geral, ferramentas teóricas e metodológicas antirracistas, procurando recolocar os negros dentro do seu contexto histórico e cultural depois de um deslocamento provocado pelo racismo antinegro.

Noguera (2014), faz contundentes críticas ao processo de formação de professores, em especial aos cursos de Licenciatura em Filosofia e diz ser esta área de conhecimento uma das mais brancas e racista da academia, pois segundo o autor, de forma maciça se estuda e se ensina que o berço da filosofia e da civilidade está no continente europeu, relegando a senso comum ou a mera opinião, sem valor científico e acadêmico, os conhecimentos que foram produzidos fora da Europa. "A nossa leitura é que o racismo antinegro está atrelado à recusa da filosofia africana" (Noguera, 2014, p.23), o conhecimento, segundo o autor, é um elemento chave na disputa e na manutenção da hegemonia, afirmar ou negar determinados conhecimentos tem uma intencionalidade, quando se tenta desqualificar ou silenciar as manifestações de outros povos que não sejam brancos e/ou europeus, se está tentando manter os laços da escravidão e da dependência epistêmica, ou seja, as relações de exploração e poder. "Existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centros e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferia são contextuais, relativos e politicamente construídos" (Noguera, 2014, p. 34), por isso, localizar o pensamento africano, afrodiaspórico, ameríndio, asiático, ou de qualquer outro povo em periferias epistêmicas é perpetuar estruturas colonialistas e racistas, sendo dever da educação problematizar tais posições de inferioridade e apresentar a diversidade de possibilidades de conhecimento.

Noguera (2014) sugere que decisões teóricas, metodológicas e didáticas sejam realizadas, conhecendo e incorporando aos currículos tanto de formação de professores, quando escolares, obras de autores (as) negros (as) como por exemplo: Mogobe Ramose, Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, Molefi Kete Asante, Angela Davis, Maulana Karenga, Theóphile Obenga, Chimamanda Adiche, Paulina Chiziane, Marimba Ani, Kabengele Munanga, Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, entre outros numerosos autores (as) negros (as) que escrevem sobre a educação para as relações étnico-raciais, o ensino de filosofia e a luta antirracista.

Segundo Noguera (2014), afrorreferencializar a educação e em especial o ensino de filosofia é um projeto de passar a limpo a história da humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de eliminar culturas e povos não ocidentais do rol do pensamento filosófico, como para desfazer as hierarquizações que advêm do processo colonialista e impositor de uma única cultura, considerada verdadeira e válida.

Machado e Petit (2020), ao tratarem sobre a formação docente que considere e vivencie os referenciais africanos e afrodescendentes nos dizem que neste modelo de educação, as relações são comunitárias e dialógicas, ou seja, todos os conhecimentos são construídos em comum e realizados por todos os aspectos da vida, por isso, quando se fala, dança, canta, come, reza, sente, se está aprendendo e ensinando e tais ações são vivenciados no e pelo corpo em sua inteireza. Em relação ao processo de invisibilização e silenciamento das culturas e tradições africanas nos currículos, as autoras nos dizem:

> Temos um currículo monocultural, eurocentrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas que nos formaram e o processo de mudança é lento, árduo, entretanto, absolutamente necessário em tempos em que a descolonização é uma ação própria de re-existência, de encantamento pela vida. Em nosso caso, há silenciamento, inviabilização, inferiorização e negativização da importância fundante da participação de várias culturas africanas na construção do nosso país, na tessitura de quem somos nós brasileiras e brasileiros (Machado; Petit, 2020, p. 03).

Este processo de silenciamento apresentado pelas autoras se dá em todas as esferas sociais, em especial na educação, onde por vezes negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTS, e outros grupos, tanto étnicos, quanto sociais, não são reconhecidos como construtores de conhecimentos legítimos, verdadeiros e científicos, marginalizando suas histórias, memórias, saberes, vivências e existências.

No universo da formação de professores, esta realidade não é diferente, basta nos perguntar, quantas autoras e/ou autores negros fizeram parte da seleção bibliográfica de nossos cursos de formação inicial e continuada? Quais lugares

ocuparam, neste mesmo processo formativo, as contribuições históricas e sociais das comunidades tradicionais e dos grupos socialmente minoritários? No tocante à afirmação étnico-racial, cultural e social, os conteúdos oficiais oferecidos a nós, nos deram motivo de empoderamento ou nos invisibilizaram? Estas questões e muitas outras precisam fazer parte da construção epistemológica que nos propomos fazer e devem servir de balizas para avaliarmos se de fato a educação no qual estamos inseridos é libertadora ou alienadora. Acerca do modelo de educação que estamos oferecendo às crianças, jovens e adultos brasileiros, é necessária a problematização sobre as questões raciais, para isso, não podemos deixar de mencionar a importância da Lei nº. 10.639/2003, que no ano corrente, completa vinte anos de promulgação.

No processo de luta contra o racismo e empoderamento do povo negro, a promulgação da Lei nº. 10.639 de 20 de dezembro de 2003 se apresenta como uma importante ferramenta educacional. Segundo a referida Lei, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 fica estabelecido a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, estabelecendo-se também a inclusão nos calendários escolares do dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra", fazendo memória ao martírio do líder quilombola Zumbi dos Palmares, ocorrido no ano de 1695. A Lei 10.639/2003 tem como objetivo formar cidadãos conhecedores das visões de mundo, experiências históricas e contribuições da população negra para a formação da identidade nacional e para a afirmação da identidade étnica do povo brasileiro.

A proposta sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira é considerada um significativo avanço que quebra com o silêncio em torno de questões raciais que são muitas vezes ignoradas nas escolas, pelo fato da inabilidade com as temáticas raciais, reforçando discriminações. Praxedes (2008), ao analisar o processo de subalternização e silenciamento das identidades dos povos tradicionais nos currículos escolares nos diz:

> Não é um mero acaso, portanto, que os alunos que mais sofrem, atualmente, em nosso país, com a violência excludente ou assimilacionista de um sistema de ensino eurocêntrico e ainda colonizador, sejam exatamente os descendentes de índios e negros (Praxedes, 2008, p. 12).

Com a implantação do ensino das relações étnico-raciais nas escolas visa-se a superação de mentalidades e práticas racistas, promovendo uma reforma nos conteúdos escolares, nas metodologias de ensino e nas relações estabelecidas no universo das

escolas, para sanar as lacunas no que se refere às referências históricas, culturais, religiosas, geográficas, linguísticas e científicas de negros e negras para a formação da identidade cultural nacional, problematizando as relações de exclusão e inferioridade que tais sujeitos sofreram historicamente. Pois "consideramos a escola como um lugar político de formação de gerações de crianças e adolescentes, com potencial para contribuir na alteração de estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas" (Coelho; Silva, 2015, p. 698).

Nos últimos anos, o Brasil tem apresentado muitas pesquisas acadêmicas de práticas de ensino com o intuito de realizar estudos e ações político-pedagógicas para se propor no que concerne à educação e diversidade étnico-racial, à ressignificação da formação identitária do país para o combate dos índices de desigualdades que perduram ao longo da história colocando a população negra em condições de desvantagens em relação ao acesso de direitos essenciais, como os relativos ao mercado de trabalho e aos educacionais.

Para Brito (2008), a aprovação da Lei 10.639/2003, ao alterar a atual LDB, prevê a incorporação obrigatória do ensino da história do continente africano e das culturas afro-brasileiras como temas a serem trabalhados e implementados nos currículos das escolas de educação básica pública e privadas. Segundo o referido autor, essa conquista legal não é uma imposição autoritária governamental sobre o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, mas sim, o reflexo de muitas mobilizações históricas cultivadas pelo Movimento Social Negro, principalmente no período de ascensão das lutas sociais no contexto da redemocratização do país, no final da década de 1970.

A importância histórica desse dispositivo legal tem sido refletida e avaliada por vários estudiosos das relações raciais em nosso país, entre eles está Moore que nos diz:

> Se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia (Moore, 2007, p.27).

No que tange a formação de professores para a educação das relações étnicos-raciais, as iniciativas a partir da referida Lei, reflete sobre a importância histórica do Movimento Social Negro brasileiro por esta demanda ter sido mostrada à sociedade no

contexto da redemocratização do Brasil. Dessa forma, reconhece nas ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, uma das fontes do direito, como tem sido abordado pela doutrina jurídica. Quanto à demarcação desse ponto de partida, Brito (2008), enaltece que se reflita sobre as formas de expressão dessa demanda, que se expande para as instituições de ensino superior buscando reconhecimento e legitimidade no âmbito de Programas de Pós-Graduação e de instituições de pesquisa no campo educacional em nosso país.

A partir de algumas considerações acerca das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais, fundamentadas na Lei 10.639/2003, apresenta-se uma reflexão acerca dos desafios postos para a formação docente visando à tradução da Lei em atividades pedagógicas críticas para fundamentar a compreensão de que as relações de trabalho vivenciadas nas escolas são portadoras de um conteúdo formativo que apresenta desafios ao currículo de formação de professores e às atividades pedagógicas. Um dos objetivos apresentados pelo documento para a incorporação das temáticas raciais nos currículos escolares consiste em:

> [...] oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p. 18).

O processo de educar entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, para que os sentimentos de inferioridade e superioridade se rompam desde cedo. Neste sentido, ressaltamos o quão é imprescindível romper os julgamentos fundamentados em preconceitos para deixarem de serem aceitas posições hierárquicas que servem de mola propulsora para as desigualdades étnico-raciais e sociais. O desenvolvimento da educação articulada com as relações étnico-raciais é um dos conhecimentos fundamentais para o estabelecimento da prática educativa crítica, no sentido de criar novas bases para o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural da sociedade brasileira combatendo o imaginário social no qual as representações de caráter etnocêntrico e racista fazem parte.

A educação das relações étnico-raciais precisa ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos compromissados em efetivar condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Diante disso, Moreira e Candau

(2008), evidenciam o objetivo de promover aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem pessoas comprometidas com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos e todas.

Para Machado e Petit (2020), a luta pela concretização da Lei nº. 10.639/2003 continua, pois se verifica que muitas escolas e universidades não a aplicam, além de "esquecerem" que a referida lei tem caráter transversal a todos os componentes curriculares, bem como a todos os acontecimentos e espaços educativos, não estando atrelada a uma data específica, ou a um único componente curricular, sendo executada de forma pontual, somente para "dizer" que se está implementando a Lei. "Pretendemos agenciar uma educação que pensa e promove as relações étnico-raciais, buscando uma comunidade/sociedade justa, que valorize e respeite as singularidades e diversidades culturais e as pessoas que constituem tal comunidade, sociedade" (Machado; Petit, 2020, p.10), para isso, precisamos repensar quais modelos de currículos estão sendo vivenciados m nossas escolas e se estes abarcam de forma coerente, reflexiva e crítica as relações de exclusão e silenciamento de negros (as) e de outros grupos socialmente minoritários. Neste sentido, esta pesquisa defende a necessidade de se conhecer e implementar uma perspectiva afrorreferenciada de currículo, em especial em comunidades remanescentes quilombolas ou de origem negra, pois segundo Machado e Petit, um currículo afrorreferenciado:

> Está marcado pelas cosmopercepções, ou seja, modos de perceber e sentir, pensar de corpo inteiro; em outras palavras: corpo e pensamento em ação. Desse modo, tal currículo é delineado por nossas percepções e vivências oriundas de nossa ancestralidade africana, de seus valores e encantos que perpassam nosso cotidiano (Machado; Petit, 2020, p. 10).

O currículo afrorreferenciado apresenta segundo as autoras uma perspectiva epistemológica plural, concebendo saberes e práticas como dialogais e horizontais, ou seja, diferentes, nem melhores e nem piores, inferiores ou superiores, conhecimentos são diferentes e devem ser concebidos como tal, a partir da perspectiva do respeito, do acolhimento e da inclusão das diversidades.

O intuído é pensar a educação através do repertório cultural de origem africano e não simplesmente pensar a figura do negro e da negra na educação brasileira, como agentes passivos e coadjuvante, mas como seres humanos ativos, dotados de inteligência, raciocínio, filosofias, emoções, afetos, espiritualidades e toda a complexidade própria do existir humano, sendo atores e atrizes principais e construtores de suas próprias histórias e memórias. Trata-se de uma educação compartilhada, realizada no movimento da vida cotidiana, sobre este aspecto, Machado e Petit nos dizem que:

> A educação na cultura africana tem como cenário o cotidiano, que é revestido do natural e do sagrado e a vivência é o modo principal de interação com essas duas dimensões. Daí que a ancestralidade se apresenta como esse espírito de intimidade com a natureza. A relação com a natureza supõe também um espaço comunitário. O ancestral é a natureza divinizada, é a referência cultural maior, é quem apreende a memória da comunidade, é o principal arquiteto na construção de uma vida comunitária saudável. Por isso, a natureza e os ancestrais são iguais, sabedoria e diretrizes na (s) filosofia (s) africana (s) tradicionais (Machado; Petit, 2020, p. 12).

Os ideais e as ações pedagógicas, tendo por base a afrorreferencialidade sustentada por Machado e Petit, são provocantes e nos desafiam a usar a criatividade e a afetividade nos processos de ensinar e aprender, tratando-se de um modelo de educação que não está restrito a um espaço institucional, a quatro paredes de uma sala de aula, a livros didáticos descontextualizados ou a pincéis e quadros magnéticos, trata-se de uma educação com e para o corpo, que envolva os sentidos, as vivências, o contato com a comunidade, o meio ambiente, as artes e todas as outras dimensões e ferramentas lúdicas que se possa ter, sem medo de descobertas coletivas, de admitir insucessos, de ouvir vozes consideradas ilegítimas e estranhas, de incluir corpos historicamente excluídos, de admitir que ninguém é dono (a) de nada, que conhecimento se constrói comendo, brincando, sorrindo, chorando, existindo juntos.

Será se temos coragem de abandonar nossos “currículos gradeados”, como nos lembra Miguel Arroyo? Será que a espontaneidade, a criatividade, as memórias e oralidades nos geram insegurança e medo, quando trazidas à baila nos espaços oficiais de escolarização? Uma educação viva e dinâmica pode ser considerada “desorganização” ou “enrolação” por parte de famílias, colegas de trabalho ou estruturas de governo? Essas questões devem nos provocar e fazer pensar, se educar tornou-se uma ação rotineira e mecânica, ou seja, uma “educação bancária”, como bem nos lembra Paulo Freire, onde o que se aprende e ensina não dialoga com a vida e seus

problemas reais, sendo aprendizagens mortas, não transformadoras e estão meramente preocupadas em acúmulo de conteúdos. Machado (2019), nos provoca ao afirmar que:

> Educar desde uma perspectiva afrorreferenciada, desde as cosmopercepções africanas, é educar pela experiência, pois o conhecimento real, que pode ser efêmero, tem origem em nós, em nosso lugar de pertencimento, nosso chão, nossa cultura e saberes. É o educar o olhar, educar para a sensibilidade, para perceber o Outro como parte de nós mesmos/as, é promover o exercício da nossa capacidade de sentir, de ter a emoção como a base, o sustentáculo para a razão, pois "em formação é preciso entender que a emoção coloca o sujeito em movimento e impulsiona a ação". Assim, a criação que parte do sentir torna-se base para o conhecimento, para o ser/fazer (Machado, 2019, p. 09).

Educar os sentidos humanos para a sensibilidade, este é o convite feito por Machado (2019), ao apresentar a afrorreferencialidade como possibilidade pedagógica. Reconhecemos que essa ação não é tão fácil de ser compreendida, aceita e vivenciada, pois por vezes, estamos bitolados ou até fomos condicionados a ver a educação como uma feitura isolada da realidade, neutra e completamente engessada, transpor essa mentalidade é uma ação libertadora e transgressora que exige vontade, afetividade e apropriação de outros referenciais relacionais, teóricos, metodológicos e avaliativos.

Por isso, na afrorreferencialidade os professores (as) não são detentores exclusivos de conhecimentos e sua formação se dá de forma contínua, isso não quer dizer que a figura docente não tenha seu valor, pelo contrário, sua importância se faz no ato de mediar conhecimentos, advindos de fontes diversas, seja por meio das estruturas oficiais de ensino, quanto por meio da relação com as comunidades, famílias, saberes tradicionais, vivências e cosmovisões, percebendo que o aprender/ensinar exigem a inteireza do ser humano; corpo, mente, afetos, emoções, espiritualidades, intelecto, sociabilidades, que tais dimensões não são dicotômicas e devem ser consideradas importantes e exercitadas dentro e fora dos muros escolares.

Diante do exposto, uma pergunta nos ocorre, como na prática vivenciar uma educação afrorreferenciada? Respondendo a essas questões, Machado (2019), vai dizer-nos que os caminhos são variados e exigem de nós a "escuta de subjetividades", ou seja, parar e ouvir nossos sentimentos, afetos, pensamentos, desejos e emoções, em primeiro lugar, observar nossos corpos, em segundo, nos possibilitar o diálogo com nossos pares, com as pessoas que convivemos, com as estruturas que nos relacionamos, com os grupos que temos contato; falar, ouvir, trocar ideias, "jogar conversa fora", prosear! As outras estratégias metodológicas são frutos do diálogo, que permite a aproximação, o conhecimento, a troca afetiva, sem essa disposição, segundo a autora, a

afrorreferencialidade não traria nada de novo e cairia no risco de ser um conjunto bonito de especulações e que em nada transformaria a realidade de cada pessoa. Sendo assim, a perspectiva de educação afrorreferenciada tem como objeto contribuir para o processo de descolonização do currículo, tanto na formação continuada de professores (as), quanto na realidade cotidiana das escolas.

Dantas (2015), ao refletir sobre a necessidade de se incluir outras perspectivas epistemológicas na educação que não sejam europeias, diz que a afrorreferencialidade tem a capacidade de oferecer, em primeiro lugar à população negra a consciência de que não somos "fantoches de um senhor", que regula as ações e as palavras, mas possuímos como afro-brasileiros a capacidade dialógica de pensar de forma crítica nossa história, e os elementos que compõem nossa existência, sendo protagonistas como qualquer outro povo.

Segundo Dantas (2015), os vários processos de hegemonia cultural que foram impostos a indígenas e negros no Brasil, impossibilitam-nos perceber tais povos como seres pensantes, construtores de conhecimentos e capazes de autonomia existencial, a mentalidade colonialista sempre reporta os povos originários como inferiores, incultos e dependentes de legitimação da cultura branca, desconstruir tal mentalidade é um dever da educação e dos espaços educativos, por isso, o tema das relações étnico-raciais não compete somente a quem pertence a comunidades tradicionais ou tem descendência negra ou indígena, a luta contra o racismo, a afirmação das identidades raciais e a busca por dignidade humana é dever de todas as pessoas; negras ou não negras, indígenas ou não indígenas.

Para isso, segundo o autor é necessário contar a história dos (das) sujeitos (as) que foram postos às "margens", ouvir as vozes silenciadas, observar às ausências, o não dito, as entrelinhas, as existências que foram subjugadas e sufocadas pelo projeto colonialista. A esse respeito, o autor nos diz:

> Diante disso, especifica-se como o pensamento decolonial representa o caminho, a formação de uma pluri-diversidade como projeto global, visto que um Estado quando formado a partir de uma única identidade, esquecendo-se da diferença, invariavelmente legitima um tipo hegemônico que procurará regulamentar todos os demais. Para escapar de tal regulamentação precisa-se contrapor a história hegemônica com a história à margem (Dantas, 2015, p. 53).

A história hegemônica só poderá ser contraposta, se os povos que foram historicamente subalternizados forem vistos e ouvidos, podendo decidir sobre suas vidas

contando sua própria versão da história, para isso, vemos que os espaços oficiais de educação são espaços de poder, de grande relevância social e espaços que possibilitam a construção de diversos conhecimentos.

Quando nesta pesquisa, sustentamos a necessidade de se pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva teórica e metodológica que coloque as cosmovisões africanas e afrodescendentes no centro da análise e como fonte epistemológica, estamos sustentando uma posição política, de reivindicação por direitos, visibilidade e dignidade da população negra, alijada por tanto tempo em nossa história e que não pode ter na educação mais um espaço de silenciamento e apagamento.

Por essa razão, se faz necessário analisarmos e problematizarmos as ideias de educação, currículo e formação de professores defendemos; será que tais concepções coadunam com a opressão colonialista, ou oferecem espaços de libertação e afirmação? Este questionamento leva-nos a crer que os currículos, os processos formativos e prática docente, munidos de intencionalidade, precisam ser repensados a partir de uma visão decolonial, a esse respeito Araújo e Dantas (2019), nos dizem que "currículos da educação básica e do ensino superior no Brasil: são narrativas que reproduzem estereotipias" (Araújo: Dantas, 2019, p. 149), excluindo dos seus bojos as diversidades e as vivências dos grupos socialmente minoritários, entre eles a real contribuição dos povos negros e indígenas para a construção das identidades, cultura, história e memória do povo brasileiro, sendo assim, se faz necessária uma análise crítica do currículo, relocando para espaços de visibilidade e valorização os saberes ancestrais de negros e indígenas, por meio de práticas pedagógicas que protagonizem a educação das relações étnico-raciais e percebam as diferenças como ações construtivas e não como um problema a ser enfrentado.

Além de problematizar o currículo, Araújo e Dantas (2019), nos fazem repensar a formação docente, tanto inicial, quanto continuada, a partir de uma perspectiva decolonial. Segundo os autores, a formação inicial e continuada de professores (as), necessita possibilitar novos olhares sobre as relações étnico-raciais no Brasil, possibilitando a existência de outras epistemologias que não sejam europeias, trata-se do abrir-se à diversidade humana e não conformar-se com o silenciamento, os processos de apagamento, violência e subalternização de africanos, indígenas e seus descendentes e muitas outras civilizações que formaram o país.

Sobre a necessidade de se pensar uma formação docente que tenha trato com as questões raciais, Pinto (2019), afirma:

> Deste modo, é notório que a formação de professores deve possibilitar embasamento teórico, aproximação e valorização das diversas matrizes africanas e afrodiaspóricas, para fins de proporcionar ao profissional em formação experiências que venham a subsidiar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade existente na sociedade. Assim, estratégias que fortaleçam a prática docente no sentido de promover uma educação para as relações étnico-raciais devem ser discutidas, compartilhadas e atualizadas na esfera da formação inicial, dentro das universidades, e da formação continuada, a cargo de secretarias municipais ou estaduais (Pinto, 2019, p.154).

Para tal embasamento teórico e vivencial tanto os espaços de formação inicial de professores (Universidades), quanto às esferas de formação continuada (Estaduais e Municipais), a nosso ver não podem caminhar sozinhas, precisamos estabelecer laços de amizade e iniciativas coletivas com as comunidades tradicionais, movimentos sociais, grupos, famílias, e outros grupos interessados, construindo redes de sociabilidades e formação participativa, sendo o isolamento um perigo para reprodução de ideais totalitários, hegemônicos e antidemocráticos. O enfrentamento do racismo e das outras formas de preconceito não podem ser ações isoladas, mas devem envolver o maior número de colaboradores (as) e parceiros (as) possíveis, sendo que falar de questões raciais não se restringe somente a pessoas negras e na luta antirracistas, todo ser humano é convidado a lutar junto (a)!

Cida Bento (2022), ao analisar o racismo institucional vivenciado na sociedade brasileira afirma que o mesmo, trata-se de ações em nível organizacional que independem da intenção individual, mas está relacionado ao não acesso de determinados grupos étnicos a espaços institucionais e de comando. Segundo a autora;

> Não é apenas por atos discriminatórios que se verifica se uma instituição é racista, mas também por taxas, números de profissionais, prestadores de serviço, lideranças e parceiros com perfil monolítico, em que não se vê a diversidade. Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos planos de aula, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (Bento, p. 77, 2022).

Problematizar e desconstruir “perfis monolíticos”, parafraseando Cida Bento, é a intenção desta pesquisa. Quando propomos a afrorreferencialidade aplicada à formação

continuada de professores e professoras, não estamos propondo uma troca de um paradigma epistemológico e metodológico por outro, de forma hegemônica, universal e totalitária, não se trata da troca de um pensamento eurocêntrico, por um pensamento afrocêntrico, pois isso seria uma contradição e perpetuação de estruturas de dominação. Ao conclamar a afrorreferencialidade como possibilidade teórico-metodológica, estamos apresentando a diversidade de pensamentos e cosmopercepções humanas, estamos afirmando que a educação não pode ser vista de forma unilateral e universal, precisa considerar as diversidades do existir humano, expresso por meio das culturas, espiritualidades, visões de mundo, relações de sociabilidade, entre outros elementos. Ao nosso ver, superar o racismo, perpassa pela abertura de consciência de que não somos seres prontos, acabados, únicos e monorreferenciais, pelo contrário, as múltiplas experiências, identidades e vivências constituem a dinâmica da vida.

Gomes e Silva (2016), ao analisarem as experiências étnico-culturais e sua aplicação à formação de professores afirmam que é necessário reconhecer que o tema da educação étnico-cultural/étnico-racial não é novo, porém pouco explorado no universo educacional, sendo com isso carente de maiores aprofundamentos, sendo detectadas segundo as autoras, lacunas principalmente na formação de professores no que tange à diversidade.

Todas as fases da formação docente, seja inicial ou continuada são importantes para o desenvolvimento e construção da identidade docente, por isso, precisamos considerar que "para se construir experiências de formação de professores/as que incorporem e visem a uma educação multicultural que respeite as diferenças é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas" (Gomes; Silva, 2011, p. 16), pois somos seres históricos e o ato educativo é por excelência um ato político, principalmente quando se destaca as questões étnico-raciais ou as pautas defendidas pelos grupos socialmente minoritários e que resistem bravamente à muitas formas de silenciamento e subjugação impostas pelos grupos, culturas e políticas hegemônicas, neste sentido, faz-se necessário formar professoras e professores que saibam lidar, respeitem e valorizem as diferenças, apresentando novos modelos pedagógicos que dialoguem com todas as existências. Feitas essas considerações, na seção seguinte apresentamos os resultados do trabalho colaborativo desenvolvido com os (as) professores (as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva no Quilombo do Cria-ú, à luz da

perspectiva afrorreferenciada aplicada à formação continuada de professores lotados (as) em uma comunidade tradicional.

3 O QUE SABEMOS SOBRE A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA?

A CARNE
Elza Soares
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Só serve o não preto!)
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, mermão
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas, mesmo assim
Ainda guardo o direito de algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
(Se liga aí!)

Continuamos nossa caminhada colaborativa e decolonial, emprestando como epígrafe a canção "A Carne", da cantora e compositora negra Elza Soares. As verdades dramáticas vivenciadas pela população negra no Brasil, apresentadas nos versos da canção supracitada, são denúncias e um clamor por respeito e dignidade. Fizemos questão de grifar a última estrofe da canção, onde escutamos: "Brigar por justiça e por respeito pode acreditar! De algum antepassado da cor. Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar. Se liga aí!", pois nossas lutas diárias como pessoas pretas são constantes batalhas. Lutamos por vida, saúde, trabalho, moradia, educação, respeito cultural/religioso, por dignidade e garantia de direitos, sendo estes conquistados à duras penas por meio da organização coletiva.

Quando nos revoltamos, gritamos, reclamamos e brigamos contra o racismo e a favor dos nossos direitos, somos taxados de violentos, transgressores, criminosos e os instrumentos de repressão social/estatal são acionados, de vítimas passamos a vilões,

acarretando a nossos corpos negros todas as penas possíveis. Nesta seção que trazemos o conjunto das ações afirmativas desenvolvidas no Brasil e no Amapá, em especial na cidade de Macapá, intencionamos refletir que elas não são fruto da benécia do poder público, seja ele qual for, mas fruto da movimentação coletiva e do trabalho árduo desenvolvido pelos movimentos sociais negros, em suas "brigas" diárias contra o racismo.

O combate e superação do racismo, assim como, a institucionalização de uma educação e sociedade antirracista precisam cada vez mais ser problematizados e compreendidos como indispensáveis para a vivência da democracia. O combate ao racismo envolve um processo contínuo de "descolonização das mentes" (Gomes, 2021), pois este se constitui em um princípio organizador da sociabilidade e de dimensões formativas da esfera pública e privada da sociedade brasileira, além de pertencer à nossa vivência e experiência histórica, política, econômica e cultural.

O racismo do cotidiano, em suas múltiplas dimensões, envolve um constante cenário de tensões e conflitos. No cenário educacional e acadêmico é marcado pelo apagamento histórico e epistêmico dos currículos, propostas e práticas educacionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior (Gomes, 2021). Logo, torna-se necessário problematizar aspectos da legislação antirracista construída ao longo das duas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, destacando seus impactos no processo de promoção da igualdade racial, combate ao racismo e na construção de uma sociedade antirracista.

Para Almeida (2019), as políticas de ações afirmativas, como a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e introduziu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas da educação básica, trouxeram impactos efetivos à promoção da igualdade racial e institucionalização de políticas educacionais de garantia e acesso ao direito à educação à população negra. Porém, os avanços na construção de políticas de igualdade racial atingiram de maneira parcial o "racismo estrutural" presente no país.

A presente seção estruturou-se em quatro discussões; a primeira realiza um breve panorama sobre a Conferência de Durban (2001) e as políticas de ações afirmativas no Brasil; a segunda aborda os 20 anos da Lei n° 10.639/03, tendo como perspectiva teórica o pensamento e educação decolonial, a terceira traz breves aspectos legislativos da Educação Escolar Quilombola e por último, problematizamos os

aspectos das políticas afirmativas educacionais, o Referencial Curricular Amapaense (RCA) e o contexto da Rede Municipal de Educação de Macapá, capital do Estado do Amapá.

3.1 A Conferência de Durban e as políticas de ações afirmativas no Brasil

A "III Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata" realizada entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, ficou reconhecida como um marco histórico fundamental para um conjunto de avanços internacionais sobre as questões étnico-raciais, principalmente a dimensão da luta contra o racismo e discriminação racial.

A conferência representou um marco civilizatório na luta da comunidade internacional e da sociedade civil pela igualdade e justiça social, aprofundamento dos valores da democracia, dos direitos humanos e do Estado democrático de Direito, os quais perpassam, necessariamente, pela luta árdua contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias raciais.

Foram pensadas ações e medidas preventivas de combate ao racismo e discriminação racial para serem implementadas em âmbitos nacionais, regionais e internacionais, de modo que se concretizem os processos de promoção da igualdade racial e efetividade dos direitos humanos.

Porém, não é possível pensar na superação desses obstáculos sem a atuação firme do Estado através de políticas públicas e um conjunto de legislações antirracistas que devem dialogar com as dimensões educacionais, econômicas e culturais. Deve-se trabalhar nesse conjunto de ações uma educação que ensine sobre a história dos antepassados africanos para que se compreenda o processo de formação, reprodução e impactos do racismo e discriminação racial, sobretudo os aspectos históricos da escravidão, o tráfico de pessoas escravizadas e os colonialismos presentes na contemporaneidade.

Para Almeida (2019, p. 64), compreender a lógica de como se estrutura o racismo no Brasil exige um estudo sobre o processo da nossa formação social enquanto Estado nacional e as múltiplas circunstâncias provocadas pela escravidão, permitindo recolocar o problema do racismo como um fenômeno diverso interligado ao fenômeno

da naturalização de formas históricas de dominação que estipularam padrões hierárquicos de subalternização da população negra.

> A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo. De tal sorte que, no Brasil, a compreensão do racismo e a possível configuração de estratégias de luta antirracista dependem de um olhar para a América, para África e para a formação do fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional (Almeida, 2019, p. 64).

A imposição do cativeiro para a população negra "fossilizou" no país uma consciência escravista que tenderia a permanecer mesmo após o processo abolicionista. Seria fundamental investir em um modelo de educação para superar esses séculos de "despotismo, superstição e ignorância" (Nabuco, 2003, p. 26). Enquanto a sociedade nacional não desenvolver uma mentalidade e consciência coletiva de que é indispensável lutar pela liberdade e direitos expropriados pelos aparelhos ideológicos e práticos da escravidão, a obra estará incompleta.

Para Munanga (2009), o mito da democracia racial dissimula a história de uma sociedade que *a priori* era composta por ameríndios, os povos originários, e foi submetida ao processo de invasão pelos portugueses europeus, que sofreu genocídios e etnocídios através do violento processo de ocupação territorial e cristianização.

As etnias indígenas que aqui habitavam e os negros africanos introduzidos de maneira forçada pelo comércio de escravos tiveram seus corpos e culturas submetidas ao poder colonizador branco/cristão/português/europeu. Formou-se uma sociedade hierarquizada, conflituosa e racista, cujo agente dominador negou a todo custo a humanidade aos grupos e culturas dominadas, inferiorizando-os.

Conforme Almeida (2019) De modo algum, a nossa formação social, cultural e política foi pacífica, harmoniosa e democrática. Ao contrário, foi forjada por violentos processos de ocupação territorial, saqueamento das riquezas e autoritarismos. Essa ideologia/mito compõe o imaginário social e interpreta o Brasil, cuja institucionalidade ocorreu em articulação com o desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro a partir de 1930.

Nesse contexto, essa negação histórica de uma sociedade hierarquizada e racista é que sustenta ideologicamente o "racismo à brasileira" (Damatta, 1987, p. 68).

O racismo à brasileira articulado ao mito da democracia racial e ao racismo estrutural produz inúmeros obstáculos ao debate público sobre as nossas heranças escravistas e mentalidade racista, pois Almeida (2019) argumenta que:

> O racismo é um elemento deste jogo: será por isso que parte da sociedade não verá qualquer anormalidade na maioria das pessoas negras ganharem salários menores, submeterem-se aos trabalhos mais degradantes, não estarem nas universidades importantes, não ocuparem cargos de direção, residirem nas áreas periféricas nas cidades e serem com frequência assassinadas pelas forças do Estado (Almeida, 2019, p. 111).

Por tais razões, o "racismo estrutural" é constituinte das relações sociais, políticas e econômicas e a institucionalização da desigualdade racial ocorre através da "domesticação dos corpos" da "sociabilidade capitalista" via mercado de trabalho, que também é hierarquizado e funciona através da lógica da dominação e desigualdade social, de modo que, a ideologia da democracia racial legitima o discurso racista e a desigualdade racial e social.

A Conferência de Durban se constituiu em um convite estratégico e articulado aos países para desenvolverem ações e programas que rompam e erradiquem ao longo das primeiras décadas do século XXI a discriminação étnico-racial, os preconceitos raciais e as multifacetadas manifestações de racismo. Foi nessa conjuntura de lutas pela superação do racismo da comunidade internacional e da sociedade civil que o Brasil passou a articular através do Estado e dos movimentos sociais uma ação estratégica que buscasse contemplar a agenda de Durban.

Assim, na tentativa de desenvolvê-la, o Estado brasileiro buscou a partir de 2003 estabelecer um conjunto de políticas públicas voltado para o cumprimento das ações e diretrizes realizadas nesta conferência. Deste modo, 2003 é um marco nas políticas de combate ao racismo no Brasil.

Foi nesse contexto que ocorreu em 2005 a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), no qual era celebrado o "Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial" no Brasil (Ribeiro, 2009, p. 21). Foi criado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, o qual buscou fortalecer os princípios democráticos da igualdade de gênero, raça, etnia, cidadania e direitos humanos em uma perspectiva dialógica, tecendo um processo que promovesse a inclusão social e a promoção de uma educação de qualidade.

As políticas de igualdade racial passaram a ser descentralizadas, com destaque ao Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR, que buscou a articulação das estruturas federais junto aos estados e municípios. Sendo assim, conforme o monitoramento realizado pelo governo federal, houve entre 2005 e 2006 constante adesão dos estados e municípios junto às políticas e ações de promoção da

igualdade racial criadas pela União. Embora a articulação e as ações realizadas nesse primeiro momento tenham sido incipientes, deve-se destacar que:

> A inserção de ativistas com conteúdos feministas e antirracistas nas esferas governamentais e de decisão possibilita uma imediata mudança de discussão e visão política, favorecendo agendas determinantes para a promoção dessas populações excluídas (Ribeiro, 2009, p. 22).

Pode-se argumentar que a primeira fase de implementação das políticas públicas de promoção da igualdade racial e, consequentemente, garantia da efetividade dos direitos humanos, foram as primeiras ações e programas que marcam algumas tentativas de atender às demandas históricas da população negra por mais representação, participação e garantia de direitos nas três esferas do poder público do país, tendo em vista as diretrizes estabelecidas pela Conferência de Durban.

Segundo Domingues (2003), dentre as políticas de ações afirmativas estabelecidas no Brasil, o programa de cotas raciais buscou garantir o acesso da população negra ao ensino superior, sendo que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF foram pioneiras ao reservarem 40% das vagas para estudantes negros e, posteriormente, passou a ser adotada por outras universidades públicas do país, como a Universidade de Brasília – UNB. A política de cotas, nesse sentido, tornou-se um dispositivo concreto de combate às desigualdades raciais e de democratização do ensino superior público do Brasil. As polêmicas que foram geradas em torno dessa política de ação afirmativa demonstraram o quanto que o racismo, o preconceito e discriminação racial ainda são sérios obstáculos para ampliar o acesso à educação e proporcionar a reparação histórica de injustiças e segregação cometidas contra a população negra do país.

Foi um grande avanço inserir essa demanda da sociedade civil, sobretudo do movimento negro, na agenda das políticas de ações afirmativas do Estado brasileiro, pois a superação das desigualdades raciais e sociais exigiu o enfrentamento da mentalidade racista e conservadora de uma parcela da sociedade que nega a existência do racismo e/ou não compreende a necessidade de corrigir injustiças históricas contra a população negra.

Com as políticas de cotas para os alunos negros nas Instituições de Ensino Superior – IES, foi a primeira vez que o Estado brasileiro operacionalizou uma política pública que, na prática, foi efetiva e concreta para superar o processo histórico de exclusão da população negra do direito à educação superior e, consequentemente, de

melhores condições de acesso ao mundo/mercado de trabalho, o que também é acompanhado de aquisição de capitais culturais e empoderamento social.

O Estatuto da Igualdade Racial, de 20 de julho de 2010, garantiu à população negra do país a igualdade de oportunidade, a defesa de direitos étnicos de natureza individual e coletiva e o combate às diversas formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010, p. 14). Estabelecendo no Art. 1º e ao longo de seu parágrafo único a definição, por exemplo, de discriminação racial, desigualdade racial, população negra e políticas de ação afirmativa.

Sendo assim, a discriminação racial ou étnico-racial é todo tipo de exclusão ou restrição que são baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional e étnica, que cria restrição ou constrangimento ao gozo de igualdade de condições, liberdades fundamentais e direitos humanos no âmbito público ou privado. Nesse contexto, a desigualdade racial compreende as diferenciações criadas de maneira injustificada para acessar serviços, bens e oportunidades decorrentes da raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. A população negra será definida com base na autodeclaração das pessoas que se definem como pretas e pardas, a partir do parâmetro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e pela autodefinição.

Deste modo, as ações afirmativas constituem todos os programas e medidas adotados pelo Estado ou pela iniciativa privada que visam corrigir desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades.

O Art. 4º ainda estabelece que os princípios de igualdade de condição e oportunidade deve levar em consideração que o Estado deve promover, dentre alguns parágrafos que se destacam:

> II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica; V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada; VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à justiça, e outros (Brasil, 2010, p. 14).

Nesse conjunto de medidas, a jornada contínua pela afirmação é conquista de direitos e justiça social colocaram-se no campo do debate político com novas abordagens sobre raça, destacando-se o impacto histórico do racismo e o papel dos movimentos sociais negros e as legislações operacionalizadas no âmbito das ações

afirmativas, sem perder do horizonte que as questões étnico-raciais adentram novos espaços discursivos e simbólicos da política oficial, da produção do conhecimento científico e da sociedade.

Com a criação dessas legislações comprometidas com a luta antirracista, a juventude negra buscou seu espaço discursivo e de atuação no campo estético, nos espaços acadêmicos e sociais, sobretudo nas periferias, buscando afirmar sua identidade negra e luta constante pelos espaços que lhes foram negados historicamente, como as Universidade públicas.

Segundo o pensamento de Gomes (2018), após duas décadas de políticas de ações afirmativas, novas problematizações são colocadas em torno das questões étnico-raciais, a diáspora africana e os discursos sobre padrões raciais no Brasil, de modo que o movimento negro se estabelece em novas fronteiras dinâmicas, complexas e sendo desafiado diariamente a produzir saberes e conhecimentos de resistência e emancipação capazes de mobilizar o debate e a ação antirracista.

3.2 A perspectiva decolonial e os 20 anos da Lei 10.639/03

A modernidade é resultado de um longo processo de violência colonial operado pelas classes dominantes europeias, cuja operacionalidade teve no discurso da razão e na subalternização racial os principais agentes. Isto é, a modernidade não é resultado de um processo histórico e cultural de emancipação surgido do interior do continente europeu, a partir do paradigma racional, mas resultou de uma conquista epistêmica pautada no etnocentrismo mediante o contato com os povos da América.

Nessa articulação foram desenvolvidas relações de dominação baseadas em valores e práticas etnocêntricas, em que o critério de classificação racial foi determinante para construir a figura do colonizado, que não foi suprimida com os processos de independência e descolonização, mas ainda perduram como colonialidade.

Assim, a colonialidade é um tipo de dominação e de poder que se estrutura através da classificação de padrões raciais, étnicos e antropológicos, cujas populações colonizadas foram submetidas através da narrativa dominante da razão europeia, sendo assim, “A colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 36).

O “pensamento decolonial” é um grupo de intelectuais latino americanos, com discussões transdisciplinares, composto por antropólogos, sociólogos, filósofos,

linguistas e historiadores que foram subalternizados pela modernidade europeia capitalista e adotaram uma postura engajada e crítica diante da violência colonial, endereçando críticas a geopolítica do conhecimento, pois o pensamento ocidental moderno invisibilizou e silenciou os conhecimentos e saberes produzidos fora do eixo europeu, considerados periféricos, para poder se colocar como paradigma dominante e universalmente válido, ou seja, colonialidade e modernidade são considerados sinônimos.

O projeto teórico e político de ressignificar a modernidade requer a superação deste "racismo epistêmico" (Mignolo, 2005) e do racismo como um todo produzido a partir da negação do outro e da diferença (Quijano, 2005). Nesse percurso de dominação da América Latina, a construção da ideia biológica de raça funcionou como mediador da racionalidade colonial, codificando operadores de diferença e de distinção que naturalizou historicamente o discurso de inferiorização dos povos e culturas fora do eixo europeu.

Nesse contexto, a "pedagogia decolonial" constitui-se em um movimento político e pedagógico que busca desafiar e romper com a lógica da colonialidade, cujas bases epistêmicas estruturam-se em padrões de poder racializados e eurocêntricos.

> Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural (Oliveira, 2016, p. 38).

A pedagogia decolonial busca uma ruptura com as mentes e não se restringe ao espaço da escola e da universidade, é um projeto político que busca marcar sua presença nos movimentos sociais, nas comunidades indígenas, comunidades negras e nas ruas. A educação decolonial também nos traz grande contribuição por ser é uma abordagem pedagógica e epistemológica que questiona as estruturas de poder, conhecimento e dominação cultural estabelecidas pelo colonialismo e propõe a descolonização do currículo, dos métodos de ensino e das relações educacionais. Essa perspectiva busca valorizar os saberes e as experiências das culturas marginalizadas, desafiando assim a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promovendo uma visão mais plural e inclusiva da educação.

A Lei n. 10.639/2003 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas sobre "História e cultura afro-brasileira". Assim,

estabelecimentos de ensino fundamental e médio da rede pública e privada são obrigados a trabalhar em seus currículos o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira.

> O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003, p. 01).

Incluindo-se os conteúdos de que trata a lei nos currículos escolares como um todo, sobretudo nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Ficou também estabelecido que o dia 20 de novembro seria dedicado ao "Dia Nacional da Consciência Negra".

Após a sanção da Lei 10.639/2003, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, os quais expandiram para todas as etapas e modalidades de ensino as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais, de modo que em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada – SECAD, Alfabetização e Diversidade dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura – MEC (Gomes, *et al*., 2021, p. 06).

> Na realidade, o pano de fundo político de tantas reações consistia em saber qual seria a ação mais eficaz de combate ao racismo por parte do Estado e dos mais diversos setores da sociedade, uma vez que a existência desse fenômeno perverso e estrutural já era reconhecida constitucionalmente em nosso país (Gomes, *et al.*, 2021, p. 06).

A busca pela promoção da igualdade racial através da implementação das políticas de ações afirmativas no contexto educacional marcou historicamente a luta contra as desigualdades raciais e de acesso à educação pública no ensino básico e superior, juntamente com a conquista do Estatuto da Igualdade Racial, o que se constitui em profundas experiências e conhecimentos em torno das vivências da população negra que passaram a acessar seus direitos não só no campo educacional, mas que foi reverberado para o campo cultural e político, marcando uma "inflexão democrática" nos últimos 20 anos pela busca da promoção de uma educação e sociedade antirracista.

Para Gomes (2021), descolonizar a sociedade e o campo educacional, é necessário não incorrer no equívoco de silenciar e invisibilizar as conquistas que até agora foram alcançados no campo da legislação, após longas lutas do movimento negro. Além disso, devemos empoderá-los, pois construíram um legado social e político após duras jornadas de lutas por proposições políticas emancipatórias no campo dos direitos

sociais, o qual tem o direito à educação e o combate às desigualdades raciais e sociais como principais lugares da memória recente da nossa sociedade.

Gomes (2021) compreende que devemos indagar os processos de inclusão da legislação e agenda antirracista como princípio pedagógico, político, teórico, prático e da gestão educacional, tendo em vista o crescimento recente, sobretudo na última década, do fundamentalismo e racismo religioso e do conservadorismo político no país.

> A expectativa (e esperança) é que estejamos diante de uma crescente reação antirracista na sociedade que envolva muitos sujeitos, negros e não negros, organizações progressistas, mídias alternativas, movimentos sociais e instituições democráticas. E que esse processo ajude a desencadear, tanto no público quanto no privado, um maior compromisso do país com o combate ao racismo estrutural e institucional alicerçado na construção de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais para a sua superação" (Gomes, 2021, p. 442).

Deve-se refletir cada vez mais sobre as práticas educativas, as políticas de ações afirmativas e os modelos de relações interculturais fomentados, pois a pedagogia decolonial nos lembra que a construção de sociedades mais inclusivas e igualitárias perpassa, inevitavelmente, pela recepção do modelo da "interculturalidade crítica" como um caminho para desafiar as hierarquias culturais estabelecidas. Suas contribuições têm influenciado significativamente os estudos interculturais e os movimentos sociais que buscam transformações profundas nas relações entre diferentes grupos étnicos e culturais.

De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica vai além da simples coexistência de culturas diferentes. Ela propõe uma análise mais profunda das relações de poder, desigualdades e processos históricos que moldam as interações entre diferentes grupos culturais.

A interculturalidade crítica busca desafiar as estruturas de dominação e exclusão que historicamente têm afetado as comunidades indígenas, afrodescendentes e outras minorias étnicas. Assim, deve-se reconhecer e valorizar os conhecimentos, práticas e cosmovisões das culturas marginalizadas, promovendo assim uma compreensão mais ampla e diversificada da realidade social.

> Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser (Walsh, 2009, p. 13).

Assim, a noção de interculturalidade crítica proposta pela autora busca promover a justiça social, a equidade e a transformação das estruturas opressivas que perpetuam a marginalização étnico-racial e cultural.

3.3 Fundamento da Educação Escolar Quilombola

Conforme a Resolução n° 08 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE e tendo em vista um conjunto de deliberações realizadas na I Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB (2008), a Conferência Nacional da Educação Básica – CONAE (2010) e a agenda de demandas e mobilizações de organizações quilombolas, gestores, pesquisadores e outros atores da sociedade civil, foi definido no Art. 1° que a partir da referida data era estabelecido as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica" do país (Brasil, 2012, p. 03).

A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica busca garantir o direito à educação às populações quilombolas residentes no meio rural e urbano e deve ser ofertada nas próprias comunidades e territórios reconhecidos como quilombolas e em estabelecimentos de ensino que atendem alunos próximos de comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 03). Neste aspecto, no Art. 3° os quilombos são definidos como:

> I – Os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
> II – Comunidades rurais e urbanas que:
> a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
> b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
> III – Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012, p. 04).

Do ponto de vista dos objetivos da Resolução, destaca-se a reafirmação de superar as variadas formas de racismo, preconceitos, discriminações, promover a igualdade racial, respeito às diferenças, diversidade e reconhecimento da história e cultura quilombola, desenvolvendo-se processos de ensino e aprendizagem capazes de promover a valorização de seus conhecimentos ancestrais e da diversidade étnico-racial.

Conforme o Censo quilombola divulgado em 2022, o Brasil possui uma população de 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios e existem 426. 449 que residem na Amazônia Legal, os quais representam 32,1% dos quilombolas do país e representam em torno de 1,6% da população total da região. Contudo, desse percentual, menos de 13% residem em territórios titulados e reconhecidos como quilombolas (IBGE, 2022). O estado do Pará possui a maior população com 135.033 pessoas e o Amapá aparece na 14ª posição com população de 12.524 pessoas.

Os dados oficiais do Censo do IBGE são importantes para subsidiar as políticas educacionais voltadas para a Educação Escolar Quilombola do país e da Amazônia, pois estamos falando de uma imensa população que precisa acessar direitos sociais básicos. Neste cenário, a valorização das comunidades quilombolas e o projeto de efetivação da proposta pedagógica da Resolução CNE/CEB de 2012 devem trabalhar currículos comprometidos com as especificidades coletivas desses territórios, garantindo a presença de professores com identificação social e cultural e com formação voltada para atender o perfil educacional exigido pelas comunidades.

No caso específico do Amapá, pesquisas demonstram que na parte do currículo escolar quilombola, o Amapá possui um Plano Estadual e Resoluções que dão suporte, juntamente com o Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais, para implementar políticas educacionais para a população quilombola local.

No geral, de acordo com Custódio (2019), a Educação Escolar Quilombola está sendo implementada de maneira parcial, fragmentada e de modo lento, faltando articulação por parte dos gestores da política em atender as especificidades territoriais e socioculturais dessa população. Ou seja, embora esteja amparada por uma legislação antirracista comprometida com a promoção da igualdade racial e garantia do direito à educação, a política educacional volta para atender as pessoas quilombolas do estado precisam romper com a dimensão apenas legal, para poderem ser aplicadas.

3.4 Políticas afirmativas educacionais: O Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Rede Municipal de Educação de Macapá

Conforme Santos (2020) o Referencial Curricular Amapaense reproduziu muito do currículo nacional oficial presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de modo que, especificidades da região amazônica ou foram suprimidas, readequadas ao

conteúdo da BNCC ou trabalhadas superficialmente. O foco do RCA voltou-se para a lógica de desenvolver as competências gerais da BNCC, desvelando o discurso de autonomia da construção do currículo.

Os saberes e conhecimentos produzidos no contexto regional e local foram trabalhados de modo genérico, sem destacar especificidades, sendo que os professores se tornam os responsáveis por desenvolver estratégias de ensino para inserir tais aspectos locais, os quais ficam engessados pela própria BNCC reproduzida no RCA, além de o curto espaço e tempo para planejar e executar na sala de aula de maneira satisfatória esses saberes tão essenciais aos alunos. Deste modo, argumenta a autora:

> O RCA replica as condições impostas pela BNCC que devem ser acatadas pelas escolas da Amazônia Amapaense e não avança na discussão sobre as singularidades da educação no estado do Amapá. Nessa sequência, compreende-se que fomenta uma política de currículo que busca criar certa unidade educativa na qual não serão discutidas as especificidades do Amapá, da Amazônia e do Brasil como país continental. Assim, visa-se criar um padrão de educação que não estará preocupado com as desigualdades educacionais em nosso país (Santos, 2020, p. 103).

Neste contexto, a construção do RCA teve grande influência da política curricular nacional imersa na lógica, visão, conhecimentos e saberes de espaços extremamente urbanizados e com outras características socioculturais e históricas específicas que não dialogam com a realidade local, marcada pela presença da população negra, quilombolas e indígenas, inviabilizando a superação de desigualdades raciais e sociais presente na região.

As características históricas e socioculturais amapaenses devem impelir qualquer professor da educação básica a se apropriar dos conhecimentos e saberes constitutivos de quem reside na Amazônia amapaense. A rica diversidade sociocultural que está presente no processo de formação social da região é um indicador do quanto se perde, do ponto de vista da produção do conhecimento e saber escolar, quando todo esse conjunto de especificidades não são devidamente trabalhados pelo RCA. Conforme o Censo mais recente do Instituto Brasileiro de Educação e Estatística, atualmente a população amapaense em comparação com restante do país está representada da seguinte forma:

Quadro 02: Censo IBGE 2022 (População indígena, negra e quilombola)
Fonte: IBGE (2022).

Indígenas		**Negros**		**Quilombolas**	
Brasil	Amapá	Brasil	Amapá	Brasil	Amapá
1.693.535 pessoas; representando um percentual de 0,83% da população total do país.	11.334 pessoas; cujas Etnias indígenas são compostas por um quantitativo de 05: Wajãpi, Galibi Kalinã, Galibi Marworno, Karipuna e Palikur.	20.656.458 pessoas autodeclaradas negras e as que se consideram pardas é de 92.083.286 pessoas.	86.662 pessoas autodeclaradas negras Entre as pessoas pardas é de 478.975	1.327.802 pessoas; representando 0,65% da população total do país.	12.524 pessoas; Representando 1,71% da população local.

O último Censo populacional do IBGE indica a necessidade de se conhecer de maneira aprofundada as características sociodemográficas que compõem a diversidade da população local. Essa diversidade social da Amazônia amapaense não deveria ser negligenciada, silenciada e subalternizada pelo RCA, mas esta incorre no equívoco nocivo de trabalhar de maneira genérica aquilo que nos constitui enquanto sociedade local. Isso evidencia a urgente necessidade de descolonizar os currículos que estão sendo produzidos, o que nos coloca diante do compromisso ético, político e cultural de superar os obstáculos educacionais produzidos pelo discurso, mentalidade e *práxis* da colonialidade que ainda resiste e persiste na memória, representações, discurso oficial e práticas da política educacional local. Isso implica construir uma pedagogia comprometida com a luta antirracista, pois a produção de um currículo, educação e sociedade antirracista requer a superação do paradigma da colonialidade e do racismo epistêmico presente na política educacional.

Deste modo, a educação decolonial propõe uma profunda reflexão sobre a herança colonial e suas implicações nas estruturas educacionais contemporâneas, buscando desconstruir narrativas históricas que tentam justificar a opressão e a marginalização étnico-racial, além de fomentar a reflexão crítica sobre as relações de poder presente no ambiente educacional. Torna-se fundamental desafiar a visão

eurocêntrica predominante que desconsidera ou subestima os conhecimentos, as tradições e as perspectivas das culturas não ocidentais. A partir dessa crítica, a educação decolonial tem esse compromisso ético e político de promover uma revisão dos currículos escolares, incluindo uma ampla gama de referências culturais e históricas que reflitam a diversidade humana.

Segundo Oliveira (2016), isso implica repensar não apenas o conteúdo curricular, mas também os métodos de ensino, as relações entre professores, alunos (as) e as dinâmicas institucionais. Ao mesmo tempo, a educação decolonial busca esse diálogo intercultural e interétnico, indispensável para valorizar as múltiplas formas de conhecimento. Além de reconhecer a importância de criar ambientes educacionais que respeitem e valorizem a diversidade cultural, étnica e social, contribuindo assim para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

O Plano Municipal de Educação foi aprovado através da Lei Municipal n° 2178/2015, ocorrendo dentro do prazo estipulado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Do ponto de vista da representação social de setores voltados à promoção da igualdade étnico-racial, foram convidados a participar o Movimento Afrodescendente do Amapá – MOCAMBO, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ/AP e o Instituto Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – IMPROIR, de modo que a participação nas comissões e grupos técnicos para a elaboração do plano foram dificultosas em meio a um prazo de apenas cinco meses para elaborá-lo, o qual resultou em vinte metas e 267 estratégias que o município adotaria ao longo de dez anos.

Conforme Coelho (2023), na redação final do Projeto de Lei, a Câmara de Vereadores fez uma mudança significativa em um trecho que fazia referência à população do campo, das águas e da floresta, ou seja, das populações tradicionais que fazem parte da região, além de suprimir o trecho que também fazia referência aos quilombolas, indígenas e população LGBT, sendo substituído pela redação extremamente genérica: “setores desfavorecidos e historicamente excluídos da sociedade” (Coelho, 2023, p. 105), ou seja, a própria redação da Lei acabou por reproduzir o silenciamento e invisibilização histórica da diferença e da diversidade étnico-racial que compõe sua população originária. Tornando-se contraditório com as próprias diretrizes aprovadas, como é o caso da sexta e sétima diretriz: “VI – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação

de todas as formas de discriminação; VIII – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (Coelho, 2023, p. 105).

Nesse conjunto de diretrizes e metas, o município se comprometeu em promover uma educação voltado para o enfrentamento ao racismo e uma educação para as relações étnico-raciais através da articulação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em que foi criado após o PME a Divisão Étnico-racial e que mudou de nomenclatura em 2020, passando a se chamar da Diversidade – DIDI, ficando também responsável pela educação quilombola e indígena.

Porém, Gomes e Videira (2022) argumentam que a existência da legislação antirracista, de um plano municipal formalmente estabelecido, assim como de uma Divisão responsável por essa implementação, não implica na efetividade da Lei n° 10.639/03, pois dentre inúmeros fatores que afetam negativamente, a falta de aplicação de recurso público por parte da SEMED é um dos principais entraves para executar a política, o qual é seguido pela presença do racismo institucional.

Diante desse cenário, embora as políticas educacionais e determinadas práticas ainda reverberam a práxis da colonialidade, Freire (2013) também nos traz a necessidade de nutrir uma "pedagogia da esperança" comprometida com um projeto político e ético de valorização da diferença e do saber local:

> O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. "Seu" mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo" (Freire, 2013, p. 82).

Assim, é inevitável reforçar que uma das tarefas da educação é possibilitar no educando a "compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais" (Freire, 2013, p. 118) e, além disso, como eles são construídos e reproduzidos em dada realidade e os tipos de obstáculos que são impostos para evitar sua superação. A naturalização e recusa ao racismo criou o *ethos* da indiferença ao racismo estrutural e institucional, imbricado nas desigualdades sociais e associado ao mito da democracia racial. A pedagogia antirracista e decolonial podem contribuir como valor e prática educacional e epistêmica.

A Lei n° 10.639/03 e toda a legislação antirracista elaborada nesse contexto impactou parcialmente a mentalidade racista da sociedade e dos currículos oficiais de

ensino. Representou uma mudança de paradigma que, sem dúvida, trouxe rupturas que colocaram no centro da agenda das políticas de ações afirmativas um amplo debate étnico-racial sobre as estruturas de dominação racial presente em um país de dimensões continentais e marcado pela interculturalidade.

Os desafios para a Amazônia amapaense são vários e a aplicação da política educacional antirracista perpassa por um conjunto de atores, dentre eles, gestores públicos e instituições oficiais responsáveis pelo financiamento da educação, juntamente com os órgãos de fiscalização, monitoramento e controle social, reverberando na contínua atuação da sociedade civil que historicamente foram os principais responsáveis por pressionar o Estado a criar uma legislação antirracista.

No campo da produção do conhecimento sobre a avaliação da política educacional antirracista, a passagem dessas duas décadas de avanços legislativos também está sendo acompanhado de retrocessos, com a radicalização de discursos e práticas fundamentalistas, extremistas, discriminação e ódio racial com a institucionalização de gestões políticas que são declaradamente contra o avanço histórico de políticas de ações afirmativas no Brasil.

Por esses e outros motivos, a educação decolonial representa um convite à reflexão crítica sobre as bases da educação atual, propondo o constante comprometimento político e ético capaz de romper com a nossa mentalidade racista e proporcionar as transformações profundas, que perpassam pelo projeto da descolonização do saber, pela promoção da diversidade cultural e a superação das desigualdades historicamente enraizadas no nosso sistema educacional e na sociedade.

4 A PESQUISA COLABORATIVA REALIZADA COM A E. M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA

COISA DA ANTIGA
Clara Nunes

Na tina, vovó lavou, vovó lavou
A roupa que mamãe vestiu quando foi batizada
E mamãe quando era menina teve que passar, teve que passar
Muita fumaça e calor no ferro de engomar

Hoje mamãe me falou de vovó só de vovó
Disse que no tempo dela era bem melhor
Mesmo agachada na tina e soprando no ferro de carvão
Tinha-se mais amizade e mais consideração

Disse que naquele tempo a palavra de um mero cidadão
Valia mais que hoje em dia uma nota de milhão
Disse afinal que o que é liberdade

Ninguém mais hoje liga
Isso é coisa da antiga, ai na tina

Hoje o olhar de mamãe marejou só marejou
Quando se lembrou do velho, o meu bisavô
Disse que ele foi escravo mas não se entregou à escravidão
Sempre vivia fugindo e arrumando confusão

Disse pra mim que essa história do meu bisavô, negro fujão
Devia servir de exemplo a "esses nego pai João"
Disse afinal que o que é de verdade

Ninguém mais hoje liga
Isso é coisa da antiga

Oi na tina

A música “Coisa da Antiga”, composta por Nei Lopes e Wilson Moreira, interpretada pela cantora brasileira Clara Nunes, escolhida para iniciarmos esta seção, na qual trazemos os relatos e resultados da pesquisa de campo realizada na E.M.E.F Joanna Santos, nos faz refletir sobre a importância dos conhecimentos e das vivências dos velhos e velhas da nossa sociedade, em especial dos pretos e pretas velhas que compõem as comunidades quilombolas brasileiras. Analisar a educação em comunidades tradicionais é considerar e reverenciar a memória e o legado dos mais velhos (as); mulheres e homens que construíram histórias coletivas, em cada espaço e/ou território que se encontravam, por isso é dever das escolas e da educação formal, oferecer por meio dos seus currículos e práticas pedagógicas ações afirmativas e que garantam a perpetuação das tradições e das cosmopercepções de africanos, indígenas e seus descendentes, problematizando e desarticulando ideais e práticas racistas, hegemônicas e colonizatórias que ainda perduram nos espaços educativos.

A música supracitada além de valorizar a memória dos antigos, também aborda a história de lutas e resistência do povo negro, frente ao projeto colonialista de silenciamento e apagamento da história e legado da negritude para a construção da identidade do povo brasileiro. A escolha desta epígrafe não é aleatória, pois os parâmetros analíticos utilizados nesta pesquisa colaborativa estão fundamentados na afrorreferencialidade, categoria que centraliza africanos, seus descendentes e suas agências civilizatórias para a construção de novas epistemologias decoloniais e

antirracistas. Posto isto, a seção que segue traz em seu bojo os elementos que compõem a pesquisa de campo, a saber: 1) Fase observatória, 2) Planejamento Participativo, 3) Intervenção, 4) Avaliação dos dados encontrados em campo. Tais elementos dialogam entre si e nos possibilitam analisar à luz da perspectiva afrorreferenciada como a mesma pode contribuir para a formação continuada de professores lotados em comunidades quilombolas, no intuito de valorizar os conhecimentos ancestrais destas comunidades e de oferecer uma educação de qualidade e fundamentada nos valores antirracistas.

4.1 Organização pedagógica e rotina da E. M. E. F. Joanna Santos da Silva

"A escola é o ambiente por excelência do acolhimento; esse espaço não pode fomentar o abandono, devendo, sim, fortalecer os acessos e desenvolver a cultura de permanência" (Pinheiro, 2023, p.130), tornando-se cada vez mais em espaços acolhedores e de inclusão, para isso, a organização pedagógica e a rotina escolar são fundamentais para o desenvolvimento das dimensões psicoemocional, intelectual social, cultural dos educandos e suas famílias, bem como dos educadores, que segundo Freire, não apenas ensinam, mas aprendem com que e com quem ensinam. Neste contexto, a Escola Joanna Santos segue a matriz curricular do Município de Macapá, do ano de 2012 (em processo de revisão), caminhando na perspectiva do Referencial Curricular Amapaense e das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, conforme o Plano de Ação do ano de 2024, disponibilizado pela coordenação pedagógica do educandário, sendo o mesmo disposto em anexo a esta pesquisa. A escola ainda não possui Projeto Político Pedagógico (PPP), contudo o documento está em processo de construção e segue um "Planejamento de Construção", também disponibilizado em anexo. Segundo o documento o processo de construção do PPP será mediado pelos princípios do Planejamento Participativo e terá como linha mestra as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola.

De acordo com planejamento para a construção do PPP, o período de construção do documento supracitado é de março de 2024 a janeiro de 2025, tendo por fases 1) Fase preparatória, onde serão realizados encontros para explicar a intencionalidade do PPP, aplicação do diagnóstico situacional, elaboração do cronograma de trabalho com seus respectivos eixos. 2) Fase diagnóstica do perfil do estudante, onde por meio da aplicação de um formulário diagnóstico será possível construir o perfil socioeconômico e cultural da comunidade. 3) Fase do diagnóstico situacional da escola, onde será

realizada a escuta interna dos segmentos que compõem a escola. 4) Fase do planejamento das ações, onde serão realizados encontros para a socialização das informações encontradas, definição das metas, missão, visão e valores institucionais, reelaborando o Plano de Ensino da escola, alinhado às Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 5) Fase de elaboração/sistematização na qual serão consolidadas as informações e a redação final do texto do PPP.

Nossa chegada à Escola Joanna Santos se deu exatamente na quarta fase da construção do PPP, onde se iniciaria a construção das metas, missão, visão e valores do educandário. Há pedido da coordenação pedagógica e no intuito de contribuir para as discussões no processo de elaboração do PPP, foi realizada no dia 08 de janeiro de 2024 uma roda de conversa intitulada "Pensando as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica", a atividade fez parte do encontro pedagógico realizado por todas as escolas municipais no início do ano letivo, tendo a duração de três horas, contando com a participação dos (das) professores (as) e demais funcionários da escola. As reflexões realizadas com os funcionários (as) da Escola Joanna Santos foram de significativa importância, pois, "no espaço escolar, a valorização da diversidade é de fundamental importância para enfrentar o problema da evasão escolar. E essencialmente reconhecer a relevância de pessoas negras nos espaços educativos" (Pinheiro, 2023, p. 128).

A imagem que segue, registra a participação dos funcionários da escola na roda de conversa.

Figura 12 – Participação na Jornada Pedagógica 2024 da EMEFJS

Fonte: Acervo pessoal do Pesquisador

Na ocasião da roda de conversa, foi possível a interação com os funcionários da Escola Joanna Santos, não tínhamos ainda a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para adentrarmos o educandário como pesquisador, estávamos naquele momento como quilombola, educador negro e militante da Educação para as Relações Étnico-raciais, o encontro foi profícuo, sendo os participantes atenciosos e muito interessados pela temática proposta. A partir da roda de conversa, foi possível a construção de articulações para o início da pesquisa de campo que aqui se desdobra e que teremos a possibilidade de narrar nas subseções seguintes.

Conforme os dados encontrados no Plano de Ação da escola, as metas elencadas para o ano de 2024 são: 1) Analisar os resultados de aprendizagem do ano anterior com vista às melhorias para o ano em curso. 2) Alfabetizar as crianças, até o segundo ano do Ensino Fundamental. 3) Realizar a busca ativa dos alunos ausentes. 4) Mobilizar os professores a utilizarem o RCA para o planejamento das aulas. 5) Alinhar metas do PPP com o plano de ação da escola. Analisamos que as metas supracitadas são de significativa importância para o desenvolvimento didático/pedagógico do educandário, porém problematizamos a inexistência de metas voltadas à formação continuada de professores (as), considerando as especificidades da Educação Escolar Quilombola e a implementação de currículos interculturais e práticas pedagógicas afrorreferenciadas, desconsiderando a natureza e os objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

A quinta meta elencada no Plano de Ação, a saber: “mobilizar os professores a utilizarem o RCA para o planejamento das aulas”, exige de nós uma análise crítica e interpretativa, pois toda realidade precisa ser problematizada à luz da luta de classe, dos interesses do capital no processo educativo e percebendo que as tomadas de decisão sobre os currículos escolares, não são ações isoladas e desprovidas de intencionalidade. Custódio (2023) ano analisar o texto do Referencial Curricular Amapaense, nos diz que ele está voltado a uma realidade educacional urbana, desconsiderando a diversidade sociocultural do Estado do Amapá, pois, segundo o autor “não se tem desenvolvido uma política eficaz de diretrizes curriculares e/ou ações concretas para uma melhor qualidade educacional para a população quilombola da região” (Custódio, 2023, p.42).

O Município de Macapá é carente de ações afirmativas voltadas à educação. Existem 06 (seis) escolas localizadas em comunidades quilombolas; Curralinho, Campina Grande, Tessalônica, Maracanãzinho, Coração e Cria-ú, nenhuma delas

possuem PPP, e nem certificação como escolas quilombolas, tal situação prejudica o acesso das instituições a recursos didáticos e financeiros que contribuíram para o desenvolvimento das escolas e para o processo de construção da identidade quilombola de cada educandário, constituindo-se uma grande perda para educandos, educadores e comunidades em geral, além das perdas financeiras, o silenciamento acerca das questões raciais na rede municipal de ensino de Macapá reflete o racismo estrutural que está alojado na sociedade brasileira, pois o não dito é dito e as ausências são presenças reais de uma visão hegemônica e colonialista na educação e nos demais segmentos sociais, "a democracia racial é um mito. Não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil" (Pinheiro, 2023.p. 51), e cada silenciamento do poder público a respeito das questões raciais fortalece o racismo estrutural e a desigualdade racial no país.

A respeito das escolas municipais localizadas em comunidades quilombolas, tal informação foi disponibilizada a nós em visita realizada no dia 17 março de 2024 à SEMED, para solicitar a autorização para adentrarmos com a presente pesquisa na Escola Joanna Santos. Ao sermos recepcionados, fomos encaminhados à Divisão da Diversidade, organismo responsável por orientar, acompanhar e fiscalizar as escolas localizadas em territórios quilombolas e indígenas. Por questões éticas, chamaremos o responsável da divisão em tela de "coordenador", pois ele não autorizou a utilização de sua identidade na pesquisa.

Em diálogo com o coordenador da Divisão da Diversidade, a pasta que está responsável engloba não somente a educação étnico-racial, mas também os temas referentes à comunidade LGBTQIAP+, às comunidades de Matrizes Africanas e às questões de gênero, ficando, segundo suas palavras "assoberbado de trabalho". Ao ser questionado sobre a presença e a atuação da Divisão da Diversidade nas escolas quilombolas, o coordenador reconheceu ser ausente, porém com planos futuros para o acompanhamento das escolas municipais presentes em territórios quilombolas.

O diálogo durou 45 minutos, pois foi interrompido por uma ligação que convocava o coordenador a uma reunião geral que aconteceria na SEMED. Ao ser solicitada a autorização para adentrar a escola, o coordenador nos disse que deveríamos procurar o próprio diretor da escola e ele nos daria uma carta de assentimento, ela foi assinada e consta nos anexos desta pesquisa. Analisamos que por parte do setor responsável pelas diversidades na SEMED, houve pouco interesse na execução da presente pesquisa e nos preocupa a ausência da mantenedora no acompanhamento das

ações pedagógicas realizadas nas escolas quilombolas. Denunciamos que a referida Secretaria de Educação, em muitas de suas atividades inclui nas programações a participação de grupos de Batuque e Marabaixo com a presença de crianças negras em suas propagandas institucionais, foclorizando a cultura negra, sem ações concretas para a implementação de ações antirracistas no campo educacional, quando as programações acabam "resta apenas, retirar a maquiagem e seguir com a opressão institucionalizada no dia seguinte" (Ferreira, 2021, p. 67).

No dia 27 de abril de 2024, um sábado letivo, fomos recepcionados na Escola Joana, na ocasião foi realizada uma reunião administrativa com todos os funcionários da escola das 8:00 às 10:00 horas, logo após o diretor do educandário nos recebeu, ouviu as intenções desta pesquisa, recebeu uma cópia do projeto da mesma, dando-nos autorização para iniciar o período de observação da organização e rotina da escola.

O quadro seguinte demonstra a organização pedagógica da Escola Joanna Santos. Os nomes dados aos (as) professores (as) são fictícios e prestam homenagem a algumas personalidades negras da comunidade do Cria-ú, a escolha deste critério foi acertada e concordada com os (as) professores (as) na reunião de planejamento ocorrida no dia 03 de maio de 2024, onde tivemos a oportunidade de apresentar da pesquisa ao corpo docente.

Quadro 03- Organização Pedagógica da Escola

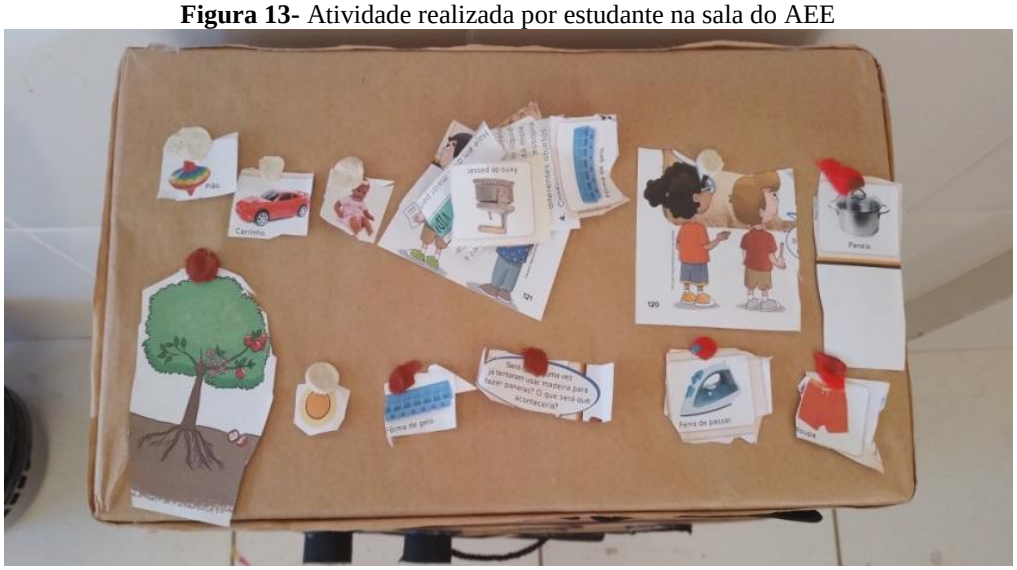
ANO	TURMA	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	PROFESSOR (AS) RESPONSÁVEL	TURNO
1º Período da Educação Infantil	A	25	Tia Chiquinha	Tarde
2º Período da Educação Infantil	B	30	Tia Rossilda	Tarde
1º ano do Ensino Fundamental	111	19	Mãe Venina	Manhã
1º ano do Ensino Fundamental	112	23	Joanna Santos	Manhã
2º ano do Ensino Fundamental	211	24	Sr. Joaquim da Paixão	Manhã
2º ano do Ensino Fundamental	212	23	Dona Esmeraldina	Manhã
3º ano do Ensino Fundamental	321	34	Sr. João Rezador	Tarde
4º ano do Ensino	411	18	Vô Arim	Manhã

Fundamental				
4º ano do Ensino Fundamental	421	23	Dona Izidia	Tarde
5º ano do Ensino Fundamental	521	24	Dona Inácia	Tarde
Atendimento Educacional Especializado	Todas	6	Dona Iracema	Manhã
Atendimento Educacional Especializado	Todas	6	Dona Creuza	Tarde

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Congraçado ao Ensino Regular, a Escola Joanna Santos disponibiliza a seus estudantes o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que segundo o Plano de Ação da escola, "visa atender os alunos com deficiência, garantindo a **TODOS**, o direito de receber uma educação de qualidade, para que possam conviver na escola e na sociedade, de forma participativa e atuante" (Plano de Ação, 2024). Na sala do AEE, duas professoras são responsáveis pelo atendimento de 12 (doze) crianças com deficiência, uma pelo turno da manhã e outra no turno da tarde. Na observação realizada no dia 30 de abril de 2024, foi possível o registro de uma atividade de recorte e colagem, feita por um estudante autista de oito anos, com objetivo de trabalhar a localização da dimensão espacial.

Figura 13- Atividade realizada por estudante na sala do AEE



Fonte: Autor (2024)

Os trabalhos realizados pelas professoras do AEE estão em consonância com as atividades realizadas pelos professores (as) regulares e são acompanhados pela equipe pedagógica, visando o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes com deficiência.

O planejamento pedagógico é realizado de forma semanal, dividido por turnos, os (as) professores (as), juntos à coordenação pedagógica se reúnem nas segundas feiras para avaliar a semana de trabalho e organizar a rotina semanal, entregando cópias dos planos de aula e planejando eventuais atividades que venham a ocorrer.

O material didático de uso obrigatório é o caderno de atividades do Programa EDUCA MACAPÁ, adotado por toda a rede municipal de ensino, junto com livro didático, pertencente ao Plano Nacional do Livro Didático, mas segundo informações coletadas com a coordenação pedagógica da escola, tanto os cadernos de atividade, quanto os livros didáticos não chegam ao início do ano letivo para a escola e quando chegam, a quantidade não é suficiente para todos os estudantes. A imagem que segue, apresenta o material enviado pela SEMED.

Figura 14- Cadernos de Atividades e Livros Didáticos

Fonte: Autor (2024)

Ao analisarmos o material didático enviado pela SEMED e de uso obrigatório, foi possível perceber que ele está em consonância com o texto da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), seguindo a estrutura de competências e habilidades e os descritores alfanuméricos contidos no mencionado documento. A lógica observada no texto da BNCC, não contempla as especificidades da Educação Escolar Quilombola, empobrecendo a reflexão sobre as relações étnico-raciais, sendo a nosso ver e fundamentados pelas legislações antirracistas insuficientes para a construção curricular de escolas localizadas em territórios tradicionais. Ferreira (2021) ao expender sobre o texto da BNCC aponta que "as leis 10.639 e 11.645 não aparecem nem mesmo como temas transversais, são apenas citadas. Esta imprecisão de como incorporar os saberes previstos nas leis não fortalece o trabalho da educação comprometida com as relações étnico-raciais" (Ferreira, 2021, p. 71).

Nesta circunstância é de fundamental importância problematizarmos as concepções de currículo e as escolhas curriculares, a partir das teorias críticas e pós-crítica, para isso, utilizamos as provocações feitas por Tomaz Tadeu da Silva. Para o autor, "o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Silva, 2017, p. 147), pois é um território político e um espaço de poder, todos os conhecimentos corporificados e escolhidos para compor um currículo carregam as marcas indeléveis das relações sociais de poder.

O currículo é capitalista e segundo Silva está a serviço do grande capital, por essa razão não é ingênua a escolha de elementos que o comporão e tão pouco é ingênua a retirada das questões relacionadas às minorias sociais. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista e transmite a ideologia dominante, marcando as crenças que a forma capitalista organiza a sociedade, pois o conhecimento é parte inerente ao poder e dominar a educação é um dos principais objetivos do neoliberalismo.

Na contramão do ideário curricular adotado pela SEMED, que não contempla a educação para as relações étnico-raciais e os princípios da Educação Escolar Quilombola, no dia 07 de maio de 2024 foi entregue à gestão, coordenação, secretaria e a todo o corpo docente da Escola Joanna Santos, um exemplar da Revista "O que você sabe sobre a África: uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros", no intuído de descolonizar os ideais curriculares endossados pelo material utilizado na escola.

Figura 15- Entrega da Revista “O que você sabe sobre a África” à Coordenação Pedagógica

Fonte: Autor (2024)

A revista supracitada é de autoria do historiador Dirley Fernandes e foi encomendada pela Fundação Cultural Palmares, instituição pública brasileira, vinculada ao Ministério da Cultura que atua na promoção, valorização e preservação da cultura, história, valores e cosmopercepções da população negra brasileira, trabalhando como um importante órgão de afirmação étnico-racial. A revista possui 94 páginas, organizada em duas partes; 1) A África, 2) O Brasil africano, sendo rica em ilustrações e conteúdo, ela foi lançada e distribuída por todo o Brasil no ano de 2016 tendo por objetivo capacitar educadores e disponibilizar acervo aos estudantes de um material conciso sobre a história e a contribuição de africanos e seus descendentes para a construção da identidade e cultura do povo brasileiro.

“Empretecer as pedagogias é um ato político de reivindicação de programas educacionais que considerem as referências africanas e negrodiaspóricas como possibilidade de diálogo na formação básica brasileira” (Ferreira, 2021, p. 138) e este empretecimento perpassa por oferecer materiais didáticos e pedagógicos antirracistas e afrorreferenciados, onde africanos e seus descendentes são agentes de suas histórias , assumindo a devida representatividade que lhes cabe, descortinando e recontando a história colonialista que foi normatizada e que inferioriza a população negra. Por isso, “reivindicamos um programa educacional que inclua as pedagogias pretas,

desarticulando o protagonismo de uma educação que exclui as maiorias minorizadas, oferecendo uma espécie de cidadania incompleta" (Ferreira, 2021, p. 139). Ao disponibilizar o referido material aos educadores da Escola Joanna, tivemos o objetivo de disponibilizar material didático para compor o planejamento das aulas e do fazer pedagógico da escola em perspectiva afrorreferenciada, principal objetivo desta pesquisa doutoral.

No cenário da educação para as relações étnico-raciais, a Escola Joanna possui um Projeto designado "Diversidade na Escola", ele foi elaborado no ano de 2023 e segundo informações coletadas com a coordenação pedagógica, foi construído de forma dialogal e participativa contando com os vários segmentos escolares. Conforme o texto do projeto, em anexo, o período de execução das atividades propostas são ao longo do ano letivo, com atividades interdisciplinares com temáticas diversas, envolvendo a educação para as relações étnico-raciais, a educação de gênero, a inclusão das diferenças/diversidades, os direitos das crianças e adolescentes, entres outros temas que promovam o respeito aos direitos humanos, tendo por objetivo geral estabelecer diálogos e práticas pedagógicas de inclusão e acolhimento das diversidades existentes na sociedade e na realidade de uma escola localizada em uma comunidade tradicional. Segundo relatos da coordenação pedagógica, o projeto conta com a participação de funcionários da escola, parceiros e membros da comunidade do Cria-ú, como facilitadores e oficineiros, por meio de apresentações teatrais, rodas de conversas, contação de histórias, oficinas de pintura, artesanato e apresentação de batuque e marabaixo. As imagens seguintes nos apresentam um pouco das atividades realizadas na execução do projeto.

FOTO 16- Bonecas Pretas utilizadas na contação de história

FONTE: Acervo da Escola

Figura 17- Apresentação Artístico/Cultural referente ao Dia da Consciência Negra

Fonte: Acervo da Escola

Figura 18- Bonecas Abayomi confeccionadas pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental

FONTE: Acervo da Escola

"É importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos com ela"

(Pinheiro, 2023, p. 125), desta feita, analisamos que o Projeto “Diversidade na Escola” é uma iniciativa pedagógica necessária e fundamental para a sensibilização da Escola Joanna Santos e para a Comunidade do Cria-ú acerca da convivência e do respeito com as diversidades existentes na sociedade e contribui para a implementação de ações inclusivas e afirmativas, caras aos grupos sociais minorizados, entre eles, a população negra quilombola.

A Afrorreferencialidade, temática desta pesquisa de doutorado, não tem como intuito perpetuar relações de opressão, priorizando ou afirmando que somente as questões raciais são importantes ao contexto de uma escola quilombola, ou na reflexão da sociedade em geral, pelo contrário, ao abrirmos “o leque”, de possibilidades epistemológicas advindas das populações subalternizadas, agenciando-as como protagonistas de suas memórias, vivências e histórias estamos acolhendo de forma afetuosa a todos, todas e todes, não apenas celebrando suas diversidades, mas garantindo que estas existam, se expressem, tenham voz e vez, de maneira livre e democrática. Por isso, avaliamos positivamente a iniciativa da execução do projeto e com as questões levantadas nesta tese, desejamos contribuir para a otimização teórica e metodológica das ações que seguirão.

Continuando nossa jornada pela organização pedagógica da Escola Joanna Santos, adentramos na rotina do estabelecimento de ensino. As salas de aula são organizadas para receber duas turmas diárias, uma no turno da manhã (7h30 às 11h40) e outra no turno da tarde (13h30 às 17h00), segundo dados coletados na secretaria escolar 80% dos estudantes são da comunidade do Cria-ú e 20% de bairros circunvizinhos, sendo que a escola disponibiliza de transporte escolar e aos moradores mais próximos o acesso à escola de dá a pé ou por meio de bicicletas.

A Escola oferta uma refeição por turno, pela manhã às 9h00 e à tarde às 15h00, sendo que os recursos disponibilizados à escola são de merenda escolar e manutenção provenientes do orçamento municipal (1.632,00 merenda e 1.332,00 manutenção) totalizando 2.964,00 reais. Observando a realidade da escola, podemos avaliar que o valor disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Macapá é aquém da necessidade orçamentária da escola, pois para uma educação de qualidade é necessário investimento real e significativo.

4.2 Observação Participante da Prática Pedagógica desenvolvida na E. M. E. F. Joanna Santos da Silva

Dando seguimento à observação e análise da organização pedagógica e rotina da E. M. E. F. Joanna Santos da Silva, passamos a descrever os resultados dos questionários aplicados com a gestão, coordenação pedagógica, secretaria e corpo docente do referido educandário, as análises aqui realizadas seguem os critérios interpretativos da Análise do Conteúdo, possibilitando-nos, conforme Beaud e Weber (2014), compreender o sentidos de textos e narrativas, através da classificação de dados e categorias, ou seja, descortinando a intencionalidade do discurso verbal, escrito ou gestual, problematizando seus conteúdos.

No período de 13 a 23 de agosto do presente ano, foi aplicado à gestão escolar um questionário contendo 19 (dezenove) perguntas distribuídas em três blocos; 1) Informações Pessoais, 2) Informações Profissionais, 3) Informações Teóricas/Bibliográficas. No mesmo período e seguindo a mesma estrutura, foi entregue ao corpo docente um segundo questionário contendo 20 (vinte) perguntas, sendo o mesmo entregue à 02 (duas) professoras da Educação Infantil, 08 (oito) do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 02 (duas) professoras do AEE, perfazendo o total de 15 (quinze) participantes da pesquisa. Dos (as) quinze colaboradores (as), doze devolveram o questionário devidamente preenchido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo desta pesquisa. Segue um registro fotográfico do dia da entrega dos questionários e do diálogo realizado com os participantes da pesquisa sobre os referidos documentos.

Figura 19- Explicação do TCLE e questionário aos participantes da pesquisa

Fonte: Acervo da Escola

Na imagem acima, 06 (seis) colaboradores (as) estavam ausentes, por motivos pessoais. Aos mesmos, tanto o TCLE, quanto o questionário foram entregues no dia seguinte, nos turnos da manhã e da tarde. Passamos agora a analisar as respostas coletadas no questionário aplicado à gestão escolar a fim de compreender como as questões étnico-raciais e a vivência de um currículo afrorreferenciado são desenvolvidas na Escola Joanna Santos.

Identificaremos as respostas do grupo gestor, por meio das nomenclaturas; Diretoria, Secretaria e Coordenação Pedagógica, divididas em três blocos de perguntas, sendo o primeiro bloco para identificação dos (as) colaboradores (as), o segundo para traçar o perfil profissional e terceiro para compreender como a educação étnico-racial e afrorreferenciada é vivenciada na Escola Joanna Santos.

4.2.1- Informações Pessoais do Grupo Gestor

Quadro 4- Informações Pessoais do Grupo Gestor

FUNÇÃO	SEXO/GÊNERO	RELIGIÃO	IDADE	ETNIA	RESIDÊNCIA
DIRETORIA	Masculino/Cisgênero	Católica	30 anos	Negra	Quilombo do Cria-ú
SECRETARIA	Feminino/Cisgênero	Católica	43 anos	Negra	Quilombo do Cria-ú
COORD. PEDAGÓGICA	Feminino/ Cisgênero	Cristã	44 anos	Negra	Bairro Infraero 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No primeiro bloco de perguntas, tivemos a intenção de conhecer nossos (as) colaboradores (as) de pesquisa, respeitando o direito da não identificação nominal, mas considerando algumas informações pessoais necessárias para compor o perfil dos profissionais que compõem a gestão escolar do educandário em tela.

O primeiro ponto a ser analisado é que todos os (as) colaboradores (as) se identificaram como pessoas negras, esse dado é de grande importância para o processo de superação e desconstrução do racismo estrutural existente em nosso país, pois por muitas vezes, os cargos de chefia e liderança não são assumidos por pessoas negras. “Se falamos em abismos sociais e desigualdade de acesso entre brancos e pretos, isso não é devido ao acaso ou a pouco esforço. É a falta de reparação histórica que respinga em vários setores da sociedade, que sempre nos invisibilizam e excluem com naturalidade inquestionável” (Brasil, 2022, p. 52), portanto, quando vemos pessoas negras em

posição de comando na sociedade brasileira, devemos vibrar de alegria, considerando o quanto impactante será a representatividade para toda a população negra.

O segundo ponto de destaque no perfil do grupo gestor é que diretoria e secretaria são moradoras da Comunidade Quilombola do Cria-ú, cumprindo a exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, onde recomenda que os profissionais contratados para exercerem suas funções pedagógicas em escolas quilombolas ou localizadas em territórios quilombolas sejam da comunidade, em especial a gestão escolar.

4.2.2 Informações Profissionais do Grupo Gestor

Com o segundo bloco de questões, perpassamos pelas seguintes informações de nossos colaboradores (as); graduação, tempo de serviço na educação, tempo de serviço na Escola Joanna, experiência de trabalho em uma escola quilombola, conhecimento da comunidade e orientações da mantenedora sobre a natureza de uma escola quilombola. Todos os membros da equipe gestora são graduados na área da educação, sendo a diretoria licenciada em matemática, a secretaria em Letras Francês e a coordenação pedagógica em Pedagogia. Quanto ao tempo de trabalho na educação, as três pessoas possuem mais de dez anos de serviço educacional, a direção está lotada há três anos na escola, a secretaria dois anos e a coordenação pedagógica possui um ano de lotação na Escola Joanna Santos.

Questionados sobre como tem sido suas experiências de trabalho em uma comunidade quilombola, os (as) colaboradores (as) responderam:

> **Direção:** "Gratificante pelo fato de poder contribuir com meus conhecimentos sobre a comunidade!"
> **Secretaria:** "Maravilhosa! Mas percebo que temos que nos qualificar mais no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Percebo um certo desinteresse em aprofundar o debate, mas a temática com os profissionais da educação, pôr em prática em toda a rede."
> **Coordenação Pedagógica:** "Experiência que me convida a refletir e agir para provocar mudanças."

A resposta dada pela secretaria da escola nos chama a atenção e sinaliza a necessidade de qualificação sobre as temáticas raciais no contexto da educação municipal de Macapá, segundo a colaboradora, "percebo um certo desinteresse em aprofundar o debate, mas a temática com os profissionais da educação, pôr em prática em toda a rede", mostra-nos a preocupação dos profissionais lotados na escola em poder

qualificar o discurso e a prática pedagógica antirracista, considerando de grande importância trabalhar as questões raciais. Segundo Custódio (2023) “é pertinente destacar que o papel da Educação Escolar Quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais, isto é, o currículo escolar quilombola deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas evidenciando suas próprias histórias, formas de lutas e resistências como fontes de afirmação da identidade negra” (Custódio, 2023, p. 35), a necessidade do interesse e do empenho em trabalhar as questões raciais no espaço escolar são reafirmadas tanto pela narrativa de nossa colaboradora de pesquisa, quanto por Custódio (2023).

Neste contexto, perguntamos os participantes da pesquisa se tinham algum conhecimento da realidade da comunidade no qual está localizada a escola, todos foram unânimes em afirmar que conhecem a comunidade e se esforçam em trazer os elementos da cultura local para o fazer pedagógico diário da instituição de ensino, avaliamos como legítima e necessária a intenção da gestão escolar, pois a construção identitária dos discentes quilombolas, perpassa pelas ações de pertencimento e valorização cultural da escola.

Quando indagados sobre se receberam formações ou orientações por parte da SEMED para trabalharem em uma comunidade tradicional, todas as respostas foram negativas, essa informação nos traz grande preocupação, pois é de fundamental importância que os profissionais lotados em comunidades tradicionais sejam instruídos acerca da realidade profissional que os espera. Constatamos com as narrativas dos parceiros desta pesquisa que a SEMED não tem cumprido o seu dever de qualificar, acompanhar e avaliar os profissionais da educação lotados em escolas quilombolas e que todos os conhecimentos adquiridos sobre a cultura local e a natureza de uma escola quilombola são adquiridos na prática, no dia a dia e a partir dos esforços pessoais de cada servidor (a).

4.2.3 Informações Teórico/Bibliográficas do Grupo Gestor

O terceiro bloco de perguntar, intitulado: Informações Teóricas e Bibliográficas, teve a intenção de mensurar o conhecimento da equipe gestora da Escola Joanna Santos, a respeito das leis antirracistas, da categoria afrorreferencialidade, bem como avaliar o currículo proposto pela SEMED, como as questões raciais são vivenciadas no dia a dia

escolar, a avaliação docente no envolvimento nas temáticas raciais e sugestões de temas para momentos de formação continuada.

As leis 10.639/03, 11.645/08, 12.711/12, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, são de conhecimento da equipe gestora. A categoria afrorreferencialidade é conhecida em parte pela Coordenação Pedagógica e Secretaria, sem profundidade segundo a narrativa coletada dos questionários aplicados. A cerca desta temática, a Secretaria expõem que: **"Conheci recentemente por meio de um grupo intitulado "Educação Antirracista" que participam educadores, pensadores, acadêmicos de todo o Brasil"**, para Dantas (2015), é de fundamental importância, para a descolonialização curricular a localização psicológica e epistemológica de africanos e seus descendentes como agentes históricos, centralizando suas memórias, cosmopercepções, vivências e todo o legado deixado à população brasileira e mundial, para esse fim, a afrorreferencialidade é uma categoria analítica que pode oferecer luzes, para a desconstrução de mentalidades e atitudes colonialistas, exploratórias e predatórias, imergindo como possibilidade outra, partindo da experiência dos subalternizados que a história oficial tentou apagar.

Ao avaliar o currículo proposto pela mantenedora, nossos colaboradores expressaram que:

> **Direção:** "Ruim, pois não existe um cuidado com a localização das escolas sejam elas, quilombolas, ribeirinhas, do campo ou que recebem indígenas."
> **Coordenação Pedagógica:** "Um currículo pobre e sem referências às questões raciais."
> **Secretaria:** "Nem tudo que temos nas mídias condizem com a nossa realidade. Temos muitos profissionais despreparados."

Ao ser avaliado como "um currículo pobre e sem referências às questões raciais" a proposta curricular vivenciada nas escolas da Rede Municipal de Educação de Macapá precisa ser problematizada, pois, segundo as leis 10.639/03 e 11.645/08, a educação para as relações étnico-raciais devem estar presentes em todos os níveis e modalidades educacionais, devendo ser cumprida não somente em escolas localizadas em territórios tradicionais, mas em toda a rede educacional, o não cumprimento das leis supracitadas é um ato grave de negligência.

Quando indagados sobre como a escola desenvolve as questões raciais na prática, a resposta foi unânime em afirmar que as ações são realizadas por meio de projetos internos, como é o caso do **"Projeto Diversidade na Escola".** Consideramos

ser de fundamental importância a iniciativa da escola em elaborar um projeto interdisciplinar para tratar as questões raciais no contexto escolar, mas salientamos que isso não é suficiente para a desconstrução de práticas racistas e colonialistas, é necessário alterar as estruturas e essas se perfazem por meio do currículo vivenciado na realidade da escola, pois "o currículo é uma construção social.

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...Ele é resultado de um processo histórico" (Silva, 2017, p. 148), sendo assim, as escolhas curriculares podem ou não coadunar com os interesses do poder vigente, sendo o papel da educação antirracista problematizar e desconstruir tais interesses.

Ao avaliarem o envolvimento docente nas questões raciais, a partir do olhar de gestão, a equipe ponderou que os (as) docentes têm interesse e se envolvem no desenvolvimento das questões raciais na escola, porém percebem que eles estão cansados pela agenda exaustiva de formações imposta pela SEMED, sendo que estas não contemplam a realidade de escolas quilombolas. Perguntados por último quais temas gostariam de abordar em momentos formativos na escola, os membros da equipe gestora destacaram: identidade da Educação Escolar Quilombola, personagens negros na literatura infantil, estratégias se superação do racismo, educação antirracista e afrorreferencialidade.

4.2.4 Informações Pessoais das Professoras do AEE

Quadro 5- Informações Pessoais das Professoras do AEE

FUNÇÃO	SEXO/GÊNERO	RELIGIÃO	IDADE	ETNIA	RESIDÊNCIA
Professora AEE (Dona Iracema)	Feminino/Cisgênero	Candomblé	45 anos	Negra	Bairro Novo Horizonte
Professora AEE (Dona Creuza)	Feminino/Cisgênero	Católica	43 anos	Negra	Bairro Jardim II

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Assim como ao grupo gestor da Escola Joanna Santos, as duas professoras lotadas na sala do AEE, colaboraram com o preenchimento do questionário destinado ao grupo docente. O instrumento contava com vinte indagações divididas em três blocos:

1) Informações Pessoais, 2) Informações Profissionais e 3) Informações Teórico/Bibliográficas. O primeiro bloco de perguntas, sistematizado por meio do quadro acima, nos possibilitou conhecer o perfil das profissionais que trabalham com a Educação Especial no educandário, deste bloco destacamos que ambas as professoras são mulheres negras, elemento importante para a afirmação positiva da identidade étnica dos (as) estudantes, em especial àqueles (as) com deficiência, alvo de preconceito e descriminação tanto por sua cor da pele, quanto por sua deficiência física na sociedade em que vivemos. Destacamos também, do bloco em questão, que uma das professoras (Dona Iracema), se afirmou como afro-religiosa, a mesma no período da pesquisa estava em processo de iniciação religiosa no Candomblé, estando trajada diariamente com as indumentárias da sua pertença religiosa; roupa branca, turbante, e fios de conta (colares rituais).

Ao ser perguntada de como a escola e as crianças a recepcionavam paramentada, a docente nos respondeu que as crianças eram muito receptivas, carinhosas e curiosas, achavam bonitos os "colares" que usava e faziam muitas perguntas. Por parte da escola, segundo a docente, nunca houve repressão ou destrato oficialmente, mas que segundo sua percepção, alguns colegas a olhavam com estranheza e desdém.

Para análise deste dado, trazemos à baila as ideias de Ferreira (2021), onde o autor nos diz que "o Brasil é um país construído em uma terra pisada, repisada, assentada na mistura de suor e sangue de pessoas negras/indígenas" (Ferreira, 2021, p. 62), com isso as espiritualidades e o fazer religioso brasileiro foi e é constantemente marcado pela herança das religiões afro-ameríndias, em especial na Amazônia Brasileira, somos marcados pelos cultos da Umbanda, Tambor de Mina, Culto de Jurema, Benzimentos e Pajelanças e todas essas manifestações religiosas estão presentes pelos vários (as) sujeitos (as) que compõem a teia educacional. A pertença religiosa da Professora Dona Iracema não é exclusividade, mas configura o complexo simbólico e espiritual da sociedade brasileira e deve ser respeitada e acolhida.

4.2.5 Informações Profissionais das Professoras do AEE

Passando ao segundo bloco de perguntas, obtivemos as seguintes informações: ambas as professoras lotadas na sala do AEE são Pedagogas e Especialistas em Educação Especial, trabalham a mais de vinte anos na educação, estão lotadas a um ano

na escola, sendo que Professora Dona Iracema trabalha no turno da manhã e a Professora Dona Creuza no turno da tarde.

Quando perguntadas se receberam algum tipo de formação para trabalharem em escolas quilombolas, ambas responderam negativamente. Indagadas ainda sobre como tem sido suas experiências ao trabalharem em uma comunidade tradicional como o Cria-ú, elas responderam que **"bem diversificada a parte cultural"** (Dona Iracema) e **"De muito aprendizado!"** (Dona Creuza). Sobre seus conhecimentos da cultura da comunidade, as professoras narraram que:

> Dona Iracema: "Gosto muito do Cria-ú, pois a comunidade foi o primeiro quilombo da nossa região, ela é uma comunidade quilombola com bastante senso de pertencimento, que luta por seus direitos pautados na territorialidade."
> Dona Creuza: "Conheço um pouco da comunidade, em especial sobre sua cultura e tradições, e busco repassar esses conhecimentos na sala do AEE, para alunos da comunidade e de fora."

Com o depoimento das professoras é possível perceber que ambas conhecem o território onde desenvolvem suas funções pedagógicas, possibilitando que as questões étnico-raciais sejam trabalhadas com os estudantes, dando visibilidade e afirmando o pertencimento racial tanto das educadoras, quanto dos educandos. Conforme Ribeiro (2019) "o apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribuiu significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas" (Ribeiro, 2019, p. 64).

Como bem lembrou Dona Iracema, o Quilombo do Cria-ú foi o primeiro território quilombola certificado no ano de 1999 pela Fundação Cultural Palmares e seu legado histórico não pode ser esquecido e apagado, tendo a educação formal uma significativa importância para a perpetuação das histórias e memórias coletivas.

Seguindo as arguições, chegamos na questão de como as professoras do AEE incluíam no seu planejamento as questões étnico-raciais, segundo elas, **"através de atividades e brincadeiras"** (Dona Iracena) e **"através das atividades aplicadas aos alunos"** (Dona Creuza). Pedimos às professoras que exemplificassem seu planejamento no tocante aos temas raciais, Dona Creuza nos expôs que desenvolve com os estudantes atendidos por ela, brincadeiras africanas como "Terra-mar", de origem Moçambicana, "Mamba", um jogo muito conhecido na África do Sul e "Gato come Rato", também de Moçambique. Consideramos que a ludicidade é importante aliada no combate ao

racismo vivenciado por crianças negras, ajudando a crianças não negras na construção de ideais e atitudes antirracistas, humanizadoras e empáticas.

4.2.6 Informações Teórico/Bibliográficas das Professoras do AEE

No terceiro bloco de perguntas obtivemos das Professoras do AEE que ambas conhecem as leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como a Resolução 08/12, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, segundo as professoras, a coordenação da escola no início do ano letivo enviou ao e-mail de todos os docentes da escola as supracitadas legislações em formato PDF, para estudo e planejamento. Quando perguntadas se conheciam a categoria afrorreferencialidade, a resposta foi positiva, Segundo Dona Iracema, a afrorreferencialidade **"diz respeito às nossas raízes africanas, respeito ao nosso legado herdado de nossos ancestrais e antepassados, pautados na cosmovisão e filosofia africana"**. Coadunamos com a definição feita pela Professora Dona Iracema e ficamos felizes em saber que a perspectiva afrorreferenciada tem alcançado mesmo que de forma discreta os docentes, em especial os lotados em comunidades quilombolas.

Ao pedir para que as professoras avaliassem o currículo proposto pela mantenedora às mesmas responderam que:

> Dona Iracema: "O currículo da SEMED não contempla a dimensão racial, considero pobre! A escola tem autonomia para construir um currículo voltado para as questões étnico-raciais e vem implementando ações nesse sentido".
> Dona Creuza: "Precisa adaptar a realidade existente no contexto escolar."

A informação de que o currículo implementado na Rede Municipal de Macapá não contempla as questões raciais foi confirmado, analisando as respostas da equipe gestora e das docentes lotadas na sala do AEE da Escola Joanna. Ao analisar a resposta dada por Dona Iracema, concordamos que a escola tem autonomia para implementar ações curriculares que tratam da educação para as relações étnico-raciais e quilombolas, porém questionamos que o papel formativo por excelência é da mantenedora do sistema educacional.

Questionamos também a "autonomia" dada à escola, quando os professores (as) municipais são obrigados a participar das formações continuadas promovidas pelo Projeto Educa Macapá, e segundo relatos dos (as) próprios (as) professores (as), não tratam de questões relacionadas a Educação Étnico-Racial e tão pouco às

especificidades das escolas quilombolas e do campo. “É importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos com ela” (Pinheiro, 2023, p. 125), com isso, podemos compreender que a inclusão não é mero discurso, esvaziado de práticas, pelo contrário, necessita ser ação, gestos e comprometimento de todos, todas e todes, promovendo a vida digna e a garantia de direitos à todas as pessoas.

Sindicadas a respeito de como avaliavam seu envolvimento docente com as temáticas raciais, ambas as interlocutoras responderam que se esforçam para trabalhar o pertencimento racial com os estudantes com deficiência, compreendendo, segundo elas, que **“são duplamente excluídas da sociedade, por serem negras e deficientes”** (Dona Iracema). Por fim, solicitamos às professoras que sugerissem temáticas para serem trabalhadas em forma de rodas de conversa, as temáticas sugeridas foram: racismo linguístico, racismo religioso e pessoas negras com deficiência.

Passaremos em seguida a analisar as respostas dos questionários aplicados aos demais docentes que atuam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

4.2.7 Informações Pessoais dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Quadro 6- Informações Pessoais dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental

FUNÇÃO	SEXO/GÊNERO	RELIGIÃO	IDADE	ETNIA	RESIDÊNCIA
Professora do 2º período Educação Infantil (Tia Chiquina)	Feminino/Cisgênero	Católica	30 anos	Negra	Cria-ú
Professora do 1º ano A, do Ensino Fundamental (Mãe Venina)	Feminino/Cisgênero	Católica	43 anos	Branca	Município de Santana
Professora do 2º ano B, do Ensino Fundamental (Dona Esmeraldina)	Feminino/Cisgênero	Católica	30 anos	Parda	Bairro Universidade
Professor do 4º ano do Ensino Fundamental	Masculino/Cisgênero	Evangélica	45 anos	Parda	Bairro Parque dos Buritis

(Vô Arim)					
Professora do 4º ano do Ensino Fundamental (Dona Izídia)	Feminino/Cisgênero	Cristã	32 anos	Parda	Bairro Renascer
Professora do 5º ano do Ensino Fundamental (Dona Inácia)	Feminino/Cisgênero	Cristã	30anos	Parda	Bairro Jardim Felicidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Seguindo as análises dos questionários preenchidos pelos (as) docentes da Escola Joanna Santos, obtivemos a contribuição de 06 (seis), dos 10 (dez), que estão lotados em sala de aula, do 2º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A docente responsável pelo 1º período da Educação Infantil no período da aplicação dos questionários entrou de licença maternidade, não sendo possível por questões médicas de dar devolutiva do instrumento. Os (as) docentes do 1º ano B, 2º ano A e 3º ano não devolveram o questionário e não apresentaram justificativa sobre a ausência.

Dos dados pessoais encontrados no instrumento de pesquisa, analisamos que somente uma das docentes se autodeclara como pessoa preta, a mesma é moradora da Comunidade do Cria-ú e desenvolve suas atividades docentes com uma turma de 2º período da Educação Infantil, composta por 30 crianças com faixa etária de 5 e 6 anos, destacamos que na Escola Joanna Santos existem duas turmas de Educação Infantil, uma de primeiro período no turno da manhã e outras de segundo período no turno da tarde, estas turmas dividem espaço com os anos Iniciais do Ensino Fundamental, não existindo Creches na Comunidade do Cria-ú.

Avaliamos que a Escola Joanna Santos não apresenta estrutura física para acolher a Educação Infantil, pois ela não possui espaços de lazer e nem brinquedoteca para as atividades lúdicas, elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças que compõem a primeira etapa da educação básica. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, ao planejar-se a referida etapa educativa, “diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora” (Brasil, 2010, p. 35), devem compor o bojo de ações que pensam e concretizam a Educação Infantil, negar ou negligenciar

estes elementos é comprometer negativamente a educação integral previsto em lei a crianças pequenas e muito pequenas.

Continuando a análise do perfil docente da Escola Joanna Santos, percebemos que este é majoritariamente feminino, e este dado é de grande importância para a afirmação e o empoderamento feminino em especial ao tratar-se de mulheres negras/pardas em posição de destaque e comando, configurando-se uma importante ação de representatividade.

Evocamos com o dado citado acima, as histórias e memórias de várias mulheres aguerridas que compõem o fazer feminino no Quilombo do Cria-ú: Mãe Venina, Joanna Santos, D. Inácia, D. Rossilda, Tia Chiquinha, D. Esmeraldina, D. Josefa, D. Joaquina Rosário, D. Ângela Luz, D. Maria Luiza, D. Sergia, D. Izídia, D. Maria dos Santos, D. Celestina, D. Iracema, Rosa Elanha, Simone dos Santos, Creuza Miranda, Nilma Lopes, Núbia Lopes, Claudenira Paixão, Meyre Báraca, Ely Maciel, Isis Tatiane, Celina Catarina, Neide Menezes, Cleide Silva, Isabela Silva, Lescione Silva, Edicleia Monteito, entre tantas outras mulheres da comunidade, são quilombolas de diferentes idades e gerações, mas que trazem em comum a força, a resistência, a beleza, a determinação e o sagrado feminino que as habita, perpetuando a ancestralidade e a vitalidade do Quilombo do Cria-ú. Segundo Oliveira (2003), as relações de gênero para a filosofia africana partem do princípio da complementariedade, "quem governa são os homens, mas quem dá legitimidade são as mulheres" (Oliveira, 2003, p. 89).

Masculino e feminino são forças vitais e existenciais que agem de forma complementar para a garantia e estabilidade da comunidade. Assim, reconhecemos e salientamos a importância que as mulheres têm na comunidade quilombola do Cria-ú, seja por meio das mãos habilidosas e olhares atenciosos das benzedeiras, acolhimento e serviços manuais das mães de família, arte das poetisas, trançadeiras, dançadeiras de Batuque e Marabaixo ou pelos ofícios administrativos-pedagógicos de gestoras e professoras, todas essas mulheres negras quilombolas, garantem, por suas existências e funções comunitárias, a perpetuação da cultura e práticas afrorreligiosas locais, garantindo e legitimando com sensibilidade, força e determinação as tradições do seu lugar.

4.2.8 Informações Profissionais dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental

No segundo bloco de perguntas feitas aos docentes que estão lotados em sala de aula, 06 (seis) de 08 (oito), responderam e devolveram os questionários. Com os questionamentos do segundo bloco tivemos a intenção de conhecer o perfil profissional dos colaboradores desta pesquisa, sendo possível constatar que: todos os docentes possuem licenciatura plena em Pedagogia, 05 (cinco) são especialistas e 01 (uma) é mestra em educação, atuam na área da educação entre 03 (três) a 10 (dez) anos e estão lotados na Escola Joanna Santos desde a sua fundação. Quando perguntados se receberam formações por parte da SEMED para trabalharem em comunidades quilombolas, todos afirmaram negativamente. Interpelados (as) de como tem sido suas experiências de trabalho no Quilombo do Cria-ú expressaram que:

> Tia Rossilda: "Desafiadora, devido o conhecimento de algumas necessidades específicas para se trabalhar, mas que esbarram também em falta de estrutura que poderia ser melhor ofertada pela mantenedora."
>
> Mãe Venina: "Trabalhar em uma comunidade quilombola, como o Curiaú tem me trazido ganhos significativos ao meu fazer pedagógico, pois reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira é fundamental para a prática escolar."
>
> Dona Esmeraldina: "Tem sido desafiador e, ao mesmo tempo gratificante, pois comigo, em alguns momentos, alinhar com algumas pessoas da comunidade e trazer para a sala a cultura e vivência local."
>
> Vô Arim: "Quando recebi a notícia que vinha trabalhar no Curiaú gostei muito, porque já conhecia algumas pessoas da comunidade, achei muito interessante a cultura de perto, estou gostando muito!"
>
> Dona Izídia: "Bastante significativa, pois passei a conhecer e vivenciar a comunidade, não conhecia muito bem a cultura local, porém essa experiência profissional tem me enriquecido muito como pessoa e como profissional da educação."
>
> Dona Inácia: "Considero uma experiência boa e desafiadora, pela diversidade de culturas e aprendizados e ao mesmo tempo desafiadora pelas mazelas sociais existentes. Somos uma Escola nova, temos tudo para crescer muito, porém percebo que não temos condições estruturais e isso desestimula às vezes o nosso trabalho."

Com as narrativas dos docentes, é possível perceber que todos (as) eles (as), possuem uma boa relação com a comunidade, estando contentes e afirmam estarem adquirindo muitas experiências e conhecimentos enriquecedores na dimensão pessoal e profissional. Tia Rossilda, Mãe Venina e Dona Inácia utilizam em seus discursos a

expressão “desafiadora”, atrelada a uma boa experiência que tem tido. Ao analisarmos o conteúdo do discurso, chegamos à duas questões, 1) o desafio em conhecer algo novo, neste caso a cultura e as tradições de uma comunidade quilombola 2) O desafio estrutural de uma escola com poucas condições físicas, diante das exigências de uma educação diferenciada.

Para Videira (2013), a abertura da escola à comunidade, não se dá somente no ato de ter alunos quilombolas matriculados nela, mas no esforço pedagógico de construção de um currículo e uma educação participativa, dialógica, libertadora, crítica e antirracista, contando com a presença, as contribuições, as vivências e os saberes tradicionais acumulados e perpetuados nas comunidades, sendo assim, cabe a cada educador (a) abrir-se às vivências coletivas e às aprendizagens possibilitadas pelos agentes comunitários, possibilitando com isso o intercâmbio entre Escola e Comunidade.

Segundo Silva (2017), não existe afirmação identitária e étnico-racial, na educação, fora do contexto histórico, comunitário e social, com caráter de representatividade positiva e inclusiva, necessária à superação das exclusões sociais. Uma educação e uma escola inclusivas são aquelas que ouvem as vozes, as experiências e os saberes comunitários, deixando-se plasmar com e por elas, para a construção conjunta e coletiva do conhecimento.

No tocante aos desafios estruturais para se oferecer uma educação de qualidade, apontados pelas colaboradoras desta pesquisa consideramos que o não investimento na educação pública não é ingênuo e desprovido de interesses, não se investe para sucatear e ao sucatear se quer propagar a deseducação e a alienação.

Segundo Gramsci (1989) a educação é um instrumento necessário à luta entre classes sociais pelo exercício do poder, portanto, não existe educação neutra e desprovida de interesses ideológicos, sendo possível duas ações: o reforçar da dominação ou a liberdade e a transformação social.

Para o filósofo italiano, os princípios da educação são: o vínculo entre ciência e trabalho, cultura e técnica, teoria e prática, ou seja, a filosofia da práxis, apregoada por Karl Marx, cabendo aos sujeitos e sujeitas que compõem o ato educativo, serem “intelectuais tradicionais”, ou seja, àqueles (as) que estão a serviço das estruturas de dominação ou “intelectuais orgânicos”, àqueles (as), que analisando criticamente seu fazer pedagógico, possibilitam situações de problematização e aprendizados

contextualizados que conduzem ao processo de libertação das diferentes estruturas de opressão. Ao apontar e problematizar os desafios da Escola no qual estão lotadas, nossas colaboradoras estão organicamente vivenciando transformações que começam a se estalar por dentro das estruturas.

Adentrando um pouco mais, às respostas dos questionários de pesquisa, inquirimos os (as) docentes sobre seus conhecimentos sobre a comunidade do Cria-ú, sobre essa questão responderam que:

> Tia Rossilda: "Conheço a cultura local e as tradições da minha comunidade e tento passar para meus alunos esse conhecimento."
> Mãe Venina: "Conheço algumas manifestações culturais da comunidade, como o batuque, o Marabaixo, algumas lendas e festejos do Quilombo."
>
> Dona Esmeraldina: "Algumas festas tradicionais de forma contextualizada, com sua história, algumas personalidades importantes e alguns espaços tradicionais e de relevância, inclusive já levamos alguns de nossos alunos para a tradicional torra de café, que ocorre durante o festejo de São Joaquim, padroeiro da comunidade."
>
> Vô Arim: "Já conheci muitas coisas, a cultura das festas religiosas que são tradição, as rezas da ladainha, o batuque, o marabaixo, algumas histórias do povo do Quilombo, as fabricações de instrumentos que são usados para tocar nas festas."
>
> Dona Izídia: "Sei que a comunidade do Curiaú se chamava Cria-ú, e até hoje é chamada pelos moradores mais antigos, sei também que é a primeira comunidade quilombola, reconhecida oficialmente no Estado do Amapá, sobre a cultura, estou aprendendo a cada dia uma pouco mais."
>
> Dona Inácia: "É uma comunidade tradicional, onde vivem famílias remanescentes de quilombolas, que preservam memórias por meio de festas religiosas, danças e músicas, histórias e saberes empíricos."

Percebemos que nossos colaboradores (as) de pesquisa conhecem e valorizam os elementos da cultura local este dado é de fundamental importância, pois segundo Pinheiro (2023) precisamos a cada dia mais formar "educadores antirracistas", ou seja, àqueles e àquelas que são conscientes de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a sociedade, onde o racismo é destruído em suas bases. Sendo assim, a educação quilombola, com suas especificidades legais e sociais, se efetiva nas comunidades tradicionais por meio da partilha de saberes e tradições coletivas, por isso deve estar aberta ao diálogo e à problematização de seus modelos pedagógicos, em vista de contemplar o público atendido. Uma escola localizada em território tradicional necessita dialogar suas práticas pedagógicas com os saberes comunitários, partindo da dimensão de educação integral, ou seja, aquela que reconhece o território e a comunidade como parte integrante do processo educativo.

Como derradeiras questões deste segundo bloco, foi perguntado aos docentes sobre como ocorria o planejamento pedagógico da Escola e como incluíam em seus planejamentos as questões étnico-raciais. Segundo as informações ofertadas, o planejamento ocorre semanalmente, às quintas-feiras, sendo conduzido pela coordenação pedagógica.

A cerca de como incluem no planejamento as questões raciais, obtivemos as seguintes respostas:

> Tia Rossilda: "Tento incluir através de um dever de casa, em que a família esteja envolvida, como por exemplo; a contação de uma lenda da comunidade ou através de livros infantis com personagens principais negros."
>
> Mãe Venina: "As questões étnico-raciais são incluídas no planejamento escolar através das rodas de conversa e exposição de trabalhos que abordem essas questões, tais como o reconhecimento e a importância da cultura quilombola, o respeito e a empatia para com todas as raças."
>
> Dona Esmeraldina: "Procuro alinhar as habilidades da BNCC com a diversidade proposta, independente da disciplina, sempre que o assunto permitir abordamos as vivências locais, as formas de trabalho, a cultura e a partir da escuta das famílias."
>
> Vô Arim: "Abordamos as questões étnico-raciais quase todos os dias, falamos sobre racismo, discriminação social, entre outros temas e o principal é ensinar as crianças como resistir a tudo isso."
>
> Dona Izídia: "Com conteúdos interdisciplinares, conseguimos incluir no planejamento o estudo do batuque, marabaixo, identidade e ancestralidade, em especial por meio da contação de histórias. Já tivemos na escola a participação da escritora Esmeraldina Santos, ela é do Curiaú, conta histórias lindas sobre a cultura da comunidade, todos gostamos muito dela."
>
> Dona Inácia: "Faço pesquisas por meio próprio e elaboro as aulas de acordo com as habilidades do currículo que precisam ser alcançadas. De forma interdisciplinar, incluo os conhecimentos locais da comunidade e o que é previsto no currículo."

Segundo a narrativa dos docentes da Escola Joanna Santos, eles trabalham as questões étnico-raciais de maneira interdisciplinar em consonância com o currículo oficial, este dado é de grande relevância, pois avaliamos que o currículo executado pela Rede Municipal de Ensino não contempla a dimensão da Educação para as Relações Étnico-raciais e tão pouco da Educação Escolar Quilombola. Destacamos que segundo a narrativa coletada com os (as) docentes, mesmo sem receber a devida formação para trabalharem em comunidades tradicionais, há um esforço pessoal, de cada docente em incluir no seu fazer pedagógico diário os temas relacionados a educação para as relações étnico-raciais e os elementos da identidade negra quilombola encontradas no Cria-ú.

Para Giroux e Simon (2011), os professores precisam criar estratégias e possibilitar que os espaços das salas de aula sejam críticos e reflexivos, por meio de ações planejadas, fundamentadas e dialogadas com e para as realidades dos estudantes. Segundo os autores, "a prática pedagógica crítica requer um substancial investimento pessoal de tempo e energias" (Giroux; Simon, 2011, p. 137), por parte dos professores, havendo a necessidade da efetivação de formações permanentes e continuadas, mesmo que estas não sejam garantidas pelos sistemas de ensino.

Para Videira (2013), A representatividade e a afirmação étnica no contexto educacional perpassam e só são possíveis pela visibilidade das questões e temáticas raciais nos currículos escolares. Partindo das legislações antirracistas e da experiência que temos com a Educação Escolar Quilombola que não é possível pensar e executar uma educação libertadora seguindo estratégias pedagógicas hegemônicas e que estão descontextualizadas das realidades existenciais dos educandos, por isso defendemos nesta tese a necessidade da inclusão dos temas relacionados à afrorreferencialidade no currículo das Escolas Quilombolas como possibilidade de desconstrução de currículos e paradigmas educativos hegemônicos e racistas, neste sentido, avaliamos que os docentes colaboradores desta pesquisa estão empenhados em construir na Escola Joanna Santos ações inclusivas, antirracistas e decoloniais, construindo coletivamente ações libertadoras e transformadoras da realidade.

4.2.9 Informações Teóricas/Bibliográficas dos (as) docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Neste terceiro bloco de perguntas aplicadas aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Joanna Santos, interessava-nos saber se os mesmos conheciam a legislação antirracista, se já haviam participado de alguma formação continuada promovida pela SEMED sobre temas relacionados à Educação Quilombola ou Étnico-Racial, como a categoria afrorreferenciada era compreendida por eles (as), como avaliavam o currículo proposto pela mantenedora, seu envolvimento com as questões raciais vivenciadas na comunidade e por fim, as sugestões de temas para momentos de formação continuada a serem trabalhados na escola.

No tocante ao conhecimento da legislação antirracista, os (as) 06 (seis) professores (as) afirmaram conhecer as Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, mas com pouca profundidade, apenas a Professora Dona Izídia afirmou conhecer as Leis nº. 7.716/89 que versa sobre os crimes resultantes de preconceito racial e a Lei nº. 14.532/23, que inclui injúria racial na lei de crimes raciais.

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2010), ao analisar os cursos de licenciaturas no Brasil e os projetos de formação continuada de professores afirma que "a formação docente é decisiva para a educação antirracista" (Ministério da Educação, p.133, 2010), sendo assim, tanto os cursos de formação inicial, quanto os de formação continuada docente ao oferecerem aos profissionais da educação análises e reflexões sobre a temática racial estão possibilitando a construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, munindo os futuros docentes e os em exercício de ferramentas teóricas e metodológicas para enfrentar e desestabilizar o racismo na educação.

As respostas dadas por nossos colaboradores de pesquisa, no tocante ao conhecimento da legislação antirracista, leva-nos a compreender que há uma grande defasagem no conhecimento da legislação antirracista, pois no conjunto destas leis, não foram mencionadas as Leis nº 12. 288/10, que estabelece o Estatuto da Igualdade Racial, 12.711/12, que cria a Lei de cotas no Brasil, os pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 03/04 que institui as Diretrizes para Educação para as relações étnico-raciais, Resolução CNE/CEB nº 08/12 que estabelece as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola, as resoluções do Estado do Amapá; resolução CEE/AP nº 025/16, que estabelece as normas para criação e funcionamentos das Escolas Quilombolas do Amapá e o texto contido no RCA, sobre a Educação Escolar Quilombola, infelizmente o conhecimento sobre a legislação antirracista de nossos colaboradores está resumido às Leis 10.639/03 e 11.648/08, ambas são de fundamental importância para o fazer educacional em escolas quilombolas ou localizadas em comunidades tradicionais, mas necessitam de aprofundamentos e orientações para a prática pedagógica, oferecidas pelas outras legislações supracitadas, o desconhecimento destas, esvazia o conjunto legal e compromete ações antirracistas contundentes e assertivas.

O conhecimento parcial da legislação antirracista, por parte dos colaboradores desta pesquisa é confirmado pelas respostas da segunda pergunta deste bloco; se já haviam participado de alguma formação continuada promovida pela mantenedora sobre

temáticas raciais. Todos (as) afirmaram não terem participado e não saberem se em algum momento estas formações aconteceram.

Causa-nos preocupação a informação feita à cima, pois como já foi exposto nesta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação conta com um programa de formação continuada de professores (as) chamado de EDUCA MACAPÁ, a ausência das temáticas raciais e da reflexão sobre os elementos para compreensão das especificidades das escolas localizadas em territórios tradicionais compromete a afirmação da identidade dessas escolas, reafirmando currículos e práticas pedagógicas eurocêntricas, urbanas e totalmente descontextualizadas, que reafirmam o racismo.

Seguindo a investigação sobre os conhecimentos teóricos/bibliográficos dos colaboradores desta pesquisa, chegamos à questão que perguntava sobre se a categoria afrorreferenciada era de conhecimento deles, a resposta foi negativa para todos os participantes. Professora Mãe Venina, mesmo afirmando não conhecer a categoria, escreveu que: "Não tenho conhecimento sobre a temática, mas pela nomenclatura posso imaginar que se trata de um estudo que tem como particularidade ser realizado por pessoas negras que trazem ao estudo às suas vivências e suas memórias." Mesmo sem conhecer a construção teórica e epistemológica da categoria afrorreferencialidade, a Professora Mãe Venina expressou, a partir de suas vivências, elementos que configuram a categoria em tela, pois conforme Nogueira (2014) "afroperspectivizar" é passar a limpo a história da humanidade, sendo a história contada a partir da centralidade negra, com suas memórias, saberes, cosmopercepções e epistemologias, afirmando identidades e perspectivas outras, que não sejam europeias, tidas por muito tempo como únicas possibilidades.

Para o questionamento sobre como os docentes avaliavam o currículo oficial e se ele contemplava as questões raciais, foram dadas as seguintes respostas:

> Tia Rossilda: "O currículo é abrangente, não considerando a diversidade e a especificidade da escola quilombola. Há dificuldades e limitações no momento da execução em sala de aula."
>
> Mãe Venina: "O currículo proposto pela mantenedora acaba negligenciando as questões étnico-raciais, uma vez, que não dá suporte para a efetuação de práticas que valorizam as manifestações culturais da comunidade."
>
> Dona Esmeraldina: "Acredito que há uma teoria linda no currículo e que a adaptação para a prática requer uma análise muito maior para que haja lógica, desta forma apresentando resultados para além do saber escolar, e assim de formação do cidadão e de respeito e valorização dos agentes envolvidos."
>
> Vô Arim: (deixou em branco a pergunta)

> Dona Izídia: “Fora da realidade das escolas quilombolas!”
>
> Dona Inácia: “Entendo que este não contempla as peculiaridades de uma escola que é do campo e quilombola.”

A avaliação feita pelos (as) professores mostra-nos que eles não conseguem perceber no currículo oficial as especificidades das escolas quilombolas, prejudicando com isso seu fazer pedagógico, pois os docentes são cobrados pela mantenedora a utilizares o currículo oficial, principalmente para as avaliações nacionais de aprendizagem, não contemplando como bem afirmou a Professora Dona Inácia “**não contemplando as peculiaridades de uma escola que é de campo e quilombola”**.

Acerca da composição dos currículos vivenciados em comunidades quilombolas, Custódio (2023), afirma que:

> O Currículo assim como o material didático/pedagógico deve seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória. Deverão se fazer presentes nos currículos a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades (Custódio, p. 108, 2023).

A representatividade e a afirmação étnica no contexto educacional só são possíveis pela visibilidade das questões e temáticas raciais nos currículos escolares. Partindo das legislações antirracistas e das experiências que temos, consideramos que não é possível pensar e executar uma educação libertadora seguindo estratégias pedagógicas hegemônicas descontextualizadas das realidades existenciais dos educandos, perpetuando pensamentos e práticas racistas e subalternizantes. Por conta disto, defendemos que as temáticas raciais e todas as outras que garantem os direitos humanos e a existência da diversidade sejam abordadas com seriedade, criticidade e urgência nos currículos oficiais das escolas brasileiras, em especial amapaenses, nas quais dedicamos esta análise e problematização.

Sequenciando nossos questionamentos, pedimos aos (as) professores (as) que avaliassem seu envolvimento docente com as questões raciais e vivências na comunidade, como respostas a esta questão obtivemos que:

> Tia Rossilda: “Embora eu seja da comunidade, avalio o meu envolvimento como distante, pois desde pequena pouco participo das festividades e demais manifestações culturais.”

> Mãe Venina: “Busco sempre participar das questões raciais vivenciadas na comunidade, trazendo discussões e manifestações para nossa sala de aula.”
>
> Dona Esmeraldina: “Embora esteja fazendo um bom trabalho de abordagem, voltada a vivências, acredito que estou no caminho certo, mas que sempre pode melhorar, uma vez que reconheço a necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática.”
>
> Vô Arim: “Olha, tenho um envolvimento bastante significativo, frequento algumas reuniões na comunidade, para tentar conhecer melhor a cultura da comunidade e assim trabalhar com meus alunos.”
>
> Dona Izídia: “Bom, eu considero significativa a minha participação nas questões raciais, procuro conhecer a comunidade, por meio da participação nas festas locais e trabalho em sala de aula por meio do Projeto Diversidades.”
> Dona Inácia: “Trabalho as datas comemorativas e temas centrais, porém entendo que necessito de mais aprofundamento.”

As respostas feitas pelos docentes participantes da pesquisa possibilitaram-nos analisar que eles buscam conhecer e respeitam a cultura da comunidade, relacionando os saberes tradicionais adquiridos por meio das festividades ao seu dia a dia, dentro da sala de aula. Apenas uma professora, Tia Rossilda afirmou que **“embora eu seja da comunidade, avalio o meu envolvimento como distante, pois desde pequena pouco participo das festividades e demais manifestações culturais”**, não faremos juízos de valor, sobre a questão levantada pela professora supracitada, mas destacamos que as festas tradicionais fazem parte da essência da comunidade, sendo oportunidades de encontros fraternos, divertimento, trocas de experiências, renovação da fé e perpetuação das heranças culturais. Segundo Severino (2000), nossas histórias de vida, e as experiências somadas a elas são nossas melhores referências, pois como seres inconclusos, aprendemos e ensinamos, construímos e reconstruímos, tornando nossa existência humana dinâmica, flexível e possível de transformações.

Para a conclusão deste bloco de perguntas, foi solicitado aos (as) docentes que sugerissem quais temas gostariam de trabalhar em rodas de conversa, foram sugeridos os seguintes temas: 1) Afrorreferencialidade, 2) Manifestações culturais, 3) Racismo no Livro Infantil, 4) O que é a Educação Escolar Quilombola, 5) Mulheres Quilombolas, 6) Economia Sustentável e Povos Tradicionais, 7) Oficinas de Batuque e Marabaixo.

Seguiremos agora na direção da construção de um pequeno plano de ação colaborativo, para trabalhar em formato de rodas de conversas, alguns dos temas sugeridos pelos docentes da Escola Joanna Santos, promovendo momentos de formação continuada que venham a contribuir para a efetivação de uma educação afrorreferenciada e antirracista.

4.3 Planejamento para Rodas de Conversa Afrorreferenciadas

Após a análise das respostas do questionário aplicado aos docentes da Escola Joanna Santos tivemos a oportunidade de elaborar de forma coletiva uma pequeno plano de ação para organização de rodas de conversas que contemplassem a educação para as relações étnico-raciais e para o conhecimento da categoria afrorreferencialidade, a partir da demanda e carência formativa observada e registrada na seção anterior desta pesquisa.

No dia 29 de agosto no ano corrente, às 11:30hs da manhã, após o término das aulas do turno da manhã, tivemos a oportunidade de participar do dia de planejamento da escola, com a participação dos (as) professores (as) do turno da manhã e da tarde. Na ocasião, foi disponibilizado pela coordenação pedagógica da escola, um momento para o planejamento das rodas de conversa que se sucederiam.

Na reunião foram sintetizados os temas sugeridos pelos docentes, os possíveis nomes dos facilitadores das rodas de conversa, o horário disponível para tal atividade, objetivo da ação e método utilizado.

As rodas de conversa tinham o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores (as), lotados (as) em comunidades quilombolas, em especial os lotados na Escola Joanna Santos, localizada no Quilombo do Cria-ú, considerando as especificidades culturais, religiosas, artísticas e patrimoniais de cada comunidade, apresentando a categoria afrorreferencialidade como possibilidade teórica e metodológica para tal ação.

O método que sustentou as rodas de conversa foi o método colaborativo, por meio de abordagens dialógicas e participativas, onde os (as) participantes foram construtores ativos do momento de formação, utilizando ferramentas lúdicas, artísticas e sensoriais. As datas disponibilizadas para a realização da intervenção foram o dia 30/08/2024 e 26/10/ 2024, com duração de duas horas das 10: 00h às 12:00h, após as aulas regulares referentes àqueles dias.

De acordo com o planejamento inicial desta pesquisa, foram previstas quatro rodas de conversa, porém esse número não foi possível de ser efetivado, por conta da indisponibilidade do calendário do educandário em tela. Constatamos que as intercorrências administrativas e pedagógicas vivenciadas na Escola Joanna Santos, bem como o extensivo calendário de atividades da SEMED, impossibilitaram a disponibilidade de datas para a efetivação das rodas de conversa.

No quadro seguinte apresentamos as datas, temas e nomes dos facilitadores que contribuíram para o desenvolvimento da atividade de intervenção.

Quadro 7- Cronograma das Rodas de Conversa

DATA	TEMA	FACILITADOR (A)
30/08/2024	Natureza e Identidade da Educação Escolar Quilombola	Professor Alci Jackson Soares da Silva
26/10/2024	O que é Afrorreferencialidade	Professor Moisés de Jesus Prazeres Bezerra

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tínhamos a intenção de desenvolver um número maior de rodas de conversa com os docentes participantes desta pesquisa, porém quase todos os sábados letivos estavam comprometidos com ações promovidas pela mantenedora e pela agenda interna da Escola. Respeitamos a dinâmica e a rotina estabelecida pelo educandário, por esta feita, nos disponibilizamos a continuar após a conclusão desta pesquisa, contribuindo para momentos formativos com professores (as) e demais funcionários, por meio de palestras, rodas de conversa, oficinas e minicursos que no futuro serão amadurecidos entre o pesquisador em tela e a coordenação pedagógica da Escola.

Freire (2013), ao refletir sobre o processo de democratização da Escola Pública nos diz que:

> "E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola" (Freire, 2013, p. 32).

Coadunamos com Freire em sua proposição sobre a democratização da escola pública e da necessidade do processo formativo permanente dos seus agentes, pois a educação é uma ação realizada por muitas mãos, de forma ativa e participativa, por isso, há a necessidade de se estabelecer laços sociais e comunitários para o fortalecimento da coletividade, sozinhos ou isolados dificilmente transformaremos as várias situações de opressão no qual nos encontramos. Portanto, planejar coletivamente ações formativas para os agentes que compõem os espaços escolares é unir forças em prol da construção de mentalidades e estratégias pedagógicas inovadoras e transformadoras, unindo teoria e prática, contemplação e ação, substância e forma, com resultados libertadores, onde os

(as) sujeitos (as) não se entregam ao imobilismo e à desesperança, mas constroem horizontes de vida, afeto e solidariedade mútua.

Passaremos agora à última parte desta pesquisa, onde descrevemos os resultados das intervenções realizadas com os docentes da Escola Joanna Santos.

4.4 Resultados da intervenção realizada em perspectiva afrorreferenciada

A primeira roda de conversa foi realizada no dia 30 de agosto de 2024, das 10:00h às 12:00h, em uma das salas de aula da escola, com participação da coordenação pedagógica, secretaria e docentes, tendo como facilitador o Professor Historiador Alci Jackson Soares da Silva.

Professor Alci Jackson Soares da Silva possui Licenciatura e Bacharelado em História (FAMA), Pós-graduação em Docência do Ensino Superior (IMMES) e Pós-graduação em Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana (IBPEX), ele é Professor de História da Rede Estadual de Ensino do Amapá e desempenhou por treze anos a função de técnico no Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá (SEED-AP).

A roda de conversa foi iniciada com a exibição do vídeo clip Preces, Louvores e Batuques, composto por Cléverson Baía e interpretado por Brenda Melo. O clipe foi gravado no território do Cria-ú no ano de 2014, trazendo a participação de personalidades negras criauenses como Tia Chiquinha e sua família e o grupo de Batuque e Marabaixo Raízes do Bolão, bem como a participação da Professora Doutora Piedade Lino Videira, executando uma coreografia de sua autoria. O vídeo teve duração de três minutos, e teve a intenção de ambientalizar os (as) participantes da roda de conversa no contexto da cultura afro-amapaense, introduzindo a fala do Professor Alci Jackson, que tratava sobre a “Natureza e Identidade da Educação Escolar Quilombola”.

Em sua explanação, Professor Alci Jackson deixou os participantes muito à vontade para dialogarem com o tema proposto, apresentando suas experiências pessoais e contribuições teóricas, adotando uma postura dialógica durante todo o tempo de duração da atividade. Iniciou apresentando elementos da história do (a) negro (a) no Amapá, do período colonial à organização dos Movimentos Negros Amapaenses. Após esta breve contextualização histórica, apresentou o conjunto de legislações Federais, Estaduais e Municipais antirracistas, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com sua natureza epistemológica, objetivos e

aplicabilidade. Após esta explanação, Professor Alci Jackson apresentou resumidamente as vinte e seis Comunidades Quilombolas existentes no Amapá e suas respectivas Escolas, com seus avanços e desafios. Ao término da atividade, de forma muito cordial, Professor Alci Jackson sorteou entre os presentes cinco exemplares do seu livro intitulado: “A cultura negra no Amapá: História, Tradição e Políticas Públicas”. As imagens seguintes registram momentos da roda de conversa.

Figura 20- Ornamentação do espaço da Roda de Conversa

Fonte: Autor (2024)

Figura 21- Participantes da Roda de Conversa

Fonte: Autor (2024)

Figura 22- Professor Alci Jackson e uma das ganhadoras do seu livro

Fonte: Autor (2024)

Obtivemos mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a autorização de todos os (as) participantes da roda de conversa para o registro e propagação da imagem pessoal para fins de pesquisa, preservando apenas a identificação nominal dos colaboradores desta pesquisa.

Ao término da atividade, propusemos aos docentes que avaliassem o desenvolvimento do tema exposto na roda de conversa e se ele contribuía para o seu fazer pedagógico. Destacamos a avaliação feita por um (a) representante de cada segmento escolar envolvido nesta pesquisa (Equipe Gestora, AEE, Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Acerca da relevância do tema exposto, os (as) participantes avaliaram que:

> **Secretaria:** "Enriquecedor e de suma importância para o nosso fazer pedagógico, haja vista que a própria Secretaria de Educação não trabalha essas formações no próprio ambiente administrativo (SEMED), não temos representatividade negra, mas sim uma forte resistência em pôr em prática a Educação Antirracista nas Escolas Municipais."
>
> **AEE:** "Achei muito interessante os temas abordados, a cultura das comunidades quilombolas, as festas religiosas, as legislações que amparam as comunidades, a educação quilombola em si, foi explicado tudo com muita clareza, achei muito importante para nós professores que estamos trabalhando nessa comunidade escolar."

> **Educação Infantil:** "Muito esclarecedor. Trouxe algumas questões e informações que eu não conhecia e suscitou, instigou em mim a necessidade de buscar mais aprofundamento para melhorar minha prática pedagógica."
>
> **Ensino Fundamental:** "Excelente, foi uma roda de conversa bastante rica em conhecimento. O conteúdo foi esclarecedor e produtivo, com certeza irá contribuir para a minha prática pedagógica. Pena que foi pouco tempo, espero que tenhamos mais oportunidades para aprofundar as questões da educação quilombola."

As avaliações feitas por nossos colaboradores de pesquisa mostram que a temática executada na roda de conversa e planejada conjuntamente com eles (as) bem recebida positivamente, trazendo informações relevantes e que auxiliam no processo de formação continuada docente. A avaliação de nossos colaboradores ratifica a tese que sustentamos nesta pesquisa de que a formação continuada para docentes de áreas quilombolas, como previsto nas Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, precisa considerar e incluir na sua composição epistemológica as cosmopercepções africanas e afrodiaspóricas, afrorreferenciando os currículos e a práticas pedagógicas, como meio de a afirmação da identidade étnico-racial e a promoção de uma educação que respeita, valoriza e promove as diversidades e as diferenças.

Segundo Petit (2015), formações afrorreferenciadas necessitam em primeiro lugar ser espaços para trocas de histórias, vivências e memórias, onde formadores e docentes ensinam e aprendem juntos, partilhando marcadores de africanidades existentes em cada pessoa, não existindo espectadores ou neutralidade, todos, todas e todes são agentes ativos e participativos dos processos de ensino e aprendizagem que se dão por meio da música, do contato com a natureza, das expressões artísticas/espirituais, da desconstrução de paradigmas hegemônicos e da construção de outras possibilidades epistemológicas.

Perguntados como a temática proposta na roda de conversa contribuiria para seu fazer pedagógico, os (as) docentes responderam que:

> **Secretaria:** "Sim, contribui e muito! Pôr em prática, repassar esse conhecimento para as gerações futuras que não respeitam a contribuição do povo negro, dando invisibilidade a nossa história. Muito obrigado pela contribuição!"
>
> **AEE:** "Contribuiu muito, porque aprendemos mais um pouco sobre os temas que são importantes para podermos trabalhar com nossos alunos, inclusive vou usar os conteúdos do livro que ganhei do palestrante no meu planejamento, achei muito interessante e com informações sobre a história do negro no Amapá, que são sabia."

> **Educação Infantil:** “Sim, trouxe ideias de temas para trabalhar na sala de aula. Pois muitas vezes, com a obrigatoriedade de se dar prioridade ao currículo prioritário, acabamos por deixar essa temática cair um pouco para segundo plano.”
>
> **Ensino Fundamental:** “Como exposto anteriormente, vai contribuir muito para minha prática. O conteúdo da roda de conversa assegura uma confiança para os docentes.”

O Acesso dos (as) docentes da Escola Joanna Santos a conteúdos afrorreferenciados possibilita o alargamento de horizontes existenciais e profissionais, pois possibilita a desconstrução de ideais e práticas racistas, massificadas por meio de currículos urbano, brancos e eurocentrados, correndo o risco de uma “história única”, como bem nos lembra Chimamanda Adichie (2019). Segundo a autora “a história única cria estereótipos, e o problema com o estereótipo não é que seja mentira, mas que são incompletos” (Adichie, 2019, p. 26).

O estereótipo do negro brasileiro, foi sempre construído com base em um ideal de inferioridade, subserviência e desumanidade, por muitos séculos, a população foi vista como sendo incapaz de produzir conhecimentos, arte, cultura, espiritualidades, relegando à negritude espaços de escravização e violento silenciamento, a epistemologia afrorreferenciada rompe com a mentalidade supracitada e coloca africanos e seus descendentes como agentes de sua própria história, construtores de sabedoria, conhecimentos e existências valoráveis, essa valorização tem na educação e nos seus processos a principal ferramenta de transformação social.

A avaliação realizada por nossos colaboradores de pesquisa fortalece o ideal de que outras epistemologias são possíveis de serem aplicadas à educação, “esperançando”, como bem nos lembra Paulo Freire (2021), ações e espaços de escuta amorosa, acolhimento, diálogo fraterno, onde os seres humanos são vistos em sua inteireza, sem estereótipos e fragmentações. Com estes elementos, concluímos a análise da primeira roda de conversa e sua contribuição para o fazer pedagógico dos (as) docentes da Escola Joanna Santos. Segue os dados e análises do segundo encontro de intervenção.

A segunda roda de conversa foi realizada na manhã do dia 26 de outubro de 2024, das 8:30hs às 10:00h, em uma das salas de aula da escola, com participação da coordenação pedagógica e docentes, tendo por facilitador, o Professor Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra, autor desta pesquisa.

Professor Moisés de Jesus P.S. Bezerra é um homem negro amapaense, Licenciado em Filosofia (IESAP), Bacharel em Teologia (FATECH), Especialista em

Ensino Religioso (FATECH), Mestre em Educação (UNIFAP) e desempenha suas funções docentes como Professor de Ensino Religioso na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio no Quilombo do Cria-ú.

A roda de conversa foi iniciada com a exibição de um pequeno vídeo disponível no TikTok Lite da cabelereira carioca Grazi Gonçalves, especialista em cabelos afro. No vídeo de duração de 4 minutos, o protagonismo é realizado por uma garota negra de oito anos chamada Aisha, onde ela é levada ao salão de beleza por sua família para o corte dos cabelos, sendo estes crespos. A pequena Aisha sofreu um episódio de racismo na escola, quando uma de suas colegas disse que seu cabelo e cor de pele eram feios, trazendo um profundo sentimento de tristeza e não beleza. Grazi Gonçalves conversa com a garota e afirma por várias vezes que "todos os cabelos são bonitos", tendo formatos, espessuras, volume e tonalidades diversas e que todos necessitam de cuidados para a saúde dos fios e autoestima elevada. Após este diálogo Grazi Gonçalves iniciou o processo de tratamento e corte do cabelo de Aisha, finalizando com um cabelo black power cheio de beleza, brilho e vitalidade, trazendo alegria e senso de empoderamento à criança.

O relato apresentado no vídeo teve a intenção de introduzir a temática da roda de conversa que foi "Currículo Afrorreferenciado, como fazer?", levando os (as) participantes a fazer uma reflexão sobre a importância da estética do cabelo para a vida das pessoas negras, pois "no Brasil, o cabelo é um dos principais símbolos da nossa construção identitária; e todas as dores e delícias que passamos com ele refletem tanto individual quanto coletivamente herança de um país miscigenado e que durante muito tempo teve sua autoestima sequestrada pelas inúmeras tentativas de embranquecimento ou de importação de culturas eurocêntricas e estadunidense como caminhos universais" (Brasil, 2022, p.27).

Na explanação foi oportunizado momentos de diálogo e troca de conhecimentos sobre o tema proposto, sendo que ele é o tema central desta pesquisa e foi solicitado pelos docentes durante a coleta e análise dos dados, pois a categoria afrorreferencialidade era novidade para quase todos os (as) professores (as). Os (as) docentes mostraram-se muito atenciosos e empolgados com a temática, posicionando-se e contribuindo com o diálogo, a partir de suas vivências e experiências pessoais e profissionais.

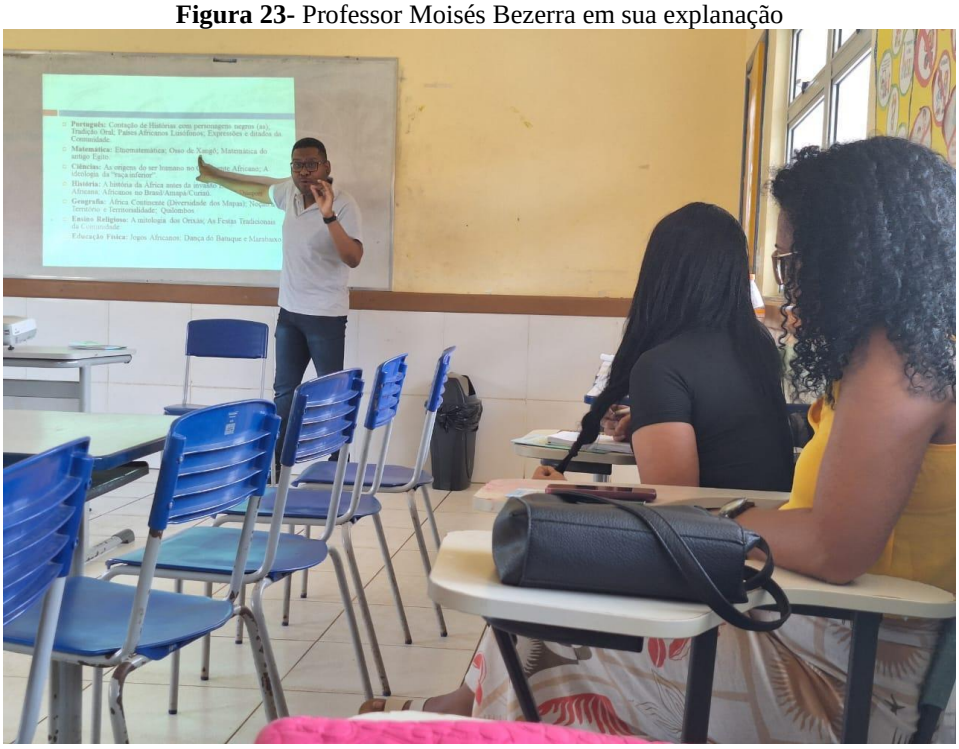
Uma das professoras (Tia Rossilda), regente de uma turma de Educação Infantil narrou aos presentes uma experiência que teve em sala de aula, quando fez um elogio ao cabelo black power de uma de suas alunas 6 anos, dizendo que a mesma era uma "princesa" e que "seu cabelo é lindo!", uma das coleguinhas de turma, que estava sentada bem ao lado da criança em questão, respondeu que "não existia princesas pretas!", segundo a professora, um silêncio imperou na sala naquele momento e ela tentou contornar a situação dizendo à colega que tinha feito a afirmação que "existia sim", confessando porém aos participantes da roda de conversa, que nunca havia passado por tal situação e que no momento os argumentos lhe faltaram. Incomodada com o acontecido, Professora Tia Rossilda, perguntou-nos como trabalhar em sala de aula as questões da estética e a afirmação da identidade negra.

Tal narrativa motivou-nos a apresentar a afrorreferencialidade aplicada ao currículo como um a possibilidade de desconstrução de mentalidades e práticas racistas e de forma colaborativa, tentamos apresentar algumas sugestões de temas que podem ser abordados de forma inter/transdisciplinar.

Após o relato inicial da Professora Tia Rossilda, entramos nas definições da categoria afrorreferencialidade com o pensamento de Molefi Kete Asante, principal sistematizador do conceito, apresentando como o processo colonialista/escravocrata retirou dos africanos (as) o lugar de sujeitos (as) na história, criando problemas de ordem política, social e cultural, sendo a afrorreferencialidade a afirmação do lugar de sujeitos aos africanos dentro de sua própria história e experiência humana.

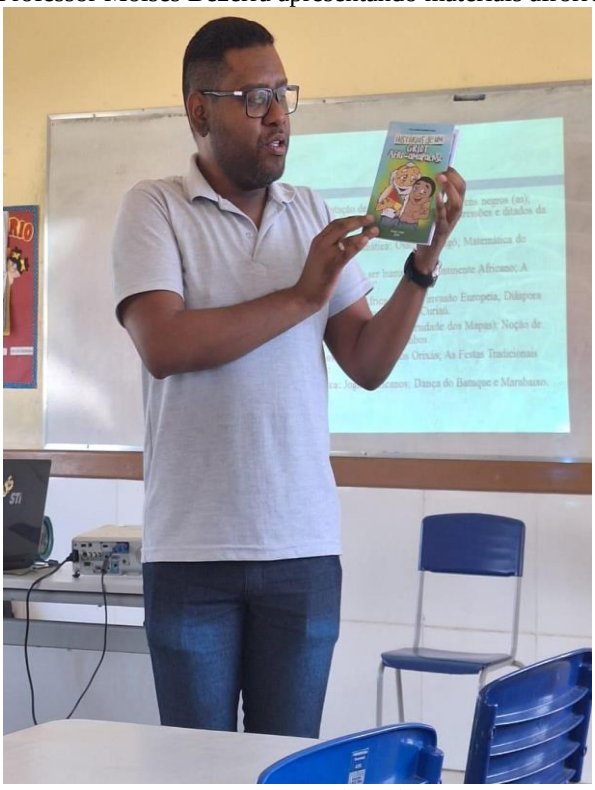
De acordo com o pensamento de Asant (2009), o projeto colonialista sequelou a história da humanidade apresentando a cultura africana como marginal, sendo que por muitos anos os povos neros foram considerados incultos, sem inteligência, ciência, arte, filosofia e espiritualidade (alma), sendo tarefa da teoria afrorreferenciada, desconstruir as ideias colonialistas, apresentando novas perspectivas epistemológicas, escritas, contadas, cantadas e vividas por africanos e seus descendentes. Nas imagens seguintes, registramos momentos da explanação realizada.

Figura 23- Professor Moisés Bezerra em sua explanação



Fonte: Autor (2024)

Figura 24- Professor Moisés Bezerra apresentando materiais afrorreferenciados



Fonte: Autor (2024)

Feitas as devidas explicações teóricas, passamos a tratar na roda de conversa das questões curriculares, problematizando as ideias de neutralidade e ingenuidade das escolhas feitas no currículo, fundamentados em Silva (2017), possibilitando aos

docentes análises e ações problematizadora que incluam em seu fazer diário os temas relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais para afrorreferencializar o currículo. No quadro seguinte expomos algumas sugestões temáticas feitas aos professores (as) da Escola Joanna Santos no decorrer da roda de conversa e que podem ser úteis aos demais leitores desta tese. Temos a consciência de que as temáticas propostas não são únicas e absolutas e que devem respeitar a realidade de cada escola, turma e comunidade, os temas que seguem são possibilidades e devem ser desmembrados, reconfigurados e adequados a cada tempo e realidade pedagógica.

Quadro 8- Sugestões de temas para afrorreferenciar o currículo

AEE	ED. INFANTIL	E. FUNDAMENTAL I
● Adaptar ao braille e a libras os temas étnico-raciais, trabalhados em sala de aula em parceria com os (as) professores (as) regentes. ● Apresentar artistas, atletas e outras personalidades negras com deficiência, a nível mundial, nacional e local. ● Jogos e Brincadeiras Tradicionais da Comunidade. ● Apresentar o trabalho artístico do Sr. Rosivaldo Silva, artista plástico da Comunidade do Cria-ú, ele é uma pessoa com deficiência e de notoriedade no cenário artístico amapaense.	● Afirmação da beleza negra; Tipos de cabelo e tonalidades de pele. ● Personagens infantis negros (as). ● Contação de histórias com protagonistas negros (as). ● Brincadeiras Tradicionais da Comunidade. ● Pinturas e Modelagens de figuras Africanas e Afro-Brasileiras. ● Apresentação dos instrumentos de percussão do Batuque e Marabaixo, vivenciados na Comunidade. ● Conhecer as obras da escritora infantil Esmeraldina dos Santos, mulher negra, pertencente à Comunidade do Cria-ú de grande relevância poética e	● **Português:** Contação de Histórias com personagens negros (as); Tradição Oral; Países Africanos Lusófonos; Expressões e ditados Populares da Comunidade. ● **Matemática:** Etnomatemática; Osso de Xangô; Matemática do antigo Egito. ● **Ciências:** As origens do ser humano no Continente Africano; A ideologia da "raça inferior". ● **História:** A história da África antes da invasão Europeia; Diáspora Africana; Africanos no Brasil/Amapá/Curiaú. ● **Geografia:** África Continente (Diversidade dos Mapas); Noção de

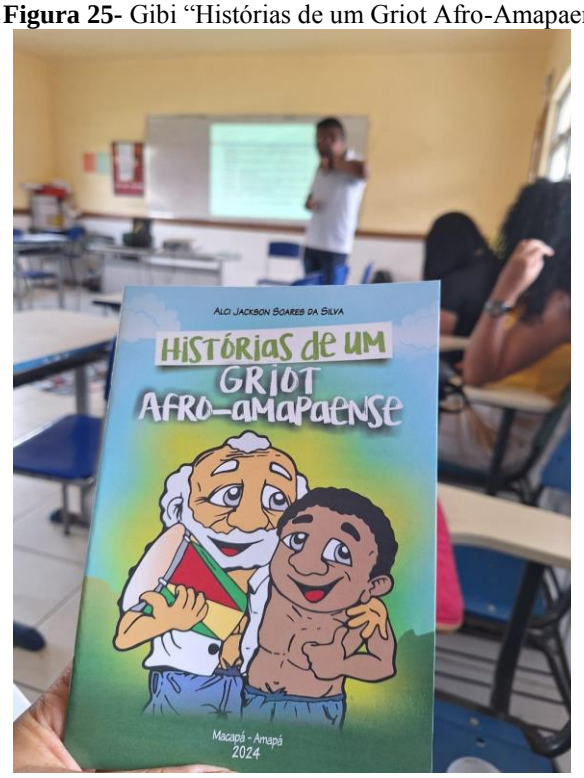
	artística no Amapá. ● Construção por meio de ferramentas artísticas/sustentáveis da árvore genealógica dos estudantes, valorizando a ancestralidade.	Território e Territorialidade; Quilombos. ● **Ensino Religioso:** A mitologia dos Orixás; As Festas Tradicionais da Comunidade. ● **Artes:** Símbolos Adinkas, Máscaras Africanas e seu significado, pintura corporal, artesanato local com influências africanas. ● **Educação Física:** Jogos Africanos; Dança do Batuque e Marabaixo e outras danças afro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após as sugestões temáticas e metodológicas para a construção de um currículo afrorreferenciado, presenteamos os (as) docentes com um exemplar da revista em quadrinhos "Histórias de um Griot Afro-amapaense" de autoria do Professor/Historiador Alci Jackson Soares da Silva, lançado no ano corrente. Segundo Silva (2024), a história em quadrinhos apresentada no gibi afro-amapaense é fruto de pesquisas históricas, historiográficas e bibliográficas, sendo uma contribuição para professores (as), coordenadores (as) pedagógicos e escolas em geral para a implementação da Lei. 10.639/03, trazendo elementos para o conhecimento e a valorização da história do negro no Amapá.

A história possui três personagens: o Griot Sebastião (um ancião sábio que conta as histórias do (a) negro (a) no Amapá, Tunico (um garoto curioso, alegre e inteligente) e o professor Silva (Um técnico do Núcleo de Educação Étnico Racial (NEER). O enredo proposto por Silva (2024), apresenta de forma lúdica e criativa o percurso da negritude vinda do Continente Africano, chegando ao Brasil e ao Estado do Amapá, destacando a figura dos (as) negros como agentes da história e construtores da identidade nacional e local.

Figura 25- Gibi “Histórias de um Griot Afro-Amapaense”



Fonte: Autor (2024)

A entrega de um exemplar do gibi supracitado a cada docente da Escola Joanna Santos, teve o intuito de oferecer aos mesmos, sugestões práticas para a implementação de um currículo afrorreferenciado e antirracista, compreendendo que as dimensões artísticas, lúdicas e poéticas são fundamentais para a construção dos conhecimentos de professores e estudantes. Segundo Petit (2015) é necessário “estranharmos a disciplina imposta nas escolas”, questionar os currículos engessados e totalmente sem vida, onde os (as) sujeitos (as) são enfileirados, não podem esboçar sentimentos e a imposição do silêncio é obrigatoriedade. Petit (2015), nos lembra que as nas culturas africanas e afrodiaspóricas “dançamos, interpretamos, fizemos poesia, tocamos instrumentos musicais afro, jogamos capoeira, cozinhamos, comemos, construímos máscaras etc. Ou seja, muito diferente do que ocorre normalmente nas escolas” (Petit, 2015, p. 204). Portanto, todas as experiências humanas são possibilidades de construção de conhecimento e devem ser aproveitadas nos espaços escolares.

Ao término da roda de conversa, solicitamos aos presentes que avaliassem o desenvolvimento do tema exposto e como ele contribuiria ao fazer pedagógico docente. Sobre a relevância do tema, foram expressas as seguintes impressões:

> **Coordenação Pedagógica:** “A temática abordada foi esclarecedora para nós que almejamos pelo conhecimento de questões étnico-raciais que é de suma

> importância para todos, especialmente àqueles que desenvolvem o seu fazer pedagógico dentro de áreas quilombolas."
>
> **AEE:** "Excelente a exposição relacionada à afrorreferenciar o currículo. Após ouvir as explicações percebi que: se o currículo criado por órgãos internacionais, com ideias de quem há séculos determina o que estudar, desprezando as diversidades e saberes locais, cabe ao docente mudar sua prática, olhar o local e buscar novos conhecimentos de povos negros."
>
> **Educação Infantil:** "O tema abordado nos traz grande conhecimento dentro do processo de um currículo para as escolas quilombolas, dando ao professor uma nova visão, não àquela do colonizador, como o professor Moisés nos explicou, mas dos povos originários, nos dando novas perspectivas e contextualização."
>
> **Ensino Fundamental:** "O domínio do conteúdo e a clareza que foi abordado fez com que o tema fosse de fácil compreensão, me deixando muito envolvido com a explicação, fortalecendo os conhecimentos que já tenho."

A aferição sobre a relevância do tema exposto, feita pelos docentes da Escola Joanna Santos, aponta-nos que "a pedagogia oficializada nas escolas públicas brasileiras não dá conta de atender o grupo social ao qual se destina: uma população majoritariamente negrodescendente" (Ferreira, 2021, p.139). Com isso, a afrorreferencialidade apresenta-se como uma possibilidade teórica, epistemológica e metodológica que compreende o conhecimento como integrado e conjugado com a vida e as experiências que lhes são peculiares, afrorreferenciar o currículo trata-se de desconstruir a "relação do conhecimento fatiado em pedaços, somente apreendido pelo intelecto, apartando o corpo, por conseguinte, de seus valores civilizatórios ancestrais" (Ferreira, 2021, p.140).

Ficamos felizes em proporcionar, por meio das intervenções realizadas novos conhecimentos aos docentes do educandário em tela, compreendemos que a pesquisa realizada com eles possibilitou trilhar novos horizontes de ensino e aprendizagem, de forma participativa e afetiva, planejando novos caminhos pedagógicos e construindo estratégias coletivas para o acompanhamento dos profissionais, estudantes e suas famílias, considerando a riqueza cultural e social da comunidade no qual a escola está localizada.

Como última indagação feita aos docentes, arguimos se o tema da roda de conversa contribuía para o seu fazer pedagógico. Em resposta a esta questão, foram apresentadas as seguintes respostas:

> **Coordenação Pedagógica:** "A temática abordada contribuiu de forma significativa para meu fazer pedagógico, pois além de trazer questões que

> eram desconhecidas, ainda nos dá suporte e metodologias que podem ser aplicadas em sala de aula."
>
> **AEE:** "Sim, por meio dessa conversa, encorajou-me a melhorar minha prática no dia a dia do meu fazer pedagógico."
>
> **Educação Infantil:** "O tema nos dá novas oportunidades de se trabalhar o currículo escolar nas escolas quilombolas, trazendo uma nova visão de cultura."
>
> **Ensino Fundamental:** "Avalio que o conteúdo do pensamento afrorreferenciado ajuda sim e muito, com sugestões para o enriquecimento do meu fazer pedagógico e formas de abordagem novas de alguns pontos como no trato da territorialidade e religiões de matrizes africanas que antes não tinha."

Conforme Petit (2015) para a efetivação de uma prática pedagógica e um currículo antirracista, crítico e colaborativo é necessário que os profissionais da educação estejam dispostos e bem-preparados para lidar com questões e conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Por isso, a presente pesquisa, além de contribuir praticamente com o fazer docente realizado em sala de aula, por meio das sugestões de temáticas e atividades a serem trabalhadas, oportuniza a reflexão e estimula novas temáticas que poderão ser aprofundadas considerando as peculiaridades de cada turma e/ou grupo de estudantes. Para tal feitura, as temáticas trabalhadas com os docentes da Escola Joanna Santos foram abordadas com simplicidade, criatividade e com espírito investigativo, motivando os (as) professores (as) a construírem conjuntamente novas e salutares estratégias para a superação do racismo e afirmação da identidade étnica.

A partir da avaliação realizada pelos docentes colaboradores desta pesquisa constatou-se que as discussões em torno das relações étnico raciais e o paradigma afrorreferencial constitui um arcabouço teórico e prático para reflexões e mudanças práticas no mundo social e da educação afrorreferenciada, sendo que os trabalhos com essa abordagem precisam avançar no campo da educação, pois esse espaço agrega à docentes e estudante um conjunto de experiências ao longo de sua vida e os preparam, assim como outras instituições de ensino, para viver em sociedade e compreender as múltiplas identidades constituem a sociedade brasileira, sobretudo pela presença da diáspora negra e a experiência histórica de submissão eurocêntrica pelo qual foram submetidos.

PALAVRAS FINAIS: FECHANDO A GIRA

ENCERRAMENTO DE GIRA

Cantiga da Umbanda

Vamos encerrar a nossa gira
Com licença de Oxalá
Epa Epa Babá

Vamos encerrar a nossa gira
Com licença de Oxalá
Salve Iemanjá
Salve Xangô
Iansã, Oxum, Nanã Buruquê

Salve Cosme e Damião
Oxóssi, Ogum
Obaluaê, Atotô

Salve Cosme e Damião
Oxóssi, Ogum

Eu fecho a nossa gira
Com Deus e Nossa Senhora
Eu fecho a nossa gira
Samborê pemba de Angola

Com as forças e as bênçãos ancestrais iniciamos esta pesquisa, e agora é chegada a hora de concluí-la, sabendo que o conhecimento não se esgota e que não temos a pretensão de darmos por encerrada a discussão que aqui realizamos. A cantiga que escolhemos para introduzir estas linhas, nos lembra que em todos os momentos da vida é necessário pedirmos licença e sermos gratos (as) pelas bênçãos recebidas, pelo dom da vida, pelos alimentos, pelos afetos construídos e pelas inúmeras possibilidades de sermos felizes. Para as Religiões de Matrizes Africanas, na imensidão do mundo não estamos sozinhos e as forças ancestrais, constituídas acima de nós, nos guardam, conduzem e sustentam, possibilitando-nos existir, esse ato de existência passa muitas vezes por agruras, sofrimentos, provações e tempestades existenciais, porém há uma certeza, não estamos sós, contamos com a proteção e a força do Sagrado, seja ele (a) denominado ou não. Encerramos esta pesquisa com o mesmo sentimento de gratidão que a iniciamos, compreendendo que o conhecimento, assim como a vida é cíclica, ou seja, se renova e constrói a cada novo dia.

Muitas foram as mãos, os olhares, as vozes, vivências e experiências que contribuíram para que chegássemos até aqui, pois em cada pequeno gesto de amor e afeto, foi possível perceber que redes de apoio foram sendo construídas. Gratidão a todas, todos e todes, pelas energias amorosas emanadas no decorrer do processo realizado! Dito isto, nos perguntamos o que nesta pesquisa conseguimos constatar?

Em primeiro lugar, ressaltamos que a história da negritude no Brasil e na Amazônia, assim como o legado dos povos indígenas foram de fundamental importância para a construção das identidades afro-indígenas do nosso povo, sendo assim, este legado precisa fazer parte dos currículos escolares e ser compreendido como elemento epistemológico.

Segundo o advento da legislação antirracista possibilitou à população negra grandes avanços em especial no campo da educação, pois o ensino da cultura africana e afro-brasileira quebra o silêncio em torno de questões raciais, tantas vezes ignoradas nas escolas, pelo fato da inabilidade com as temáticas raciais, reforçando discriminações.

Terceira constatação que trazemos como achados desta pesquisa, é que no Estado do Amapá, em especial na capital, no Município de Macapá, a Educação para as Relações Étnico-raciais caminha com lentidão. As pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/03, desde o ano de 2005, no Amapá, apontam que uma memória racista impregna as escolas do Estado, sendo uma grande barreira a ser transposta para a construção de uma visão positiva da negritude, considerando também a ausência de políticas públicas estaduais que garantam a formação continuada de professores sobre as questões raciais.

Quarto ponto a ser destacado é que na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva, localizada na Comunidade Quilombola do Cria-ú, há esforços internos para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e Quilombolas, seja por meio da vivência do Projeto Diversidades na Escola, ou por ações pedagógico-culturais para a valorização da cultura negra e das tradições da comunidade, porém essas ações não contam com a presença e apoio da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, segundo os relatos de campo, o programa de formação continuada de professores (as) da SEMED, não contempla a dimensão racial e as especificidades da Educação Escolar Quilombola, nem por meio dos cadernos impressos encaminhados às escolas e nas formações realizadas mensalmente.

Após estas constatações, possibilitadas pelo trabalho colaborativo realizado com os docentes da Escola Joanna Santos, destacamos que a proposta de formação continuada docente em perspectiva afrorreferenciada foi bem aceita pelos colaboradores de pesquisa e mostrou-se com grande potencial teórico e metodológico, para a vivência de um currículo antirracista, decolonial e dialógico que valoriza e afirma positivamente as identidades locais e o senso de pertencimento ancestral de negros, negras e demais sujeitos (as), confirmando a tese levantada nesta pesquisa.

Por fim, a representatividade e a afirmação étnica no contexto educacional só são possíveis pela visibilidade das questões e temáticas raciais nos currículos escolares. Partindo das legislações antirracistas e das experiências que temos, consideramos que não é possível pensar e executar uma educação libertadora seguindo estratégias pedagógicas hegemônicas descontextualizadas das realidades existenciais dos educandos, perpetuando pensamentos e práticas racistas e subalternizantes. Por conta disso, defendemos que as temáticas raciais e todas as outras que garantem os direitos humanos e a existência da diversidade sejam abordadas com seriedade, criticidade e urgência nos currículos oficiais das escolas brasileiras, em especial amapaenses, nas quais dedicamos esta análise e problematização.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** 1ª ad., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Edielson M. M. de. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

ALVINO, Antônio César Batista. **Ensino de Química afrocentrado: a contribuição africana para o desenvolvimento tecnológico do país.** 2021. 115 p. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ALMEIDA, Maria C. M. de; MAGALHÃES, Letícia V. Nascimento; RAIOL, Raimundo W. Gama. Povos negros amazônidas e políticas públicas de promoção da igualdade racial: teoria e prática na cidade de Macapá-AP. *In:* **VI Encontro Virtual do CONPEDI,** Florianópolis, 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ARAUJO, Débora Cristina de.; DANTAS, Luís Thiago Freire. Currículo Des-oculto: outras vozes, outras epistemologias. **Revista Exitus**, Santarém-PA, v. 9, nº. 4, p. 147-175, Out/Dez 2019.

AMAPÁ, Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Plano de manejo da Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú**. Macapá: SEMA. 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ad., Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ASANTE, Molefi Kete. A Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. ***Afrocetricidade*: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo negro, 2009. p. 93-127.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ONGs – ABON. **Instituto de Mulheres Negras do Amapá – IMENA.** 2023. Disponível em: https://abong.org.br/associadas/imena/. Acesso em: 09 out. 2023.

BÂ, Amadou Hampaté. **A noção de pessoa na África negra**. Tradução de Luiza Silva Porto Ramos e Kelvin Ferreira Medeiros, para uso didático, 1981.

BEZERRA, Elionete. Coelho. **Formação continuada de educadores no Estado do Amapá**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2005.

BHABHA, Homi K. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: O local da cultura. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e

Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. **Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n° 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL, Luiza. **Caixa Preta: negritude, pertencimento feminino e autoestima, relacionamentos y otras cositas más**. São Paulo, Globo Livros, 2022.

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

CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS, Índio. **Formação socioeconômica da Amazônia.** Belém: NAEA, 2015.

CANTO, Fernando. **Literatura das pedras:** a Fortaleza de São José de Macapá como *lócus* das identidades amapaenses. Macapá: UNIFAP, 2019.

CANTO, Fernando. **Literatura das pedras: a Fortaleza de São José de Macapá como lócus das identidades amapaenses.** 2016. 244 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.

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

COELHO, Priscila Jesus Braga. **A gestão do processo de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Macapá: a democracia exercitada ou mitigada?** 2023. 144 folhas. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

COSTA, V. Marisa; SILVEIRA H. Rosa; SOMMER, H. Luis. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. maio/jun./jul./ago. n.23, 2003.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortes, 2002.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A presença negra no Amapá: discursos, tensões e racismo. **Identidade!** São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 65-79, 2016.

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

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Educação Escolar Quilombola no Brasil: Um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo S.; SOUZA, Silvaney R. A. de; ALMEIDA, Maria das D. do R. História, cultura e identidade: olhares sobre comunidades quilombolas no estado do Amapá. **Projeto História,** São Paulo, v. 66, p. 220-254, 2019.

CUNHA JR., Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Texto de trabalho da disciplina de Etnia, gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendentes, 2006.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no ensino Médio**. São Paulo: Editora PerSe, 2015.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO. **União de Negros e Negras pela Igualdade – UNEGRO.** 2023. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Uni%C3%A3o_de_Negras_e_Negros_pela_Igualdade_(Unegro). Acesso em: 09 out. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação,** n. 29, p.164-176, 2005.
DUARTE, William Lima; SILVA, David Júnior de Souza. Por um outro mundo possível: entrevista com o coletivo Utopia Negra Amapaense. **PRACS:** Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 13, n. 3, p. 413-426, 2023.

EZE, Emmanuel Chukwudi. **A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano**. Tradução feita por Marcos Carvalho Lopes para uso didático, 2000.

FIGUEIREDO, Napoleão. Presença africana na Amazônia. **Afro-Ásia,** Salvador, n. 12, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro da pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOSTER, E. da L. S. Tensões entre movimentos instituintes e práticas racistas: desafios da implantação da lei 10.639 na escola amapaense. Projeto de Pesquisa **Experiências instituintes em escolas públicas e formação docente**: Brasil e Portugal. UFF, 2009.

FOSTER, E. da L.S.; CUSTÓDIO, E. S. (orgs). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. Curitiba: Appris, 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 19ª ed., Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, M. Dalmazo; ALMEIDA, Patrícia Cristina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** Iepé, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Secretaria Extraordinária de Promoção de Políticas para Afrodescendentes.** Disponível em: http://www.seafro.ap.gov.br/conteudo/institucional/sobre-a-seafro. Acesso em: 10 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 26, jul./out., p. 111-124, 2018.

GOMES, Nilma Lino; *et al.* Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc**., Campinas, v. 42, p. 01-14, 2021.
GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos**. **Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago., 2021.

GOMES, Cleidiane Colins; VIDEIRA, Piedade Lino. Limitações da política educacional antirracista implementada pela Divisão Étnico-Racial da Secretaria

Municipal de Educação de Macapá - AP. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 01 - 19, 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GYEKYE, Kwame. Person and community in African thought. In: COETZEE, Peter H; ROUX, Abraham P. J. **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, p. 297-312, 2002.

HAGE, S. A. Mufarrej; SILVA, H. S. Araújo; COSTA, M. C. dos Santos. Formação de Professoras e Professores na Amazônia Paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 07, n. 16, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

HORIKAWA, A.Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v.18, p.22-42, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder, 2008.

INSTIUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo população negra de 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm>. Acessado em: 20. 01. 2023.

INSTIUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: indígenas – Primeiros resultados do universo.** Brasília, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

INSTIUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022. Brasil Quilombola: quantos somos, onde estamos?** Brasília, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2e215f8a8b5904299cca0a9f02b734de.pdf. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

JÚNIOR, Renato Nogueira dos Santos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades,** v. 3, n. 11, 2010.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia científica**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Michel Marques de. **Estudo sobre apropriação cultural científica numa perspectiva afrocêntrica em aulas de Química.** 2022. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional da modernização: a política educacional no Amapá (1944-1956)**. 2009.

159 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Olhar Ontológico. In: MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Mocambira (Org). **Pajelança e Religiões Africanas na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008.

LOMBA, Roni Mayer; PORTO, Jadson Luis Rebelo. Conflitos na fronteira amazônica: conservação e disputas nas áreas protegidas do Amapá – Brasil. **Confins,** Paris, v. 47, 2020.

LUNA, Verônica Xavier. **Entre o Porteau e o volante: africanos redesenhando a Vila São José de Macapá - 1840 - 1856.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História – Universidade Federal do Piauí, Teresina, p. 163, 2008.
MAPA DE CONFLITOS INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/breves-consideracoes-conceituais-e-metodologicas-sobre-o-mapa-de-conflitos-e-injustica-ambiental-em-saude-no-brasil/. Acesso em: 09 out. 2023.

MACHADO, Adilbênia; PETIT, Sandra. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p.01-31, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. ODUS: Filosofia africana para uma metodologia afrorreferenciada. Revista Voluntas, Santa Maria, v. 10, p. 03-25, set. 2019. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/voluntas/articje/view/39952

MASCARENHAS, Érica Larusa Oliveira. **Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana.** 2021. 133 p. Dissertação (Mestrado em Mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In:* NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. Cap. 4, p. 110-127.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **MPF quer regularização de terras quilombolas do Amapá com processos em trâmite no Incra.** Macapá, 2018. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/ap/mpf-quer-regularizacao-de-terras-quilombolas-do-amapa-com-processos-em-tramite-no-incra. Acesso em: 07 out. 2023.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências **sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MOORE, C. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

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

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.
MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1 ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Ayana Omi Amorim de. **Racismo, educação e genocídio de jovens negros: reflexões a partir de uma epistemologia afrocentrada.** 2021. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Nuevamerica,** n. 149, p. 36-40, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OMOREGBE, JOSEPH. I. **Filosofia africana: ontem e hoje**. Tradução de Renato Nogueira Júnior, para uso didático, 1998.

ONU. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf Acesso em: 14 jun. 2024.
PETIT, Sandra. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EDUECE, 2015.

PINTO, Magali Maria dos Anjos. Experiências afrorreferenciada: a dança negra no ensino fundamental. **Revista da ABPN**. v.12, n.31. p.152-168, dezembro/fevereiro 2019-2020.

PINHO, M. J. de; SANTOS, J. S. dos; BRASILEIRO, T. S. A. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In **Formação de professores para a educação básica**. org. Ilma Passos Alencastro Veiga e Jocyléia Santana dos Santos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRAXEDES, W. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2008.
PROJETO COMPARTILHANDO MUNDOS. **Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Amapá – CONAQ.** Macapá, 2019. Disponível em: http://conaq.org.br/wp-content/uploads/2020/08/20200706-1500-Final-Portal-An%C3%A1lise-dos-dados-Socioeconomicos_-Quilombolas-do-Programa-no-Amap%C3%A1.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Matilde. **As políticas de igualdade racial no Brasil.** Análises e propostas. São Paulo: FES, 2009. Disponível em: https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/06429.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS, Marcos V. de Freitas; MACIEL, Kerllyo Barbosa; PEREIRA, Marcos P. Torres. Ladrões de Marabaixo em Macapá: identidade cultural, poder, história, memória e religiosidade na Amazônia amapaense. **Caminhos,** Goiânia, v. 19, p. 11-28, 2021.

RODRIGUES, Efigênia das Neves B.; CUSTÓDIO, Elivaldo S.; FOSTER, Eugénia da Luz. O desafio de qualificar professores para a diversidade: a realidade do estado do Amapá. **Revista Relegens Thréskeia**, [S.I.], v.7, n. 2, p. 116-135, jan. 2019. ISSN 2317-3688. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/62800> Acesso em 23 ago. 2021. doi: http://dx.doi.org/10.5380/rt.v7i2.62800.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará, sob o regime da escravidão.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
SANTOS, Esmeraldina dos. **A onça**. Ilustrações de Lane. Brasília-DF: Ed. da Autora, 2020.

SANTOS, Jadiel Ferreira. **ÒKÒTÒ: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em Dança no Ensino Superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras.** 2018. 246 p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Ariana dos; MACHADO, Tadeu Lopes. As mulheres no movimento indígena de Oiapoque uma reflexão a partir da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão. **Espaço Ameríndio,** Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 67-68, 2019.

SANTOS, Manoel **Raimundo. Referencial Curricular Amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNCC/AP.** 2020. 164 folhas. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Alci Jackson da. **História de um griot afro-amapaense**. Desenhos Jameson Márcio; designer gráfico Márcio Leite Marinho; Macapá, AP: Gráfica e Editora Cromoset, 2024.

SILVA, Alci Jackson da. **A Cultura Negra no Amapá: História, Tradição e Políticas Públicas**. 1ª. ed. Macapá, AP: Gráfica e Editora Cromoset, 2023.

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

SILVA, Sebastião M. **Curiaú: sua vida, sua história**. Macapá: Valcan, 2000.

SILVA, David Junior de Souza. **"Foi uma luta grande que nós tivemos aqui": etnogênese e territorialidade do Quilombo do Rosa, Macapá/AP.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 273, 2019.

SILVA, Clemilson Cavalcanti da. P**or uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais.** 2021. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, Keise Barbosa. **Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras.** 2022. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Giovani José da. Índios na história e nas fronteiras do Brasil: perspectivas comparadas entre Amapá e Mato Grosso do Sul. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 17, n. 19, p. 180-201, 2015.

SILVA, José Maria da. "Encontro dos tambores": performance ritual e discurso racial. *In:* **29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA,** 2014, Natal – RN.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p.489-506, set./dez., 2007.
SOARES, Karina Maria de Souza. A **população negra nos livros didáticos de Biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista.** 2020. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SUPERTI, Eliane; SILVA, Gutemberg de Vilhena. Comunidades Quilombolas na Amazônia: construção histórico-geográfica, características socioeconômicas e patrimônio cultural no Estado do Amapá. **Confins,** Paris, v. 23, n. 23, 2015.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

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

TRINDADE, Joseline Simone Barreto. **Lavrando a memória, cultivando a terra: o direito de dizer e fazer a roça no Quilombo do Curiaú-AP.** 2015. 179 p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, Belém, 2015.

VASCONCELOS, M. E. de Oliveira; ALBARADO, E. da Costa. Educação, formação docente e territorialidade amazônica. **Revista Espaço Acadêmico**. Julho/ago. n. 223, 2020.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas**: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: UFC, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais,** v. 26, n. 83, p. 01-16, 2018.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

V. S.ª está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada; **A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP,** vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, da Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) no qual a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) é associada. A pesquisa em tela é orientada pela Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster, sob a responsabilidade do doutorando Moisés de Jesus P. dos S. Bezerra.

A pesquisa tem o objetivo de investigar até que ponto uma educação afrorreferenciada, ou seja, àquela que considera e valoriza as perspectivas filosóficas e epistemológicas africanas e afrodescendentes como fontes de conhecimentos podem contribuir para a valorização e manutenção da identidade, da memória e das tradições culturais em uma escola quilombola e/ou localizada em Comunidade remanescente de Quilombo.

Para realizar esta pesquisa é necessário que a V. S.ª se disponibilize a colaborar com a mesma, participando de entrevistas, previamente agendadas e disponibilizando alguns documentos inerentes à sua prática pedagógica, como por exemplo, seu plano de ensino ou cronograma de atividades anuais, de acordo com sua disponibilidade.

Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a importância da vivência da afrorreferencialidade no contexto da formação continuada de professores lotados em comunidades tradicionais, pois a educação em perspectiva afrorreferenciada é urgente e necessária como problematização, desconstrução e reconstrução de paradigmas educacionais, onde os (as) negros (as) são vistos (as) como sujeitos (as) de sua história, protagonistas e ativos na busca por cidadania, respeito, afirmação identitária e insurgentes diante dos processos hegemônicos e escravocratas que adentraram a educação e que insistem em silenciar as diferenças e diversidades.

Esclareço que a sua participação nesta pesquisa não oferece riscos à sua saúde ou situações de perigo à sua vida ou ofensa a seus valores e convicções políticas, éticas, morais ou religiosas. Poderá ocorrer algum risco sobre algum constrangimento em caso

de uma pergunta elaborada não ser bem interpretada, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual a V. S.ª receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são em propor a perspectiva afrorreferenciada como uma possibilidade de ser pensar a educação e formação continuada docente permeada por valores civilizatórios, saberes, tradições, crenças e filosofias africana e afrodescendente, onde as memórias, espiritualidades, modos de vidas, epistemologias e cosmopercepções e identidades étnicas são valorizadas e respeitas, promovendo a afirmação e o empoderamento racial.

V.S.ª terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96)984069438. A senhora também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu _____
(nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "**A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP.**"

Macapá, _____ de _____ de 20_____.

_____
Pesquisador-Moisés de Jesus P. dos S. Bezerra
Universidade Federal do Amapá/ UNIFAP.
Cel: (96) 984069438
e-mail: moisesprazeres@bol.com.br

_____
Orientadora-Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster
Universidade Federal do Amapá/UNIFAP
Cel. (96) 991125182
e-mail: daluzeugenia6@gmail.com

_____
Assinatura do (a) sujeito (a) da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

QUESTIONÁRIO APLICADO COM A DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP

BLOCO 1- INFORMAÇÕES PESSOAIS

1) QUAL SEU SEXO, OU GÊNERO?

_____
_____
_____

2) QUAL A SUA RELIGIÃO?

_____
_____

3) QUAL A SUA IDADE?

_____
_____
_____

4) COM QUAL ETNIA VOCÊ SE IDENTIFICA? (NEGRA, INDÍGENA, AMARELA, PARDA OU BRANCA)

_____
_____
_____

5) ONDE MORAS?

_____
_____
_____

BLOCO 2- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

6) QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA?

_____
_____

_____

7) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____

_____

_____

HÁ QUANTO TEMPO DESENVOLVE SUAS FUNÇÕES NA ESCOLA?

_____

_____

_____

8) VOCÊ RECEBEU FORMAÇÕES OU ORIENTAÇÕES POR PARTE DA SEMED PARA TRABALHAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS?

_____

_____

_____

COMO TEM SIDO SUA EXPERIÊNCIA AO TRABALHAR EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL COMO O CURIAÚ?

_____

_____

_____

O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A COMUNIDADE?

_____

_____

_____

BLOCO 3- INFORMAÇÕES TEÓRICAS/BIBLIORÁFICAS

9) VOCÊ CONHECE A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA? PODERIA MENCIONAR ALGUMA DAS LEIS?

_____

_____

_____

10) JÁ PATICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA SEMED?

_____

_____

_____

A ESCOLA RECEBE ALGUMA ORIENTAÇÃO DA MANTENEDORA SOBRE A EDUCAÇÃO RACIAL?

_____

_____

_____

VOCÊ CONHECE A CATEGORIA AFRORREFERENCIALIDADE?

_____

_____

_____

COMO VOCÊ AVALIA O CURRÍCULO PROPOSTO PELA MANTENEDORA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA?

_____
_____
_____

11) COMO A ESCOLA DESENVOLVE AS QUESTÕES RACIAIS NA PRÁTICA?

_____
_____
_____

COMO VOCÊ AVALIA O ENVOLVIMENTO DOCENTE NAS QUESTÕES RACIAIS VIVÊNCIADAS NA COMUNIDADE?

_____
_____
_____

QUAIS TEMAS RACIAIS, VOCÊ GOSTARIA DE SUGERIR PARA MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

_____
_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

QUESTIONÁRIO APLICADO COM A DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP

BLOCO 1- INFORMAÇÕES PESSOAIS

1) QUAL SEU SEXO, OU GÊNERO?

_____
_____
_____

2) QUAL A SUA RELIGIÃO?

_____
_____
_____

3) QUAL A SUA IDADE?

_____
_____
_____

4) COM QUAL ETNIA VOCÊ SE IDENTIFICA? (NEGRA, INDÍGENA, AMARELA, PARDA OU BRANCA)

_____
_____
_____

5) ONDE MORAS?

_____
_____
_____

BLOCO 2- INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

6) QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA?

_____
_____
_____

7) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____
_____
_____

HÁ QUANTO TEMPO DESENVOLVE SUAS FUNÇÕES NA ESCOLA?

_____
_____
_____

8) VOCÊ RECEBEU FORMAÇÕES OU ORIENTAÇÕES POR PARTE DA SEMED PARA TRABALHAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS?

_____
_____
_____

COMO TEM SIDO SUA EXPERIÊNCIA AO TRABALHAR EM UMA COMUNIDADE TRADICIONAL COMO O CURIAÚ?

_____
_____
_____

O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A COMUNIDADE?

_____
_____
_____

BLOCO 3- INFORMAÇÕES TEÓRICAS/BIBLIORÁFICAS

9) VOCÊ CONHECE A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA? PODERIA MENCIONAR ALGUMA DAS LEIS?

_____
_____
_____

10) JÁ PATICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA SEMED?

_____
_____
_____

A ESCOLA RECEBE ALGUMA ORIENTAÇÃO DA MANTENEDORA SOBRE A EDUCAÇÃO RACIAL?

_____
_____
_____

VOCÊ CONHECE A CATEGORIA AFRORREFERENCIALIDADE?

_____
_____
_____

COMO VOCÊ AVALIA O CURRÍCULO PROPOSTO PELA MANTENEDORA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA?

_____
_____

_____
_____

11) COMO A ESCOLA DESENVOLVE AS QUESTÕES RACIAIS NA PRÁTICA?

_____
_____
_____

COMO VOCÊ AVALIA O ENVOLVIMENTO DOCENTE NAS QUESTÕES RACIAIS VIVÊNCIADAS NA COMUNIDADE?

_____
_____
_____
_____
_____

12) QUAIS TEMAS RACIAIS, VOCÊ GOSTARIA DE SUGERIR PARA MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

_____
_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

FREQUÊNCIA DA RODA DE CONVERSA

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

DATA _____/_____/_____.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

AVALIAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

1) Como você avalia o desenvolvimento do tema exposto nesta roda de conversa?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2) O tema exposto nesta roda de conversa contribui para seu fazer pedagógico? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE (EDUCANORTE)

CRONOGRAMA DAS RODAS DE CONVERSA

DATA	TEMA	FACILITADOR (A)
03/08/2024	DIÁLOGO COM OS (AS) PROFESSORES (AS) E ENTREGA DOS QUESTIONÁRIOS	PROF. MOISÉS BEZERRA
17/08/2024	1ª RODA DE CONVERSA:	
31/08/2024	2ª RODA DE CONVERSA:	
21/09/2024	3ª RODA DE CONVERSA:	
19/10/2024	4ª RODA DE CONVERSA:	

OSERVAÇÃO

- OS TEMAS DAS RODAS DE CONVERSA SERÃO DEFINIDOS A PARTIR DAS SUGESTÕES FEITAS PELOS (AS) PROFESSORES (AS).
- O MÉTODO UTILIZADO DURANTE AS RODAS DE CONVERSA É A PESQUISA COLABORATIVA, UTILIZANDO-SE DE FERRAMENTAS LÚDICAS, ARTÍSTICAS E SENSORIAIS.
- A DURAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA É DE 1H (UMA HORA).
- OS TEMAS DISCUTIDOS TEM A INTENÇÃO DE CONTRIUIR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS), LOTADOS (AS) EM COMUNIDADES QUILOMOLAS, CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES CULTURAIS, RELIGIOSAS, ARTÍSTICAS E PATRIMONIAIS DE CADA COMUNIDADE.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

ANEXOS

PLANO DE AÇÃO 2024

MACAPÁ – AP

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

1) IDENTIFICAÇÃO:
Escola: EMEF JOANNA SANTOS Diretor(a): FABRÍCIO SANTOS Secretário(a) Escolar: SIMONE MARIA CAVALCANTE DOS SANTOS Secretário(a) Administrativo(a): DIENIFER AQUINO Pedagoga: GISELE PAULA BATISTA
2) JUSTIFICATIVA:
Este plano apresenta as ações que serão desenvolvidas pela escola e integradas com as da mantenedora/SEMED. O referido documento visa assegurar ações que posteriormente que serão pactuadas no PPP da escola 2024-2024. A E.M.E.F. Joanna Santos seguindo os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, organiza-se com a equipe administrativa e pedagógica para dar início as aulas com alunos matriculados nas turmas de educação infantil e do 1º ao 5º ano do ano letivo 2024. Assim, é importante ressaltar que o plano é um documento onde se registram, por escrito, segundo um determinado roteiro, as decisões tomadas no processo de planejamento. Segundo Libâneo (1991), o plano é um guia de orientações, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho da gestão e do docente. Como a sua função é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e complexo, pois uma das características do processo de ensino é estar em constante movimento, sofrendo modificações cotidianamente.

Mediados por essas bases, o plano da escola aliado ao planejamento terá liberdade de ser ajustado a qualquer tempo, desde que as decisões sejam pactuadas em conjunta.

3) OBJETIVOS

a) Geral:

Organizar estratégias administrativas e pedagógicas a serem implementadas ao longo do ano letivo de 2024.

b) Específicos:

- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem atuando junto ao corpo docente, alunos e pais no sentido de analisar os resultados da aprendizagem com vistas a sua melhoria para o ano letivo de 2024;
- Organizar estratégias administrativas e pedagógicas para reduzir a evasão escolar;
- Promover o diálogo aberto escola-família com vista a soluções de fatores que comprometam a aprendizagem;

4) METAS DA ESCOLA

4.1 Analisar os resultados de aprendizagem do ano anterior com vista as melhorias para 2023;

4.2 Alfabetizar as crianças, até o segundo ano, do Ensino Fundamental;

4.3 Realizar busca ativa dos alunos ausentes;

4.4 Mobilizar os professores a utilizarem a RCA para o planejamento das aulas;

4.5 Alinhas metas do PPP como plano de ação da escola.

5) ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A escola seguirá ainda na base da Matriz Curricular antiga e que está em vigor, e seu Planejamento caminhará na perspectiva da RCA e Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Quadro 1 Turmas da Educação Infantil 2024

	ANO	TURMAS	ALUNOS
2024 tarde	1º PERÍODO	B	25
	2º PERÍODO	B	30
Anexo			
2024 manhã	2º PERÍODO	A	18

Quadro 2 Turmas do Ensino Regular 2024

	ANO	TURMAS	ALUNOS
2024 manhã	1º ANO	111	19
	1º ANO	112	23
	2º ANO	211	24
	2º ANO	212	23
	4º ANO	411	18

2024 tarde	3º ANO	321	34
	4º ANO	421	23
	5º ANO	521	24

6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE, visa atender os alunos com deficiências, garantindo a **TODOS**, o direito de receber uma educação de qualidade, para que possam conviver na escola e na sociedade, de forma participativa e atuante.

O trabalho ao longo do ano será acompanhado pela equipe pedagógica, e sempre procurando com o apoio dos professores da turma e familiares, visando o melhor desenvolvimento dos alunos atendidos.

6.1 ROTINA DA ESCOLA

- ENTRADA/MANHÃ: 7h30 às 11h40;
- ENTRADA/TARDE: 13h30 às 17h40;

- Será verificado crianças que virem sem tomar café, elas serão encaminhadas para o refeitório para fazerem o desjejum, depois retornam à sala de aula;

6.2 ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE AULAS:

As salas de aulas foram organizadas para receber duas turmas diariamente, uma no turno da manhã, e outra no turno da tarde.

6.3 REFEIÇÕES:

A Escola ofertará 2 refeições para os alunos: café da manhã, lanche da manhã e lanche da tarde.

- **Lanche da manhã**

  1º ao 4º ano - 9h00 as 9h30

  Lanche da tarde

  Educação Infantil – 15h00

  3º e 5º ano – 15h15

7 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O currículo será trabalhado a partir da perspectiva descrita abaixo: Os/As professores/as trabalharão todos os componentes (Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ens. Religioso, Artes, Ed.Física).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

O material didático de uso obrigatório será: EDUCA MACAPÁ (atividades) e LIVRO DIDÁTICO PNLD (conteúdos e atividades em sala de aula).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

AÇÕES PEDAGÓGICAS MENSAIS DE 2024				
MÊS DE JANEIRO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
08 a 12	**Solicitações de matrículas - Creches**	Pais/responsáveis e alunos	---	**SEMED**
16 a 18	**Pré Matrículas Prioritária**	Pais/responsáveis e alunos	---	Diretor e Secretário
23 a 31	**Matrículas nas creches**	Pais/responsáveis e alunos	---	Diretor e Secretário
23 a 26	**Pré Matrícula Ampla Concorrência**	Pais/responsáveis e alunos	---	Diretor e Secretário
30 a 01/02	**Pré Matrícula Ampla Concorrência (Vagas remanescentes)**	Pais/responsáveis e alunos	---	Diretor e Secretário
AÇÕES PEDAGÓGICAS MENSAIS DE 2024				
MÊS DE FEVEREIRO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
07	Jornada Pedagógica **1º momento**	Gestores e coordenadores pedagógicos	---	**SEMED**
08 e 09	Encontro Pedagógico na escola	Professores e demais funcionários da escola	---	Equipe gestora da escola
19 e 20	Início do ano letivo – "**Projeto Volta às aulas**".	Comunidade escolar	Dinâmicas de acolhimento para a semana:	Equipe gestora da escola

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

			- Equipes para atividades lúdicas: música e dança/cinema/recreação; - Bloco das crianças	
17	Sábado letivo	Alunos e professores	--	ESCOLAS
19	Jornada Pedagógica **2º momento**	Secretários escolares, secretários administrativos e auxiliares de secretaria	---	**SEMED**
19 a 23	Avaliação de LEITURA	Alunos dos 2º,3º,4º e 5º anos	---	Professores
19 a 23	Avaliação objetiva DIAGNÓSTICA	Alunos dos 2º,3º,4º e 5º anos	---	Professores
24	**1º Reunião com os pais/responsáveis - PPP: Início do PPP e envio de link para diagnóstico interno**	Pais/responsáveis, professores, direção e coordenação	---	Equipe gestora da escola e professores
28 e 29	Período de formação com o EDUCAR PRA VALER	Professores de 1º ao 5º Ano	---	SEMED EDUCAR PRA VALER
29	Período de formação com o EDUCAR PRA VALER	Gestores do ensino fundamental	---	SEMED EDUCAR PRA VALER
MÊS DE MARÇO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
01	Período de formação com o EDUCAR PRA VALER	Professores e Coordenadores pedagógicos	---	SEMED EDUCAR PRA VALER

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

09	Planejamento Escolar Socialização das diretrizes do PPP	Direção Coordenação Docentes Famílias Pessoal de apoio Pessoal administrativo	Palestra	Coordenação da escola
11 a 23	Campanha de combate à Dengue	Comunidade escolar	-Atividades em sala de aula - Distribuição de materiais - **Blitz educativa**	Professores e coordenação pedagógica
20 a 22	Sensibilização do AEE	Comunidade escolar	- Projeções de filmes - Dinâmicas inclusivas - Produção do Mural: "**a arvore da inclusão**".	Professores do AEE
23	Sábado letivo: **Blitz educativa de combate a dengue**	Alunos e professores	---	Equipe gestora da escola e professores
25,26 e 27/03	Projeto Trilhas na Educação	coordenadores e gestores	---	SEMED
MÊS DE ABRIL				
DATA	**AÇÕES DA ESCOLA**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

02 a 04	Projeto diversidade (parte diversificada): **Inclusão – Dia Mundial de Conscientização do Autismo**	Todos da escola	Campanha de sensibilização na escola **- Teatro da Alegria**	Equipe gestora da escola e professores
04	Combate ao trabalho infantil	4º e 5º anos	- Oficina sobre trabalho Infantil	Equipe do MPT na escola
15 a 19/04	PROJETO – ZUMBI ARTE	3º , 4º e 5º ANO/TARDE	Oficina de arte da escola	Artista Egídio/ professores
16/04	Programa de Erradicação da Mosca-da-Carambola,	Turmas dos anos iniciais	palestra	MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA
17, 18 e 19	Projeto diversidade (parte diversificada): programação alusiva ao "***dia dos povos indígenas***"	Docentes e alunos do 1º ao 5º ano	Aula dialogada Filmes Painel de imagens	Coordenação e professores
04,11,18,25	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
01 a 05	Formação Local Educa Macapá	Professores de 1º ao 5º Ano	--------	Divisão de Formação
30	Circuito Pedagógico	Coordenadores da Educação Infantil	---	Divisão de Educação Infantil (DEI)
06 e 20	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS
19 a 22	Avaliação de LEITURA	Alunos de 1º ao 5º Ano	---	Professores
MÊS DE MAIO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

01 a 03	Atividades integradoras – alusivo ao dia do trabalho **("campanha na escola – Criança não trabalha")**	Comunidade escolar	Atividades interdisciplinares na classe e extra-classe	Coordenação e docentes
02, 09, 16, 23	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
04	Plantão Pedagógico **(Contraturno)** Aula normal nos turnos !	Pais ou responsáveis	---	Equipe Gestora e docentes
06 a 10	Atividades integradoras: Oficinas de cartões interativos para a família	Docentes e alunos	Atividades interdisciplinares em sala de aula	Coordenação e docentes
18	Sábado letivo **PPP**	todos		Equipe Gestora e docentes
23/05	Circuito literário nacional: Projeto "arte da palavra".	Ed. Infantil 1º ao 5º Ano	Contação de histórias africanas e músicas afro-brasileiras. Conta a história de origem Iorubá que fala do poder das ervas e como essa sabedoria se espalhou pelo mundo.	Equipe gestora da escola e professores

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

27,28 e 29	Período de formação com o EDUCAR PRA VALER	Professores de 1º ao 5º Ano	---	SEMED EDUCAR PRA VALER
MÊS DE JUNHO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
01	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS
06, 13, 20, 27	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
17 a 21	Avaliação de LEITURA	Alunos de 1º ao 5º Ano	---	Professores
17 a 21	Avaliação objetiva FORMATIVA 2	Alunos de 1º ao 5º Ano	---	Professores
29/06	Projeto diversidade (parte diversificada): **FESTA JUNINA**	Comunidade escolar	Festejo junino (desfile, quadrilha, etc...)	Equipe gestora e docentes

MÊS DE JULHO				
DATA	**AÇÕES**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
01 a 12	Projeto Férias de verão	Alunos	---	**SEMED e EMEFs**
31	Retorno	Professores e coordenadores	---	**ESCOLAS**
FÉRIAS				
MÊS DE AGOSTO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
01	Início do semestre – Projeto Volta às aulas	Pais e alunos	---	Coordenadores e professores

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

05 a 09	Formação Local Educa Macapá	Professores de 1º ao 5º Ano	-----	Divisão de Formação
08	Circuito Pedagógico	Coordenadores	---	SUPERINTENDÊNCIA
09	Circuito Pedagógico	Coordenadores da Educação Infantil	---	Divisão de Educação Infantil (DEI)
03, 17, 31	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS
MÊS DE SETEMBRO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
02,03 e 04	Período de formação com o EDUCAR PRA VALER	Professores de 1º ao 5º Ano	---	SEMED EDUCAR PRA VALER
05	Período de formação com o EDUCAR PRA VALER	Coordenadores Pedagógicos	---	SEMED EDUCAR PRA VALER
05, 12, 19,26	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
21	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS
21	Projeto diversidade (parte diversificada): Dia Nacional da luta da pessoa com Deficiência	Professores e alunos)	Roda de conversa em sala	Coordenação e professoras do AEE
23 a 27	Avaliação de LEITURA	Alunos de 1º ao 5º Ano	---	Professores
23 a 27	Avaliação objetiva FORMATIVA 3	Alunos de 1º ao 5º Ano	---	Professores
A definir	Desfile cívico	Escolas municipais	---	SEMED/escolas
MÊS DE OUTUBRO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

03, 10, 17,24,31	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
09 a 13	Atividades integradoras alusiva ao dia das mães a **Semana da Criança – "Projeto - Criança Estuda e Brinca".**	Alunos	- Atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; - Visita na tenda pedagógica/UEAP - Visita na Brinquedoteca/UEAP - culminância do projeto "Criança Estuda e Brinca"	Equipe gestora da escola
19	Plantão Pedagógico (Contraturno) Aula normal nos turnos	Pais e responsáveis	---	Equipe gestores e docentes
19	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS
29 a 31	Formação Local Educa Macapá	Professores	-------	Divisão de Formação
MÊS DE NOVEMBRO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
07, 14, 21,28	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
01	Formação Local Educa Macapá	Professores de 1º ao 5º Ano	-------	Divisão de Formação
09, 23	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

15 a 20	Projeto diversidade (parte diversificada): "**dia da Consciência Negra"**	Alunos e professores	Atividades na sala, pesquisa e exposições de painéis	Equipe gestores e docentes
A definir	Avaliação SISPAEAP	Alunos do 2º Ano	-------	SEMED
25 a 29	Formação Local Educa Macapá	Professores de 1º ao 5º Ano	----------	Divisão de Formação
25 a 29	Reordenamento Escolar	Escolas Municipais	---	Gestores, Coordenadores e Secretários

MÊS DE DEZEMBRO				
DATA	**AÇÕES DA REDE DE ENSINO**	**PÚBLICO**	**ESTRATÉGIAS**	**RESPONSÁVEIS**
05, 12	Planejamento Escolar	Professores	---	Coordenadores
07	Sábado letivo	Alunos e professores	---	ESCOLAS
13	Encerramento do ano letivo Plantão Pedagógico no contraturno Aula normal no turno!	Alunos	---	Direção, coordenação e professores
	Recuperação Final	Alunos	---	Professores e Coordenadores
A definir	FORMATURA "Dia da Formatura"	Alunos		Equipe gestores e docentes
09 a 13	Avaliação de LEITURA	Alunos dos de 1º ao 5º Ano	---	Professores
09 a 13	Avaliação objetiva SOMATIVA	Alunos de 1º ao 5º Ano	---	Professores

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Sugestão de data do Prêmio 19 e 20	Prêmio Educa Macapá de Alfabetização	Professores	--------	SEMED

Macapá, AP 20 de março de 2024

Assinatura do(a) Diretor(a)

Assinatura do(a) Coordenador(a)

PROJETO DIVERSIDADE NA ESCOLA

Macapá
2023

1 IDENTIFICAÇÃO

Instituição: EMEF Joanna Santos da Silva
Coordenação: Gisele Paula
Nome: Projeto Diversidade na escola
Público-alvo: Alunos e professores da Ed. Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Período de Execução: ✓ O Projeto será desenvolvido ao longo de todo ano letivo com atividades interdisciplinares com temáticas diversas.

2 JUSTIFICATIVA

Este projeto visa abordar pautas prioritárias no contexto educacional de crianças em pleno desenvolvimento escolar.
A cada novo ano escola repactuará as ações e ampliará os debates para que várias pautas sejam tratadas no âmbito da sala de aula.

3 OBJETIVOS

Geral

Estabelecer diálogos e práticas pedagógicas durante o ano letivo sobre a Diversidade na escola e suas implicações nas questões prioritárias.

Específico

- ✓ Planejar ações anuais de acordo com o plano de ação da escola e calendários escolar;
- ✓ Dar tratamento diferenciado nas temáticas abordadas ao logo do ano letivo e que estão atravessadas no calendário escolar.
- ✓ Refletir com os alunos sobre o dia da Mulher, dia dos Povos Indígenas e dia Nacional de consciência negra, bem com sobre o aniversário da Escola Joanna Santos;
- ✓ Apresentar aos alunos a história da patrona da Escola “Joanna Santos da Silva”;
- ✓ Envolver a comunidade escolar nas comemorações do aniversário da escola e do Dia Nacional de Consciência Negra;
- ✓

4 METODOLOGIA

Durante o projeto, que compreende atividades interdisciplinares ao longo de todo ano letivo em que serão desenvolvidas ações diversas com temáticas da contemporaneidade que requerem debates ampliados, efetivos e claros sobre cada contexto.

4.1 DIA 19 DE ABRIL “DIA DOS POVOS INDÍGENAS”.

Como abordar as culturas dos POVOS INDÍGENAS na sala de aula

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

MUITO ALÉM DO COCAR: leve a diversidade indígena aos alunos

Objetivo: orientar professores não-indígenas a não cair em estereótipos e a abordar de forma respeitosa e pedagogicamente relevante a diversidade dos povos indígenas brasileiros.

O QUE NÃO FAZER AO ABORDAR OS POVOS INDÍGENAS

Representações estereotipadas e folclóricas

É importante refletir sobre a necessidade de a escola não indígena romper com atividades que **reproduzam imagens estereotipadas, com indígenas representados apenas por homens e mulheres com cocares com penas e pintura no rosto**, sem contextualização ou sem informação mais aprofundada desta representação. **VALE A REFLEXÃO**: no Brasil há desde etnias isoladas geograficamente até as que ocupam espaços urbanos nas cidades; espalhadas por

biomas diferentes; com hábitos alimentares, cultos e divindades, lutas e rituais únicos e próprios. Sendo assim, como podem ser representadas da mesma forma?

Olhar estático para comunidades indígenas

Pinturas, obras de arte e livros retrataram populações indígenas do passado e cristalizaram muitas das imagens reproduzidas até hoje, pela escola inclusive. Mas os povos existentes hoje não são os mesmo de 500 anos atrás, e assim, é importante trazer a imagem real das populações indígenas, e para os tempos atuais, até para mostrar que as culturas não são estáticas, e que também se movem com o tempo.

O QUE FAZER AO ABORDAR OS POVOS INDÍGENAS

Contato com comunidades indígenas da sua região

Promover o encontro (virtual, neste momento) com representantes de comunidades indígenas e alunos de escola não indígena pode ser uma atividade importante de reconhecimento do outro.

Materiais de autoria indígena

Vale a pena trazer para aula esses materiais que contam sobre a histórias dos próprios povos (**confira uma reportagem** que traz algumas sugestões de obras de escritores indígenas para crianças).

Riqueza de valores e princípios ligados ao respeito ao meio ambiente

Apesar da variedade cultural imensa, os povos indígenas, cada um a seu modo, ensinam muito sobre os cuidados de preservação ao meio ambiente, sobre a valorização das figuras dos anciães e crianças, sobre a importância da coletividade e sobre rituais e religiosidade, entre tantos outros temas que poderiam ser abordados nas escolas não indígenas para informar e formar uma consciência mais empática no olhar ao outro.

SUGESTÕES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

ATIVIDADES	ORIENTAÇÕES

VÍDEOS E ANIMAÇÕES	**- “CAMINHO DOS GIGANTES”** https://vimeo.com/302154312 **- A festa dos encantados, uma lenda dos Guajajara**. https://youtu.be/b2RtuityO5A?si=2475H8cOrUpeRVGE **- “Kalapalo”** https://vimeo.com/247672663
VOCABULÁRIO	Existem muitas palavras usadas pelos brasileiros – como nomes de coisas, lugares, animais, alimentos – que têm origem nas línguas da família Tupi-Guarani, como aquelas que eram faladas pelos povos Tupinambá e Tupiniquim. **Ver material anexo...**
BRINCADEIRAS	**Heiné Kuputisü (Corrida do Saci)** Uma corrida de uma perna só, popular entre os Kalapalo, do Alto Xingu (Pará). Participam homens, adultos e crianças e acontece no centro da aldeia. É só marcar no chão uma linha de partida e outra de chegada e começar a diversão. Ganha quem for mais longe sem usar os dois pés. **Arranca Mandioca** É uma brincadeira dos Guarani e dos Xavante. Em fila, a primeira criança agarra uma árvore e as outras se seguram às crianças da frente. Uma delas deve “arrancar” as mandiocas – que são os próprios jogadores. Vale usar força, puxar pelas pernas e até fazer cócegas. No cerrado, região onde vivem os Xavante, meninos e meninas conhecem essa brincadeira com o nome de “tatu”. **Gavião e Passarinhos** Uma das crianças, o “gavião”, sai à caça das demais, os “passarinhos”, que correm, assobiam e tentam distraí-lo. Para se proteger e descansar, os passarinhos param nos galhos de uma árvore desenhada no chão. O último que escapar vira o novo gavião!
NARRATIVAS INDÍGENAS	**CONTOS** 1. O nascimento do mundo; 2. A dança do arco-íris 3. O céu ameaça a terra

4.2 08 DE MARÇO: “DIA INTERNACIONAL DA MULHER”

COMO ABORDAR A TEMÁTICA EM SALA DE AULA

O Dia Internacional da Mulher surgiu de uma série de manifestações de mulheres por melhores condições de trabalho no século 20, e é utilizada para gerar reflexão sobre o longo caminho percorrido na trilha da igualdade entre homens e mulheres. Em 1977, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou o 8 de março como o Dia Internacional da Mulher.

Professoras e professores devem aproveitar a oportunidade para debater em sala de aula os direitos que já foram adquiridos desde 1911 e refletir sobre o que ainda pode e precisa ser feito para criar oportunidades dignas a todos os cidadãos e cidadãs. Avançamos muito, mas as ***mulheres ainda têm sobrecarga maior de trabalho doméstico, salários mais baixos para funções de mesmo nível, e sofrem violências motivadas por gênero***. Trabalhar essa data nas escolas é retomar essas problemáticas doloridas e formar cidadãos mais conscientes e capazes de mudar essa realidade”,

SUGESTÕES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

Data	Sugestão de temas	Estratégias
07/03/2023	✓ Mulheres Importantes na história: *onde sua mãe trabalha?* *Como é a rotina das mulheres da sua casa?* - **Nísia Floresta** - **Maria Quitéria de Jesus** - **Maria Felipa de Oliveira, e outras.** ✓ **conquistas femininas:** pelo voto; Por Educação; Por controle de natalidade; Por liberdades civis; Contra violência; ✓ A educação para meninas como prioridade; ✓ **Literatura produzida por mulheres;** ✓ ✓ **Mulheres que mudaram a educação:** Anne Sullivan, Dorina Nowill, Emília Ferreiro; Maria Montessori; Débora Seabra; Marie Curie; Hannah Arendt	- **Filmes (1º ao 3º ano):** Mulan, Valente e Moana. - **Filmes (4º e 5º ano):** Malala Yousafzai. ➢ **Explorar o filme:** painel de imagem, colagem, trechos do filme para roda de leitura em sala de aula;

08/03/2023	✓ Mulheres inspiradoras na escola	**Cartas para professoras inspiradoras** (*usar papel colorido, e ensinar as crianças fazerem o próprio envelope).*

4.3 - **“20 DE NOVEMBRO” – Dia Nacional de Consciência Negra/Aniversário da Escola Joanna Santos**

COMO TRATAR DO TEMA EM SALA DE AULA

O presente projeto surgiu da importância de se realizar ações temáticas durante a semana do dia Nacional de Consciência Negra. A proposta da escola perpassa pela necessidade de levar para a sala de aula debates críticos sobre questões que rotineiramente praticadas como preconceitos, discriminação, discriminação racial, o famoso bullying, entre outras, que eles desconhecem seus sentidos e significados.

Neste sentido, as ações pactuadas no projeto buscam primordialmente desmistificar os conceitos de palavras veladas ou não, bem como a própria origem do dia 20 de Novembro.

O ponto central da discussão sobre o dia, ajuda perceber que alguns do Movimento Negro (MN) por questões individualista, acabaram destacando dentro da história oficial, a figura de Zumbi, como indivíduo, o herói singular, como se fizesse tudo sozinho. Individualismo, coisa tão cara ao sistema capitalista. O Grupo Palmares sempre valorizou e destacou Zumbi como o herói nacional que é, mas preferiu sempre centrar a evocação no coletivo - 20 de Novembro - Palmares, o Momento Maior. Ou: Homenagem a Palmares em 20 de Novembro, dia da morte heróica de Zumbi. E afinal o Estado negro foi uma criação coletiva da negrada.

Outros pontos que serão destacados durante a implementação do projeto, dizem respeito a apresentação de conceitos básicos de palavras a seguir mencionadas, que se encontram a luz da obra “Superando o Racismo na escola”, de 2005, no capítulo - História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados, do autor Antônio Olímpio de Sant’Ana.

Sobre o Racismo, o autor diz que, antes do século XV o racismo não existia, mas que o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor. Então segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998, p. 12) o “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”.

Outra palavra desmistificada pelo autor é Preconceito, que segundo ele é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. O preconceito

regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. Alguns exemplos mostram isso no cotidiano: “Toda sogra é chata” “Todos os homens são fortes” “Toda mulher é frágil” “Todos os políticos são corruptos” “Toda criança negra vai mal na escola” “O negro é burro” “Mulher bonita é burra.

Em seguida o autor define brevemente a palavra Discriminação, que é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros; A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo, ou seja quando deixa acontecer a ação.

Uma outra palavra questão também tratada pelo autor é a Discriminação Racial, que segundo conceito estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial), “significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública”.

No rol de palavras, temos o significado de Estereótipo que é um conceito muito próximo do de preconceito e pode ser definido, como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas”.

Já a igualdade tem a ver com direitos para todos, ou seja, as políticas públicas devem chegar igualmente para todos sem distinção de sexo, etnia, religião.

Diferença conhecer o “outro” (o/a colega, o/a professor (a)) e ver que são de diferente de “mim”, sob esse olhar perceber que todos somos diferentes, e isso tem que ser respeitado.

SUGESTÕES PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA

1º MOMENTO: SALA DE AULA		
Data	**Sugestão temas/atividades**	**Estratégias**
	- Quem foi Joanna Santos? - Contar a história da Joanna Santos	- Trazer alguém da comunidade

		- Um diálogo com a turma: trazer as crianças para frente da placa de inauguração que tem na escola com a história da patronaJoanna Santos; ➢ **Explorar a História:** Painel de fotos da escola, colagem.
	Apresentação histórica do aniversário da escola; - A escola foi inaugura em 20/11/20220	- danças - musicas - teatro
	Apresentação da origem do dia 20 de Novembro;	Contar a história de Zumbi e o porquê se tornou um herói nacional;
	- Quem foi Zumbi dos Palmares? - O que foi Palmares?	Trazer para sala de aula figuras não estereotipadas de Zumbi dos de Palmares; - Filmes; - vocabulário de palavras como racismo e preconceito;
CULMINÂNCIA DO PROJETO		
24/11/2023 **Sexta-feira**		- Amostra de atividades; - Contação de histórias; - Degustação da culinária local - teatro - dança - música

6 RECURSOS

Literaturas sobre identidades sobre raças e como se construiu nossa sociedade, historicamente e socialmente, músicas, dinâmicas, vídeos de personalidades negras, indígenas e das mais diversas etnias, diálogo sobre todas as religiões e suas características.

7 AVALIAÇÃO DO PROJETO

O acompanhamento do projeto será realizado no processo, desde o planejamento, até a implementação.

8 REFERÊNCIAS

Material de apoio: Disponível em: https://novaescola.org.br/

Disponível em: http://www.ecobrasil.eco.br/

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivado. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

PLANEJAMENTO PARA A CONSTRUÇAO DO PPP

Objetivo: fomentar discursões com a comunidade escolar para a construção do Projeto Político Pedagógico da EMEF Joanna Santos.

1 METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO

A escola tem buscado superar o histórico da concepção técnico-científica, aquela em que ainda prevalece ações burocráticas de direção centralizada, principalmente no que se refere ao caminhar pedagógico. Tem-se buscado novos rumos por meio da concepção democrático-participativa que “baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe”. (LIBÂNEO, p.325, 2003).

Tendo como referência a legislação vigente sobre o funcionamento das escolas, foi criado um plano de ação para nortear as fases do planejamento participativo, que se deu da seguinte forma: preparação, diagnóstico, planejamento e sistematização do documento PPP.

O processo de construção do PPP será mediado pelos princípios do ***Planejamento Participativo e terá como linha mestra as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola***.

Tempo de planejamento: março a dezembro 2024

1ª FASE: PREPARAÇÃO

- Realização de encontros para explicar a intencionalidade do PPP para a escola;
- Construção de matrizes para aplicação do diagnóstico situacional;
- Estabelecimento de cronograma de trabalho;
- Definição dos eixos de trabalhos de acordo com a realidade da escola.

2ª FASE: DIAGNÓSTICO DO PERFIL DO ESTUDANTE

- Aplicabilidade do diagnóstico do perfil socioeconômico da comunidade escolar;

- Pelo google forms os pais/responsáveis participam respondendo as questões ao longo de todo ano letivo de 2024.

3ª FASE: FORMAÇÃO DE GRUPOS PARA DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DA ESCOLA

- Realização de encontros para escuta interna da comunidade escolar;
- Mobilização da comunidade para escuta externa afim de fazer levantamento da realidade acerca das atividades meios da escola.

4ª FASE: PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

- Encontros para socialização das informações levantadas;
- Definição das metas, missão, visão e valores da instituição;
- Reelaboração do Plano de Ensino da Instituição aliado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e RCA.

5º FASE: ELABORAÇÃO/SISTEMATIZAÇÃO

- Consolidação das informações e redação do documento.
- Apresentação do texto final.

1.2 Diretrizes Estratégicas

As diretrizes estratégicas da instituição têm por objetivo atingir as metas e focos prioritário pactuado com a comunidade escolar e com todos os profissionais da escola envolvidos no processo de construção, planejamento e avaliação das ações.

Dessa forma o processo de construção do PPP da EMEF Joanna Santos seguiu as orientações das Diretrizes no que se refere ao elemento “Projeto Político Pedagógico”, e definiu temáticas de construção com o coletivo escolar:

EIXO 1: INFRAESTRUTURA E MATERIAL OPERACIONAL (espaços, materiais e mobiliários)

EIXO 2: A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA (DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SECRETARIA ESCOLAR)

EIXO 3: MATERIAL DIDÁTICO AFRO-REFERENCIADO E DE APOIO PEDAGÓGICO

EIXO 4: CURRICULO, ENSINO E AVALIAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

EIXO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DE TRABALHO EIXO 6: CALENDÁRIO ESCOLAR QUILOMBOLA EIXO 7: INTERAÇÕES COM AS FAMÍLIAS E COMUNIDADES EIXO 8: ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, TRANSPORTE ESCOLAR EIXO 9: MISSÃO, VISÃO, VALORES

1.1 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES/PPP – 2024/2025	
Março	Diagnóstico do perfil socioeconômico do estudante
Março, abril	Revisão da legislação pertinente
	Levantamento bibliográfico
	Análise da literatura sobre boas práticas de planejamento estratégico
Abril/maio/junho	Construção da matriz para diagnóticos
	Construção de cenários
	Definição da missão, visão e valores
Agosto/setembro	1ª apresentação parcial
	Objetivos Estratégicos
	Indicadores e Metas
outubro	Sugestões/ajustes finais com a equipe
Janeiro/2025	Apresentar o PPP final

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP

Pesquisador: MOISES DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81747824.5.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.081.693

Apresentação do Projeto:

A proposta em tela tem origem no programa de pós-graduação de doutorado em educação na Amazônia ¿ PGEDA/UFPA, objetiva analisar até que ponto uma educação afro referenciada, ou seja, àquela que considera e valoriza as perspectivas filosóficas e epistemológicas africanas e afrodescendentes como fontes de conhecimentos podem contribuir para a valorização e manutenção da identidade, da memória e das tradições culturais em uma escola quilombola e/ou localizada em Comunidade remanescente de Quilombo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, onde optou-se por utilizar a abordagem metodológica e as técnicas da Pesquisa Colaborativa. Quatro técnicas serão evidenciadas: 1) Análise Bibliográfico/Documental 2) Observação Participante, 3) Entrevistas Semiestruturadas, 4) Oficinas Pedagógicas. Será desenvolvida na Escola M. E. F. Joanna Santos da Silva no Quilombo do Cria-ú-AP. Terá como sujeitos de pesquisa professores, gestão e coordenação pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: analisar até que ponto uma educação afro referenciada numa perspectiva filosófica e epistemológica africana e afrodescendente pode contribuir para a valorização e manutenção da identidade, da memória e das tradições culturais em uma escola quilombola e/ou localizada em Comunidade remanescente de Quilombo.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar os elementos que configuram as filosofias africana e afrodiaspórica compreendendo assim a afrorreferencialidade como possibilidade contra-hegemônica de educação;
- Problematizar as políticas públicas municipais para a Educação Escolar Quilombolas, considerando as exigências legais para esta modalidade de ensino;
- Executar de forma colaborativa com o educandário supracitado momentos de formação acerca da perspectiva afro referenciada como forma de valorização da identidade, da memória, da cultura e das tradições quilombola da comunidade;
- Analisar as percepções dos (as) participantes da pesquisa sobre as discussões e reflexões de uma educação na perspectiva afrorreferenciada na escola local.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Poderá ocorrer algum risco sobre algum constrangimento em caso de uma pergunta elaborada não ser bem interpretada, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa são em propor a perspectiva afro referenciada como uma possibilidade de ser pensar a educação e formação continuada docente permeada por valores civilizatórios, saberes, tradições, crenças e filosofias africana e afrodescendente, onde as memórias, espiritualidades, modos de vidas, epistemologias e cosmopercepções e identidades étnicas são valorizadas e respeitas, promovendo a afirmação e o empoderamento racial

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre até que ponto uma educação afrorreferenciada numa perspectiva filosófica e epistemológica africana e afrodescendente pode contribuir para a valorização e manutenção da identidade, da memória e das tradições culturais em uma escola quilombola e/ou localizada em Comunidade remanescente de Quilombo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam todos os documentos exigidos pelas Resoluções do CNS n. 466/12 e 510/2016.

1. Folha de rosto devidamente assinada pelo DPQ;
2. Projeto brochura;

3. O TCLE atende às exigências das Resoluções citadas, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos;
4. Apresente Termo de Anuência da Instituição parceria;
5. Cronograma de execução da pesquisa.

Recomendações:

Recomenda-se Aprovação, contudo, o pesquisador deverá inserir no cronograma do projeto brochura os mesmos períodos inseridos no formulário da plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação com recomendação quanto ao cronograma do projeto de pesquisa (ver item "recomendações").

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_2346511.pdf	23/08/2024 16:13:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOASSENTIMENTO.pdf	23/08/2024 16:11:03	MOISES DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdocx.docx	17/08/2024 09:09:31	MOISES DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	17/08/2024 09:03:46	MOISES DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	23/07/2024 02:47:19	MOISES DE JESUS PRAZERES DOS SANTOS BEZERRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

MACAPA, 17 de Setembro de 2024

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos (Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

EMEF JOANNA SANTOS DA SILVA

TERMO DE ASSENTIMENTO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos, localizada na Rua Santa Maria, n. , no Quilombo do Curiaú-AP, após diálogo e tomada de ciência dos objetivos da pesquisa do Sr. Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA e à Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), autoriza sua entrada no espaço escolar para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **A PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS DA SILVA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú-AP,** colocando-se como parceira no processo de ensino e aprendizagem realizado pela pesquisa supracitada. Desejamos que o trabalho logre êxito e contribua para o desenvolvimento das questões étnico-raciais no Município de Macapá.

Fabrício de Souza dos Santos
Diretor Escolar
Decreto nº 3711/2021 - PMM

ASSINATURA DO DIRETOR

DATA

23/08/2024

CARIMBO DA ESCOLA

E.M.E.F. JOANNA SANTOS
CNPJ: 48.592.568/0001-75
QUILOMBO DO CURIAÚ