

A formação docente voltada à diversidade étnico-racial nos Planos Nacional e Estadual de educação do Amazonas: impasses e perspectivas

Anaylle Queiroz Pinto
Natália dos Reis Martins
Suzy Chrystine Vasques Guedes
Victor José Machado de Oliveira

Anaylle Queiroz Pinto

Universidade Federal do Amazonas,
UFAM

E-mail: anaylle_pinto@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3491-7509>

Natália dos Reis Martins

Universidade Federal do Amazonas,
UFAM

E-mail: nataliadossreismartinsdearevalo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2439-3227>

Suzy Chrystine Vasques Guedes

Universidade Federal do Amazonas,
UFAM

E-mail: suzy.vasques.ead@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4193-3379>

Victor José Machado de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas,
UFAM

E-mail: oliveiravjm@ufam.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>

Esta pesquisa contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Recebido em: 20/05/2022

Aprovado em: 11/03/2022

Resumo

No âmbito dos direitos humanos, a educação para a cidadania é tida como mecanismo fundamental de inclusão e transformação social, especialmente em um estado como o Amazonas, caracterizado por abrigar uma variedade de etnias. Sendo assim, o presente artigo teve por objetivo discutir as diretrizes educacionais voltadas à formação docente para a promoção da diversidade étnico-racial nesse território. Para tanto, empreendeu-se pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, no modelo ensaístico, analisando-se as disposições contidas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e no Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM, 2015-2025), utilizando como bases teóricas, as considerações de autores como Saviani (2009; 2014), Candau (2012) e Freitas (2018). Findo o estudo, infere-se que a legislação específica é aquém do esperado, pois o PNE e o PEE/AM, vigente, pouco trazem sobre o tema em comento, quando deveria ser uma prioridade, pelo menos, dentre as políticas públicas estaduais. No entanto, o PEE/AM apenas repete o teor contido no PNE, trazendo de diferente, apenas, uma única estratégia destinada à formação docente para a diversidade étnico-racial. Assim, resta evidente a ausência de políticas públicas educacionais que forneçam aos professores, atuais e futuros, os subsídios necessários para a condução interdisciplinar das relações étnico-raciais no contexto escolar amazonense.

Palavras-chave: Formação docente. Diversidade Étnico-racial. Planos Educacionais.



Abstract

Teacher training for ethnic-racial diversity in Amazonas National and state education Plans: impasses and perspectives

In the context of human rights, education for citizenship is seen as a fundamental mechanism for inclusion and social transformation, especially in a state like Amazonas, characterized by various ethnicities. Therefore, this article discusses teacher training guidelines to promote ethnic-racial diversity in this territory. To this end, we conducted a qualitative study of documents, analyzing the provisions in the National Education Plan (PNE, 2014-2024) and the State Education Plan of Amazonas (PEE/AM, 2015-2025). Our theoretical bases were Saviani (2009; 2014), Candau (2012), and Freitas (2018). At the end of the study, we concluded that the specific legislation is below expectations since the PNE and the PEE/AM bring little about the subject under discussion when it should be a priority, at least among state public policies. However, the PEE/AM repeats the PNE content with only one different strategy for teacher training for ethnic-racial diversity. Thus, there is a clear lack of public education policies to provide current and future teachers with the necessary tools to conduct ethnic-racial interdisciplinary relations in the Amazonian school context.

Keywords:

Teacher training.
Ethnic-racial
diversity.
Education Plans.

Resumen

La formación docente dirigida a la diversidad étnico-racial en los Planes Nacional y Estatal de Amazonas: problemas y perspectivas

En el ámbito de los derechos humanos, la educación para la ciudadanía es vista como mecanismo fundamental de inclusión y transformación social, en especial en un estado como Amazonas, característico por tener una gran variedad étnica. De esta manera, la presente investigación tuvo como objetivo discutir las directrices educacionales con relación a la formación del profesor para la promoción de la diversidad étnico-racial en este territorio. Por lo tanto, fue realizada una investigación de naturaleza cualitativa, documental, en modelo de ensayo, analizando las disposiciones contenidas en el Plan Nacional de Educación (PNE, 2014-2024) y en Plan Estatal de Educación de Amazonas (PEE/AM, 2015-2025), utilizando como bases teóricas, las consideraciones de autores como Saviani (2009;2014), Candau (2012) y Freitas (2018). Finalizando el estudio, es inferido que la legislación específica estuvo inferior al esperado, pues el PNE y el PEE/AM, en vigencia, presenta poco contenido sobre el tema en estudio, cuando debería de ser una prioridad, por lo menos sobre políticas estatales. De esta manera es posible decir que el PEE/AM apenas repite el contenido del PNE, y lo único distinto es una única estrategia destinada a la formación docente para la diversidad étnico-racial. Está clara y evidente la ausencia de políticas públicas educacionales que ofrezcan soporte a los profesores en la actualidad y en el futuro, que son necesarias para la conducción interdisciplinaria de las relaciones étnico-raciales en el contexto escolar del estado de Amazonas.

Palabras clave:

Formación
Docente.
Diversidad Étnico-
Racial. Planes
Educativos.

Introdução

O presente estudo é fruto de uma sucessão de leituras e debates realizados no decurso da disciplina “*Educação, Culturas e Desafios Amazônicos*”, integrante da matriz curricular do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Conforme seu título indica, a referida disciplina tem por escopo fomentar novas reflexões a respeito da educação, culturas e desafios amazônicos sob a perspectiva da formação e práxis docente.

Dito isto, no âmbito das discussões promovidas, a formação docente para o ensino das relações étnico-raciais, chamou a atenção desta equipe de pesquisadores, em razão das peculiaridades passíveis de observação no ambiente escolar, oriundos da ampla miscigenação étnica que permeia a sociedade brasileira como um todo e, conseqüentemente, a região amazônica.

A relevância deste estudo deriva da necessidade de um acompanhamento político-social das diretrizes educacionais destinadas à valorização e reconhecimento das múltiplas composições étnicas presentes no estado do Amazonas, envolvendo indígenas, negros e imigrantes, com vistas à redução das desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, a escola, enquanto ambiente de socialização, pode ser ativamente dirigida para a promoção de uma educação igualitária, inclusiva e cidadã, reconhecendo essa pluridiversidade étnica, a fim de administrar e sopesar as variáveis entrepostas.

O professor, nesse cenário, surge como um dos principais mediadores desse processo de crescimento sociocultural do aluno, dentro de uma perspectiva crítica, transformadora e inclusiva. No entanto, para que essa dinâmica aconteça, é preciso que haja uma capacitação desse professor para lidar com as diferenças em seu ambiente de ensino, favorecendo a inclusão e a não-discriminação de seus educandos (TOMAIM; TOMAIM, 2009).

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

Neste bojo, os professores devem ser preparados, ainda em sua formação inicial, para refletir e trabalhar com a diversidade no contexto escolar, respeitando e valorizando as diferenças étnicas e culturais como forma de inclusão social. Com isso, é possível permitir concomitantemente a esse processo formativo, a transformação do educador, do educando e da comunidade escolar, com vistas à redução das desigualdades, e equiparação das oportunidades econômicas e sociais, rumo a uma educação promotora da equidade (CANEN; XAVIER, 2011).

Partindo dessa premissa, buscamos responder à seguinte pergunta norteadora: “*Como as políticas públicas educacionais abordam a formação docente para a diversidade étnico-racial nos planos nacional*

e estadual de educação no âmbito do estado do Amazonas?”. Subsequentemente, procurou-se contextualizar a análise documental à nível regional, no intuito de compreender as políticas públicas educacionais para a formação docente em prol da diversidade étnico-racial, aplicáveis ao estado do Amazonas.

Em vista disso, para compreender os meios que permeiam a formação docente para o ensino das relações étnico-raciais, condizentes com o estado do Amazonas, optou-se por dar seguimento à pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, constituída no modelo ensaístico, frente à apreciação das determinações do Plano Nacional de Ensino (PNE), até chegar no Plano Estadual de Ensino do Amazonas (PEE/AM), na busca por apontamentos relacionados ao conteúdo perscrutado.

Quanto às principais bases teóricas consideradas nesse estudo, foram selecionadas as concepções dos seguintes autores: Saviani (2009; 2014), Freitas (2018), Souza (2016), Candau (2012) Gomes e Silva (2002) e Gomes (2012), além da apreciação de outras produções literárias consideradas necessárias à compreensão do tema em comento, sob a ótica da perspectiva dialética.

2 Diretrizes educacionais voltadas às relações étnico-raciais

A convivência humana em uma sociedade democrática exige que as boas relações prevaleçam, para que exista uma coexistência ética, na qual se exerça o respeito às diferenças de pensamento, crenças, culturas, tradições, características físicas e psicossociais, em detrimento do preconceito e da discriminação.

Nesse sentido, a escola é vista como um espaço ideal para educar, socializar e cultivar o papel político-democrático na desmitificação das diversas origens dos alunos, de forma a compartilhar as diferentes situações no dia a dia e discutir a diversidade em sala de aula como um assunto sempre atual (SILVA, 2015).

Como ponto de partida, temos que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, estabelece que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se, aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade e à igualdade” (BRASIL, 1988, p. 01). Uma vez que a Lei Máxima de nosso país instituiu tais elementos como princípios postulares, seus preceitos devem ser incorporados em todas as leis posteriores, sobretudo na seara da educação, esfera indiscutivelmente entendida como elemento-chave na humanização e na formação de cidadãos.

Assim sendo, no intuito de se adequar às previsões instituídas com peso da Lei maior relativas à igualdade e à não discriminação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996, estabeleceu, em seu artigo 26, que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias” (BRASIL, 1996, p. 09).

Anos depois, a Lei Federal Nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no contexto escolar. Porém, na concepção de Oliveira (2012), essa abordagem foi engendrada de forma superficial, visto que não contempla todos os campos do currículo escolar, mas apenas conteúdos relacionados à historicidade. Somente em 2008, com a sanção da Lei Nº 11.645/2008, é que foi prescrita a implementação de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares de forma transversal, alterando-se o art. 26-A, da LBD, ante a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório **o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os **conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p. 01, grifos nossos).

Observa-se, a partir de então, que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas devem ser ministrados em todos os componentes curriculares, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, apesar de ter sido concedida uma ressalva especial à educação artística, à literatura e ao ensino da história.

Mais adiante, no ano de 2010, foi publicada a Lei Federal Nº 12.288/2010, conhecida popularmente como o Estatuto da Igualdade Racial, que traz em seu artigo 1º, a atribuição estatal de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p. 01).

Embora o Estatuto implicasse em alterações das políticas educacionais em prol da efetividade de oportunidades, a especificidade de uma formação docente para a valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação básica, só foi regulamentada legalmente em 2013, quando a Lei Nº 12.796 incluiu, em seu art. 3º, a diversidade cultural como um dos princípios a serem observados na condução do ensino (BRASIL, 2013).

Todavia, tratam-se de avanços legislativos tímidos e recentes, visto que os efeitos dos desdobramentos históricos e a hegemonia etnocêntrica dificultam o estudo e a compreensão desses povos na sociedade e suas instituições. A despeito dos elementos supracitados, o preconceito para com esses povos se mantém, sobretudo, em relação aos negros e indígenas, que costumam ser encarados como pessoas de “classe inferior”, de “menor poder aquisitivo” e “baixa capacidade intelectual” (ainda que de forma implícita, mascarada pelo “mito da diversidade brasileira”). Esse mito é constituído sob o imaginário de que, pelo fato de o Brasil congregar diferentes etnias e culturas, já promoveria a igualdade social. Pelo

contrário, há um imaginário velado de que os preconceitos são “camuflados” no discurso da diversidade cultural brasileira.

De acordo com o estudo de Ribeiro (2017), foi sinalizado que, as crianças pequenas já observam categorias étnico-raciais na escolha de seus pares, brincadeiras e brinquedos, e que reconhecem as características associadas ao grupo de pessoas brancas como sendo superiores, ainda que isso não seja verbalizado por elas. Outros estudos observaram, nas instituições escolares, situações que geram experiências de racismo, bem como expressões utilizadas para depreciar pessoas pretas, imputando-as como “violentas”, “inferiores”, “apedeutas”, “ociosas” e “desleixadas” (PICCOLO, 2010; GUIMARÃES, 2014; PINHO e SANTOS, 2014).

A cor da pele também é, frequentemente, associada à “pobreza”, confirmada em muitos estudos analisados apontando o uso de estereótipos raciais, por meio de apelidos e ofensas, que depreciam e desqualificam os povos negros e indígenas, nas relações entre estudantes de diferentes níveis de escolarização, desde a Educação Infantil (CRUZ, 2014; LEMOS, CRUZ e SOUZA, 2014; SILVA, 2014).

Nos dizeres de Santos Júnior (2020), no Amazonas, rotular um colega de classe de “índio”, já há muito é um jargão pejorativo. Trata-se de uma forma de inferiorizar o outro, uma vez que o indígena e o caboclo são vistos como pessoas “desqualificadas”, perante uma sociedade que se vê não-índia. Isso caracteriza o *bullying* étnico, em virtude das ofensas cotidianas e crescentes na escola.

Segundo Silva (2018), a perpetuação dessas crenças equivocadas é reflexo da ação mais comumente utilizada para “combater” o preconceito e a discriminação nas escolas, que é o “silenciamento”. Dentro deste *modus operandi* os adultos responsáveis não costumam intervir diante de conflitos em que crianças negras são agredidas, em virtude de sua raça/cor. Outra atitude de silenciamento é a recomendação dada a alunos negros que, quando hostilizados por sua cor/raça, ignorem e finjam que a agressão não é dirigida a eles. Além disso, esse silenciamento também é apresentado pelos próprios alunos, visto que “o silenciamento da identidade étnica na escola, seja por timidez ou por medo de enfrentar o preconceito e a discriminação, é uma opção acionada por alguns estudantes” (OLIVEIRA *apud* SILVA, 2013).

Para Gomes (2012), a escola deveria funcionar como um dos principais meios de se impulsionar o processo de ruptura epistemológica e cultural na educação do país. Por abrigar uma infinidade de alunos em processo de formação, das mais variadas procedências culturais, étnicas e raciais, o ensino deveria abarcar ações que desnaturalizem e desmitifiquem os preconceitos constituídos a partir de uma observação rasa das diferenças fenotípicas, dos costumes, das indumentárias, etc.

Muito embora, a escola não tenha o poder de mudar estruturalmente a sociedade, ela tem a oportunidade educativa de transformar pessoas. E essas últimas podem transformar a sociedade – para parafrasear Paulo Freire (2000). Professores e educadores têm a prerrogativa de formar cidadãos que reconheçam seus direitos e responsabilidades, a partir da promoção de ideais de universalidade, igualdade,

progresso e justiça social, visando a emancipação humana e, assim, indo além dos projetos pedagógicos com os paradigmas baseados nos ideais econômicos. No entanto, é preciso que existam políticas e incentivos destinados a proporcionar uma educação mais justa e menos desigual.

3 A diversidade étnico-racial no Amazonas e a formação de professores

Por se tratar de uma unidade federativa de grandes proporções territoriais, estabelecendo limites fronteiriços com quatro países latino-americanos a saber, Peru, Venezuela, Bolívia e Colômbia, o estado do Amazonas tornou-se uma rota de imigração de pessoas que buscam fugir das fragilidades socioeconômicas, políticas, civis e sociais que assolam seus países de origem, incluindo, ainda, fenômenos catastróficos de ordem ambiental (SILVA, 2016).

Nesse contexto, dois processos migratórios são bastante conhecidos no Amazonas. O primeiro, diz respeito à entrada massiva de centenas de haitianos, a partir de 2010, fugindo da devastação causada por um terremoto. O segundo, concerne à chegada contínua de venezuelanos, que utilizam a cidade de Manaus como porta de entrada, para, em seguida, migrarem para outras localidades. Além desse grande fluxo migratório, o estado abriga uma infinidade de povos indígenas, cada qual com suas tradições, crenças e rituais, intensificando as disparidades entre essas interações sociais e étnicas (WEIZENMANN; SANTOS; MÜHLEN, 2017).

De acordo com o último censo publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o estado do Amazonas apresenta as seguintes composições étnico-raciais, dentre seus mais de 3 milhões de habitantes: pardos (2.399.713), brancos (740.065), indígenas (168.680), pretos (143.748), amarelos (28.678) (BRASIL, 2011). Nesse sentido, cabe salientar que, apesar de as populações indígenas e preta parecerem ínfimas em relação aos brancos e pardos, impende destacar que essa distribuição não ocorre de forma homogênea, especialmente nos municípios fronteiriços com outros países, onde brancos e pardos são minoria.

Além disso, Santos Júnior chama a atenção para outro importante fator de contribuição para o elevado índice de pessoas autodeclaradas pardas em um estado de raízes étnicas predominantemente indígenas:

Apesar do Amazonas ser um estado considerado ‘branco e pardo’, a sua população majoritária é de indígenas, indiodescendentes e caboclos. Isso causa muita confusão nos censos porque a maioria da população amazonense se identifica com a categoria “parda”, levados pela falta de conceitos demográficos mais específicos e preconceito contra sua origem ameríndia. (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 244).

Assim, embora boa parte da população amazonense seja composta por indiodescendentes, uma esmagadora maioria se autodeclara como parda. Para o autor, essa confusão decorre, principalmente, da

falta de esclarecimento ocasionada pela incorporação de grande parte do estoque cultural de matriz indígena pela cultura não-índia, especialmente de origem portuguesa (SANTOS JÚNIOR, 2020). Logo, essa miscigenação com a etnia europeia acaba fazendo com que a identidade ameríndia se perca, de modo que o percentual indígena real seria muito mais significativo que o constatado pelo IBGE.

No que pese as reflexões exaradas, para os fins deste estudo, serão considerados apenas os dados étnico-raciais oficiais apresentados pelo Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em relação à população preta e indígena, efetivamente autodeclaradas.

Dentre os 160.680 indígenas relatados, a maior concentração, tanto do ponto de vista numérico, quanto do ponto de vista proporcional, está relacionada à população de São Gabriel da Cachoeira. De 37.896 habitantes, 80% (29.017) são indígenas, ou seja, 8 a cada 10 habitantes. É, de longe, o município com a maior população indígena do estado, seguido por São Paulo de Olivença, que, de seus 31.422 habitantes, quase metade dos habitantes (14.974 = 47%), é indígena (BRASIL, 2011).

No que concerne à população preta, Manaus ocupa a primeira posição, em valores numéricos, com 75.762 residentes declarados pretos, seguida por Coari (5.427), Rio Preto da Eva (3.329), Manacapuru (2.882) e Careiro (2.693), para citar os cinco primeiros municípios listados pelo censo do IBGE, 2010 (BRASIL, 2011)

Percebe-se, desse modo, que a cidade de Manaus apresenta o maior número de autodeclarados pardos e pretos, assim como suas cidades circunvizinhas. Porém, em termos populacionais, os municípios com o maior número de pessoas pretas a cada 100 habitantes, são, respectivamente: Rio Preto da Eva (12%), Uarini (11%), Apuí (8%), Eirunepé (7%) e Coari (7%). Enquanto isso, o maior índice de indígenas é encontrado em municípios fronteiriços, como São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro, Tabatinga e São Paulo de Olivença.

Em relação à população de 2.399.713 sujeitos pardos, Manaus também lidera o ranking dos municípios estaduais com o maior número de representantes (1.222.337), seguida por Parintins (85.063), Itacoatiara (67.154), Manacapuru (67.135) e Coari (57.893), sucessivamente, nas cinco primeiras posições (BRASIL, 2011).

De acordo com Souza *et al.* (2021), essa composição étnica heterogênea é herança do período colonial, no qual os negros e indígenas foram objetificados, traficados, expulsos de suas terras, durante processos de escravização ou genocídio, cujos reflexos reverberam até os dias atuais. Tais danos jamais poderão ser apagados, mas é preciso continuar pensando em maneiras viáveis das etnias que compõem a população amazonense coexistirem de forma pacífica

A escola formal deve possibilitar uma educação que valorize nas práticas curriculares cotidianas as culturas e os saberes advindos dos povos tradicionais que vivem no contexto amazônico. É necessário o

empreendimento de didáticas que promovam uma educação para a emancipação das subjetividades negadas pela ciência dominante, de autonomia dos grupos subalternizados socialmente.

Nesse sentido, tendo em vista a inegável diversidade étnico-racial presente no estado do Amazonas, foram analisadas duas das principais diretrizes pertinentes à capacitação do educador para lidar com essas perspectivas, uma na esfera federal, que é o PNE e a outra, na esfera estadual, o Plano Estadual de Educação do Amazonas.

Começando pela apreciação do Plano Nacional de Educação (PNE), destaca-se que sua elaboração faz parte de uma política pública educacional, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. O PNE traz as diretrizes para a promoção de uma educação brasileira de qualidade, sendo considerado o documento-referência da política educacional nacional, aplicado em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal).

Por meio da Emenda Constitucional Nº 59/2009 (EC Nº 59/2009), o PNE passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, articuladora do Sistema Nacional de Educação, cujo financiamento baseia-se no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2014).

Em sua primeira versão, elaborada em 1996, com vigência entre os anos de 2001 e 2010, o PNE, apresentava 295 metas e, segundo Zanferari e Almeida (2017, p. 03), manteve seu foco relativo à “construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação, embora não tenha vindo acompanhado de instrumentos que permitissem pôr em prática o que foi estabelecido em suas metas”.

Sua segunda versão, aprovada pela Lei Nº 13.005/2014, vigente até 2024, intenta articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo metas e estratégias de implementação para a manutenção e desenvolvimento do ensino, em todos os níveis, através de ações integradas das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2014).

No que se refere à diversidade e à promoção de uma educação cidadã, o supracitado dispositivo trouxe duas menções em seu artigo 2º, incisos III e X:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

(...)

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**;

(...)

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à **diversidade** e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 01, grifos nossos).

Verifica-se, pois, uma observação explicitamente direcionada à superação das desigualdades educacionais com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. E outra, de forma implícita, frente à observância aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade ambiental.

A educação para a diversidade é mencionada, também, de forma genérica, no art. 8º, inciso II, que “considera as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 01).

Quanto à valorização da diversidade regional, estadual e local, das 20 metas definidas, apenas a meta 7 propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, com melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, na estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, **respeitada a diversidade regional, estadual e local** (BRASIL, 2014, p. 61, grifos nossos).

No que concerne às culturas afro-brasileiras e indígenas, a estratégia é a nº 7.25:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a **história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008**, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade **étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65, grifos nossos).

Trata-se, portanto, da única menção explícita à implementação de ações educacionais colaborativas especificamente para a diversidade étnico-racial, envolvendo tanto a equipe pedagógica, quanto a sociedade civil, sem, contudo, indicar os métodos e diretrizes para essa aplicabilidade prática.

A formação dos profissionais da educação/professores para a diversidade está incluída na meta 15, referente a nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam), principal objeto de estudo desta pesquisa, com suas estratégias expressas no Quadro 01:

Quadro 01 – Meta 15 – Plano Nacional de Educação (2014-2024)

| |
|--|
| 15 - Estratégias: |
| 15.1. atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos estados, Distrito Federal e municípios, e defina obrigações recíprocas entre os participantes; |
| 15.2. consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica; |
| 15.3. ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; |
| 15.4. consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; |

| |
|--|
| 15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; |
| 15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE; |
| 15.7. garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares; |
| 15.8. valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; |
| 15.9. implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; |
| 15.10. fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; |
| 15.11. implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; |
| 15.12. instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionam; |
| 15.13. desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. |

Fonte: Adaptado do Plano Nacional de Educação (2014-2024), p. 79-80, grifos nossos.

Apesar de a formação de profissionais da educação/professores para a educação básica estar estabelecida na meta 15, observa-se que somente a estratégia 15.5 se refere à formação para a diversidade. Mesmo que os cursos de licenciatura sejam considerados condição *sine qua non* para o exercício das atividades docentes, quando se trata de uma formação que garanta a promoção do respeito à diversidade étnico-culturais, as estratégias estabelecidas ainda se mostram insuficientes para abarcar, de fato, as muitas interrelações étnicas possíveis no contexto escolar amazonense.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas foi elaborado em 2015, com a ideia de estabelecer um planejamento sistematizado para a próxima década. Tem como base um amplo diagnóstico e estudos promovidos em esforço conjunto liderado pela Comissão Estadual, instituída especificamente para essa finalidade, em conjunto com as instituições participantes do Fórum Estadual de Educação do Amazonas

com representações da sociedade civil organizada e o apoio do poder público estadual (AMAZONAS, 2015).

Os dados encontrados pela supracitada Comissão foram utilizados para consubstanciar um plano pautado nas características territoriais do Estado do Amazonas e em suas peculiaridades educacionais. Tal ação tem o intuito de fixar Metas e Estratégias visando a melhoria das condições de ensino e da educação do Amazonas, considerando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (AMAZONAS, 2015).

Sendo assim, é de se esperar que o referido Plano contenha estratégias e diretrizes que contemplem as várias manifestações relacionadas à diversidade cultural, passíveis de serem percebidas nas escolas da educação básica do estado do Amazonas, no sentido de capacitar o professor para lidar com esse universo de múltiplos conteúdos.

Entre as metas e estratégias apontadas, no PEE/AM vigente, para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ressaltam-se os seguintes termos:

7.20 **Garantir nos currículos escolares** conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com **fóruns de educação para a diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (AMAZONAS, 2015 p. 74, grifos nossos).

Tal premissa pode também ser constatada, ainda que indiretamente, mediante a leitura da Estratégia 12.5, que traz a seguinte orientação:

12.5 Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de que trata a Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, **de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais**, socioeconômicas e ampliar as taxas de acesso, permanência e conclusão na Educação Superior de **estudantes egressos da escola pública, indígenas e afrodescendentes e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico**; (AMAZONAS, 2015, p. 102, grifos nossos).

Preconiza-se, assim, a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil aos estudantes de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, visando reduzir as desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas e ampliar as taxas de acesso, permanência e conclusão de estudantes egressos de escola pública. Nota-se, na estratégia 12.5 a preocupação com o apoio e sucesso dos acadêmicos indígenas e afrodescendentes.

A meta 15 do PEE/AM vigente, voltada à formação de professores, propõe garantir em regime de colaboração entre a União, o estado e os municípios, no prazo de dois anos, política Estadual de formação dos profissionais da educação, assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Todavia, quando se trata de uma formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, o PEE/AM traz de forma expressa, tão-somente, a seguinte abordagem:

15.5 Assegurar o desenvolvimento de políticas públicas para **formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial**, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM, 2015-2025, p. 115).

Percebe-se, assim, analisando a referida estratégia, um alinhamento com a estratégia 7.25 do PNE, sem, contudo, haver uma delimitação dos aspectos a serem versados para a consecução de tais objetivos. Falta, portanto, um maior reconhecimento da necessidade de se conhecer e valorizar as múltiplas semelhanças e diferenças em seus projetos educativos e sociais democráticos, buscando a formação de educadores políticos, críticos e responsáveis por uma educação inclusiva, com formação de cidadãos solidários, que se sintam representados e reconhecidos.

4 Políticas educacionais nacionais e diversidade étnico-racial: impasses e perspectivas

No Brasil, até a instauração da Primeira República, o sistema de ensino era destinado, majoritariamente, à camada abastada da sociedade, excluindo as pessoas com menor acesso aos bens econômicos e deixando-as à margem da ignorância e da desinformação. Tal conjuntura contribuiu para a perpetuação do modelo imposto pela elite dominante, ao mesmo tempo em que capacitava a mão de obra operária para atender aos interesses do mercantilismo.

As políticas nacionais de ensino somente passaram a receber maior notoriedade na década de 1930, quando organizações colegiadas, como a Associação Brasileira de Educação, firmaram seus marcos ideológicos no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Lançado em 1932, o Manifesto foi, sobretudo, um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, estava a causa/luta maior da/pela escola pública laica, responsabilidade do Estado (SANTOS, 2011).

Porém, um pequeno vislumbre de mudanças concretas nessa seara somente começou a surgir após a ditadura militar, como resultado das manifestações e mobilizações de sindicatos de trabalhadores e colegiados acadêmicos reivindicando melhorias na qualidade da educação brasileira. Essas lutas reafirmaram a necessidade de se instituir uma Política Educacional Nacional padronizada (CAMPOS; MARTINO, 2014).

Esse movimento em prol da educação participativa gerou uma grande efervescência no panorama sociopolítico durante a década de 1980. Nesse período, diversos governos eleitos por partidos de oposição (como o PMDB e o PDT), empenharam-se em resgatar a dívida pública com as grandes massas impedidas de usufruírem dos benefícios do desenvolvimento econômico pelo regime militar. Neste ínterim, foram

incorporadas às políticas educacionais, medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Nesta ocasião, em que o sistema nacional flertava com o regime democrático, foram requeridas mais verbas destinadas à educação, valorização e qualificação dos professores, um plano de carreira nacional, gestão educacional regional, além da escolaridade mínima para a docência na educação básica, incluída a educação infantil. Porém, apesar das lutas e reivindicações, a política educacional brasileira continuou, e ainda continua, veladamente, a ser tratada como uma estratégia estatal para o atendimento das necessidades do grupo social dominante (FREITAS, 2018).

Mais uma vez, em detrimento da educação acessível às classes menos favorecidas, observa-se a falta de comprometimento e a elaboração de programas a longo prazo. Tais embrolhos dificultam a implantação de políticas passíveis de execução que, de fato, contribuam para o fortalecimento e o desenvolvimento de uma educação nacional igualitária, especialmente no que tange à implantação de diretrizes voltadas para o manejo adequado das múltiplas etnicidades que compõem o ambiente escolar (e a sociedade).

4.1 Impasses e perspectivas

Conforme a análise efetuada ao longo deste estudo, com ênfase na formação docente para a diversidade étnico-racial nos termos do PNE e do PPE/AM, é possível constatar a pouca relevância dada à temática, haja vista o reduzido discurso inclusivo, de pouca aplicabilidade prática.

Mesmo em um estado como o Amazonas, em que o Plano Educacional foi elaborado a partir de uma comissão estritamente designada para detectar as peculiaridades locais, as recomendações dirigidas à formação docente para a diversidade ainda se mostram insatisfatórias. Considerando as múltiplas etnias que compõem os municípios amazonenses, onde algumas populações são quase que predominantemente compostas por indígenas e pessoas pretas, seria esperado que o referido plano contemplasse com maior veemência as peculiaridades étnico-raciais e regionais.

Porém, o que se observa é, praticamente, a duplicata do Plano Nacional de Educação. Nota-se um discurso em prol da valorização das diversidades como ponto fundamental para a superação das desigualdades educacionais, a ênfase na cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação. Porém, as propostas ainda se mostram genéricas, sem discorrer acerca de instruções relacionadas à sua aplicabilidade prática. Trata-se de uma “teoria agradável”, mas de “difícil execução”. Em outras palavras, parece-nos haver um discurso que faz uma “crítica desdentada” – em que, apesar do tom desaprovador, pouco faz para alterar a agenda em voga (BAUMAN, 2001).

Embora as metas tentem garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais por meio de iniciativas colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade

civil, no que diz respeito à formação docente para a diversidade étnico-racial, existe, tão-somente, uma única e singela estratégia.

Na concepção de Gomes e Silva (2002), as discussões acerca da diversidade na formação docente estão restritas a alguns profissionais da educação. Nestes os investimentos e as abordagens acontecem, em sua maioria, pela própria história de vida, postura política e experiências cotidianas, trazendo-lhes a inserção dessa discussão na prática escolar de forma mais contundente.

Tal condição seria reflexo de uma cultura etnocêntrica, na qual a educação é vista apenas como propulsora do desenvolvimento econômico. Logo, as políticas educacionais, reiteradamente, são pensadas pelos organismos multilaterais para corresponder à lógica de mercado e não para a efetiva educação do cidadão. Nesse sentido, a “benevolência” de ofertar a educação para os filhos da classe operária tem como objetivo apenas preparar “mão de obra qualificada” para atender ao mercado. O impacto (perverso) disso está em retirar as oportunidades de desenvolvimento humano em seu sentido omnilateral e produzir alienação via exploração que esvazia o homem (que conseguirá apenas lutar por sua sobrevivência) (LEAL; MASCAGNA, 2016).

Assim, com respaldo nas ideias de livre mercado, condiciona-se professores e educandos a valores meritocráticos e, por conseguinte, subordinados ao método avaliativo, enquanto se apregoa, para a sociedade, os “benefícios” das privatizações, *vouchers*, padronizações de sistemas, currículos, avaliações, colocando a própria população contra as melhorias nas políticas públicas educacionais (FREITAS, 2018).

De acordo com Luz:

Particularmente no Brasil, o empresariado ocupou nitidamente uma posição histórica nas políticas educacionais [...]. Um dos exemplos mais conhecidos é o sistema “S”, representado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Serviço Social do Comércio (SESC), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Isso significa que, mesmo dentro de uma estrutura sindical de representação, a educação tornou-se uma questão-chave para o empresariado brasileiro, pensada no interior de uma política industrial e comercial direcionada para uma determinada política educacional: a de formação técnico-profissional (LUZ, 2011, p. 442-443).

Nessas condições, verifica-se que a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. Isso coloca a educação de qualidade como um “serviço” a ser adquirido pelos pais, competindo ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão. Compreendemos que estas ações ferem ao disposto na Constituição Federal de 1988, que declara ser a educação um direito dos cidadãos e não um bem.

Freitas (2018) criticou as políticas públicas por introduzirem, no âmbito educacional, por meio de uma sequência de reformas, elementos do mundo empresarial como a meritocracia, a terceirização, e a concorrência, os quais, têm o poder de se apresentar, midiaticamente, como a solução dos problemas

educacionais, mas que, na verdade, buscam garantir o domínio de competências e habilidades necessárias estritamente para a atividade econômica.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado (FREITAS, 2018).

Esse cenário materialista foi potencializado pelo advento da globalização, evidenciado pelo desenvolvimento científico e a introdução de novos padrões tecnológicos. Tal conjuntura tem reforçado a estrutura capitalista e, por conseguinte, ressaltado o caráter classista do Estado, pois legitimou um sistema de proteção social privado para o atendimento de uma minoria que pode pagar pelos serviços. Por outro lado, é oferecido um sistema público fragilizado para atender à grande maioria da população.

Candau (2012) alega que a ideologia dominante, tendenciosa a desvalorizar as culturas dos grupos minoritários, ainda está muito arraigada nas práticas pedagógicas concretizadas na escola e reproduzida socialmente. Daí a relevância de se abordar nas práticas curriculares questões “relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAU, 2012, p. 237).

Marinês Viana de Souza também considera a questão educacional para a diversidade primordial para dirimir as desigualdades sociais, *in verbis*:

Nesse contexto, a questão educacional ganha destaque nas proposições políticas voltadas à promoção da igualdade étnico-racial, com relevo àquelas que reconhecem a diversidade cultural como princípio. Os tratados internacionais de direitos humanos e em defesa da paz e da não violência tem dado ênfase a esse tema como um contraponto importante para combater a discriminação e as desigualdades socioeconômicas que provém do seu não reconhecimento, destacando o papel da educação nesse processo (SOUZA, 2016, p. 82).

Assim, a escola detém a responsabilidade de trabalhar a diversidade de forma consistente. Porém, para isso, é preciso erradicar o pensamento de que todos os alunos são iguais (no sentido de uma homogeneidade cultural) e começar a considerar as diferenças em seus planos pedagógicos, no intuito de evitar a exclusão e beneficiar o aprendizado.

Araújo, coaduna de mesma acepção, ao dispor que:

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto nas relações interpessoais (ARAÚJO, 1998 p. 44).

Dessa forma, considerando a presença de grupos socioculturais diversos nos cenários públicos nacionais e regionais, é impossível deixar de abordar, na atualidade, questões voltadas à igualdade que não incluam as diferenças, assim como tratar a diferença dissociada da igualdade.

Candau (2012) busca em seus estudos desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira. Com a finalidade de construir uma igualdade de direitos a todos (entretanto, diferentes, uma vez que não são os mesmos nem padronizados), o autor afirma que: “[...] a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (CANDAU, 2012, p. 239).

A questão da diversidade étnico-racial, de acordo Gomes e Silva (2002, p. 30), deve ser uma “[...] competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formativos, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana”. Contudo, no que tange às políticas educacionais voltadas à formação docente para a diversidade étnico-racial, direcionadas ao Estado do Amazonas, o que se observa são metas alienadas às configurações histórica, social e econômica da sociedade. Isso ressalta a necessidade do Estado, da União, da escola e da sociedade em geral, assumirem uma postura ativa contra todas as formas de discriminação, mediante o desenvolvimento de programas equitativos destinados aos públicos mais vulneráveis.

5 Considerações Finais

O Brasil, enquanto estado democrático de direito e mantenedor de princípios como o da igualdade, da dignidade e da justiça social, tem o dever de implementar medidas que visem a redução das desigualdades e a promoção da cidadania, de modo a contemplar as pessoas e os grupos em situação de vulnerabilidade.

No campo educacional, para que a escola possa, de fato, influenciar na construção do ser ético, é preciso que as políticas públicas destinadas à formação docente para a diversidade étnico-racial sejam elaboradas, efetivamente, com fins de facilitar o desenvolvimento dessa temática em sala de aula. Os professores devem ser capacitados para lidar com celeumas históricas como o preconceito, a discriminação e a segregação, estimulando seus discentes a desenvolverem um senso ético e solidário. Essa formação deve criar um senso crítico capaz de afetar a agenda posta, e não apenas uma crítica desdentada.

Consecutivamente, a formação de professores pode oferecer, através desses profissionais, uma educação que possa vir a cumprir seu papel social, tanto de influenciadora quanto de mantenedora das leis e metas estabelecidas pelos documentos legais e vigentes, mostrando compromisso como entidade formal.

Entretanto, para se garantir uma formação docente eficiente, exigem-se recursos financeiros correspondentes, além de conscientização, sensibilização e compromisso efetivo na abordagem desse assunto. Para isso, faz-se importante a união de gestores, professores, coordenadores e sociedade, em uma só voz, que reconheçam a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar para promoção da diversidade cultural no contexto escolar.

Uma maneira possível de considerar a inserção permanente deste tema é trazer outras epistemologias culturais, decoloniais e que tensionem a hegemonia eurocentrista arraigada desde os primórdios da escola. Por isso, a formação docente deve ser alvo deste tipo de formação, que contemple o estudo histórico, pedagógico e étnico cultural desde a ontologia do ser humano, valorizando as diferenças, os detalhes e as multiformes fenotípicas que caracterizam cada indivíduo.

É sabido que no cenário hodierno ainda se perpetua uma educação pública mantenedora de certas posições de exclusão das diferenças, tanto em seu currículo quanto em livros didáticos. Essa é uma sociedade que se considera “não-indígena” e vê as outras etnias como pessoas de “classe inferior”, dificultando as interações étnicas em sala de aula.

Sendo assim, não basta apenas que os profissionais da educação sejam preparados para levar à comunidade questionamentos mais profundos acerca das relações étnico-raciais, é preciso haver o amparo social e político por trás desses professores, mediante a implementação de políticas públicas educacionais comprometidas com o bem social, na construção e promoção de uma educação igualitária e responsiva.

Referências

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Documento Base do Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Governo do Estado do Amazonas. Abril, 2015. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/tainacan/cat-a/plano-estadual-de-educacao-amazonas-documento-base/>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.
- BARRETO, E. S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE 2001-2010). Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/AmBBS6>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Federal Nº 11.645**, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei Federal Nº 12.288**, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias, Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010, 164 p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico, 2010**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CAMPOS, D. L.; MARTINO, V. F. As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje. **I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**. Franca, 22 a 24 de setembro de 2014.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 jul. 2021.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011.

CRUZ, A. C. J. da. **Antirracismo e educação**: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2338/5869.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 23 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. F. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUIMARÃES, C. A. S. A interseção entre raça e pobreza na trajetória escolar de jovens negros. **Roteiro, [S. l.]**, v. 39, n. 2, p. 515–542, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4079> . Acesso em: 02 ago. 2021.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEMOS, F. C. S.; CRUZ, F. F.; SOUZA, G. S. Medicalização da produção da diferença e racismo em algumas práticas educativas pacificadoras. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 14, n. 30, p. 7-20, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/851> . Acesso em: 17 jun. 2021.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p-437-452, abr/jun.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, L. M. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PICCOLO, G. M. Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis. **Movimentos**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 191-207, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Caminhos%20da%20exclus%C3%A3o%20-%20Gustavo%20Piccolo.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2021.

PINHO, V. A.; SANTOS, S. L. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 22, ano 12, n. 2, p. 81-98, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/81_98.pdf . Acesso em: 17 jun. 2021.

RIBEIRO, P. B. **Diversidade étnico-racial no contexto escolar: um estudo das interações sociais em uma escola de educação infantil**. 2017. 129 fls. Dissertação (Mestrado). Universidade de Taubaté.

SANTOS, K. S. **Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios**. Trabalho apresentado na Reunião de ANPAE. São Paulo, 2011.

SANTOS, A. R.; NUNES, C.; P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS JÚNIOR, P. M. Ensino da história e cultura indígenas: inclusão contra o preconceito. **SOMANLU: Revista de Estudos Amazônicos – UFAM**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

SILVA, A. M. **A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SILVA, M. Linhares da Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Revista de Educação Horizontes**, Itatiba, v. 32, n. 2, p. 111-122, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/94/49> . Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, S. A.; ASSIS, G. O. **Em Busca do Eldorado: O Brasil no Contexto das Migrações Nacionais e Internacionais**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, V. M. B. **A Diversidade em Sala de Aula: Um Desafio Sempre Atual**. 2015. 34 f. Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Buriú. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17084/1/2015_VanjaMaraBarbosaDaSilva_tcc.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUZA, M. V. A educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos planos de educação: Os contextos nacional e local em perspectiva. **Revista Amazônica**, nº 1, p. 61-81, 2016.

SOUZA, J. D.; SILVA, R. C.; DIAS, B. L. F.; DIAS, B. P. F. A educação para as relações étnico-raciais: as leis 10.639/2003 e 11.645/08 nas escolas da rede municipal em Tabatinga, Amazonas. **Extensão em Revista**, n. 6, 2021.

TOMAIM, V. R. R.; TOMAIM, C. dos S. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 7, p. 88-104, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9255> . Acesso em: 11 ago. 2021.

WEIZENMANN, T.; SANTOS, R. L; MÜHLEN, C. (orgs.). **Migrações históricas e recentes**. Lajeado: Editora da Univates, 2017.

ZANFERARI, T. **Os planos nacionais de educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior: avanços e/ou recuos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.