



**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**

EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

**PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS SOBRE INTERCULTURALIDADE NO
CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/AMAPÁ**

MACAPÁ/AP

2024

EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS SOBRE
INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/AMAPÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE PGEDA como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster.

Coorientador: Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio.

MACAPÁ/AP

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

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)

B238p Barbosa Rodrigues, Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues.
PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS SOBRE
INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO
PARFOR/AMAPÁ / Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues
Barbosa Rodrigues. — 2024.
222 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster Silva
Foster

Coorientação: Prof^a. Dra. Elivaldo Serrão Custódio
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2024.

1. Formação de Professores. 2. Narrativas. 3. Pedagogia. 4.
Parfor. 5. Interculturalidade Crítica. I. Título.

CDD 370.1170981

EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

**PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS SOBRE INTERCULTURALIDADE NO
CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/AMAPÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE PGEDA como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da aprovação:

02 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio
(Coorientador) Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Profa. Dra. Maria José de Pinho (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Amapá – UFPA

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Profa. Dra. Raquel Amorim (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Pará – UFPA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ASSOCIAÇÃO
PLENA DE REDE-EDUCANORTE

ATA DE EXAME DE DEFESA Nº 22 /2024
POLO BELÉM

Aos dois dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro, às 14:00h, na sala virtual reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Polo Belém, do Programa em Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Associação Plena De Rede-Educanorte, composta pelos (as) Profa. Dra. Eugénia Da Luz Silva Foster (Orientadora do trabalho e Presidente da Banca –PGEDA/UNIFAP), Prof.Dr.Elivaldo Serrão Custódio (Co-orientador do trabalho - UNIFAP), Profa. Dra. Arthane Menezes De Figueirêdo (Examinadora-Externa-PPGED/UNIFAP), a Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos (Examinadora-Externa- PPLSA/UFPFA), Profa.Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Examinadora Interna- PGEDA/UFPFA) e a Profa.Dra. Maria José De Pinho (Examinadora Interna-PGEDA/UFT). A reunião teve por objetivo julgar o relatório de Defesa de Tese da doutoranda **Efígenia DasNeves Barbosa Rodrigues** sob o título: PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS SOBRE INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/AMAPÁ. Os trabalhos foram abertos pela presidente da Banca, a seguir foi dada a palavra a doutoranda para apresentação do trabalho. Cada examinador (a) arguiu a examinanda, sendo garantido o tempo de resposta da doutoranda, após o que se procedeu o julgamento do trabalho. Concluindo, a Banca Examinadora deliberou por sua **APROVAÇÃO**. A Banca fez as seguintes recomendações mandatórias no texto: *A doutoranda deve contemplar no trabalho as considerações da banca examinadora*. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Belém, 02 de setembro de 2024

Prof.Dra. Eugénia da Luz Silva Foster  Documento assinado digitalmente
EUGENIA DA LUZ SILVA FOSTER
Data: 05/09/2024 09:58:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio  Documento assinado digitalmente
ELIVALDO SERRAO CUSTODIO
Data: 26/09/2024 16:39:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Arthane Menezes de Figueirêdo  Documento assinado digitalmente
ARTHANE MENEZES FIGUEIREDO
Data: 09/09/2024 12:32:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa.Dra. Maria José de Pinho  Documento assinado digitalmente
MARIA JOSE DE PINHO
Data: 09/09/2024 18:30:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos  Documento assinado digitalmente
Raquel Amorim dos Santos
Data: 12/09/2024 09:39:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra.Ney Cristina Monteiro de Oliveira  Documento assinado digitalmente
NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA
Data: 26/09/2024 08:32:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À **Maria Rosa**, minha mãe, pelos ensinamentos concedidos a mim e aos meus irmãos, acreditando sempre na nossa capacidade, professora da escola pública e da vida.

Aos meus filhos, **Ana Beatriz Rodrigues Silva, Ana Flavia Rodrigues da Silva e Guilherme Alves de Souza**, meus amores, minha base, eles merecem todo meu esforço, quando pequeninos não entendiam minhas ausências, renúncias e prioridade aos estudos, hoje além de compreendem me apoiam, pois sabem das lutas travadas no cotidiano em busca de melhorias para nossas vidas e por educação inclusiva aos que mais precisam.

À minha irmã **Consionila Rodrigues Marques** pelo carinho, amizade e cuidado mesmo que de longe, mas que me fortalecem nos momentos difíceis.

Gratidão, meus amores!

AGRADECIMENTOS

À **Deus** pelo dom da vida, da sabedoria por me encorajar nos momentos de fraqueza e me permitir continuar seguindo firme na caminhada.

Aos meus **filhos, Ana Beatriz Rodrigues, Ana Flavia Rodrigues e Guilherme Alves**, amiguinhos inseparáveis, companheiros, estavam sempre por perto, me olhando e cuidando de mim, agradeço por acreditarem nos meus sonhos e por termos sonhado juntos. Amo vocês!

À amiguinha **Fiona Rodrigues** (nossa gatinha), minha parceira de todas as manhãs e tardes, quebrou um computador, mas nós te amamos.

Carinhosamente à/ao:

Orientadora: Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster, pelas pistas valiosas, pela condução nas orientações, pela compreensão e paciência ao longo da produção escrita desta tese, pelo profissionalismo, carinho, respeito, incentivo e pela partilha sobre coisas da vida.

Coorientador: Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio, pelo apoio, disponibilidade e contribuições valiosas acrescentadas ao longo deste estudo.

As professoras, Eugénia da Luz Silva Foster, Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões e Norma Iracema de Barros Ferreira, por terem aceitado o desafio de implementar o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE/PGEDA em Macapá e nos oportunizar continuidade em nossos estudos.

À amiga-irmã **Fabiana Maia Marques**, pela amizade, pelos sonhos partilhados, pelo diálogo constante sobre nossas vidas, pelo incentivo e apoio que me ajudaram a tornar mais leve esta jornada que foi incrível!

À amiga-irmã **Maria de Belém Oliveira**, pelos conselhos, pela disponibilidade para me ouvir, pelo incentivo e apoio nas minhas decisões tomadas.

À amiga **Helen Costa Coelho**, pela amizade, pelos cafés partilhados, pelas palavras de apoio que me ajudaram a continuar a jornada. Obrigada, minha amiga!

À amiga Jemina de Araújo Moraes Andrade, pela partilha acadêmica, troca de figurinhas, pelas conversas sobre a nossa vida entre os momentos de folga, entre uma leitura e outra, pela amizade e carinho que iniciou no doutorado e se fortaleceu ao longo do tempo.

Aos **professores da Educação Básica** que gentilmente se disponibilizaram a participar da pesquisa e forma fundamentais para o resultado desse estudo.

Aos **professores da Escola Esther as Silva Virgolino: Syntia dos Santos Pereira, Fábio Dias, Manoel Pinto, Durvalino Gomes**, que contribuíram na organização das tabelas e

nas correções a **Alexandra Portela** que gentilmente me disponibilizou as fotos sobre o *projeto Africanidades* desenvolvidos na escola. Obrigada!

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE/PGEDA**, que durante o período da pandemia do COVID 19, foram compreensivos, humanos, preocupados com a nossa saúde física e mental e ainda assim, nos ajudaram a acreditar nos nossos sonhos, na esperança, na vida!

Aos **professores** que participaram da minha pesquisa, pela acolhida em suas casas ou em seus espaços de trabalho nas horas vagas e pelas valiosas narrativas, elas contribuíram muito.

A todos, o meu muito obrigada!

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(Paulo Freire, 1996, p. 31)

RESUMO

Esta tese, tem como objeto de estudo a formação inicial de professores pela perspectiva intercultural crítica no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá e Universidade do Estado do Amapá, desenvolvida pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) nas turmas de Macapá nos anos de 2015 a 2020, período de egressos dos professores. Para esta discussão assumimos a perspectiva da Interculturalidade Crítica e nos fundamentamos em autores como: Candau e Russo (2010), Candau (2008), Walsh (2019; 2010), Fleuri (2003) e Oliveira e Freire (2015), apontamos como objetivo analisar os conhecimentos interculturais na formação inicial de professores na Amazônia amapaense a partir da relação teoria e prática e do compromisso em formar professores críticos, para atuar no contexto social e educacional, valorizando a cultural local. Para este estudo, nos apropriamos da abordagem qualitativa. O lócus da pesquisa documental foram as duas universidades públicas situadas na cidade de Macapá, que possuem o curso de licenciatura em Pedagogia pelo Parfor. Analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso-PPC e os documentos oficiais da política de Formação de Professores no Brasil, no estado do Amapá, e do Curso de Pedagogia Parfor/UNIFAP e UEAP. As técnicas de pesquisa foram realizadas por meio da Entrevista Narrativa com sete (7) professores egressos do Parfor à luz da análise das contribuições de Clandinin e Connely (2011); Jovchelovich e Bauer (2008) que as consideram como a melhor forma de compreender e de representar as experiências de vida, particularmente as educacionais vividas e contadas pelos professores sobre o seu contexto profissional nas escolas onde estão inseridos. Utilizamos a análise do discurso como técnica de análise dos dados. Como resultados constatamos que, primeiramente, as análises documentais e dos dados empíricos nos possibilitaram entender que o curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor/UNIFAP/UEAP foi um curso de formação em caráter emergencial, nos marcos legais da formação de professores há uma forte influência da concepção neoliberal, tendo como base os organismos internacionais, concluímos também que o nível acadêmico dos professores egressos em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública amapaense e paraense, contribuíram para a melhoria do ensino dos professores e foi ressignificada a partir da influência do curso, caracterizando-se em potencialidades. Entretanto, o curso apresentou sérios problemas de ordem administrativa (gestão), de infraestrutura (espaço), financeiros (tanto da instituição quanto dos acadêmicos) e de conteúdo (pouca ênfase nos conhecimentos interculturais). Esses problemas constituíram um grande desafio para as instituições superarem essas adversidades. Por conseguinte, os projetos de Curso (PPC) de formação de licenciatura em Pedagogia/Parfor na Amazônia amapaense, se relacionam com a Interculturalidade crítica de forma tímida, os projetos trazem elementos que se relacionam com a Interculturalidade, no entanto, os professores não reconhecem a efetividade dos conhecimentos interculturais e dos conhecimentos locais como o Marabaixo em suas formações. As análises revelaram um cenário preocupante: a Interculturalidade, componente crucial para a formação de professores comprometidos com a diversidade, ocupa um espaço tênue no curso de licenciatura em Pedagogia pelo Parfor. Mesmo havendo algumas iniciativas, o estudo demonstrou lacunas significativas na abordagem da Interculturalidade Crítica, questão que enfraquece e descontextualiza as discussões sobre as relações de poder e desigualdade presentes em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; narrativas; pedagogia; Parfor; interculturalidade crítica.

ABSTRACT

This thesis focuses on the initial formation of teachers from the perspective of critical interculturality in the Pedagogy degree program at the Federal University of Amapá and the State University of Amapá, developed through the National Plan for Teacher Training in Basic Education (Parfor) in classes held in Macapá from 2015 to 2020, the period during which teachers graduated. In this discussion, we adopt the perspective of Critical Interculturality and are based on authors such as Candau and Russo (2010), Candau (2008), Walsh (2019; 2010), Fleuri (2003), and Oliveira and Freire (2015), aiming to analyze intercultural knowledge in the initial teacher formation in the Amapá Amazon region, focusing on the relation of theory and practice and the commitment to forming critical teachers capable of engaging with the social and educational contexts while valuing local culture. For this study, we employed a qualitative approach. The locus of the documentary research were the two public universities in Macapá offering the Pedagogy degree through Parfor. We analyzed the Course Pedagogical Projects (PPC) and official documents related to Teacher Formation policies in Brazil, especially in Amapá state, and the Pedagogy course developed by Parfor at UNIFAP and UEAP. Research techniques were utilized through Narrative Interviewing with seven teachers graduated by Parfor, following the analysis of the contributions of Clandinin and Connelly (2011) and Jovchelovich and Bauer (2008), which consider it the best form to understand and represent life experiences, particularly the educational experiences of teachers on their professional context in the schools where they act. We used Discourse Analysis as the data analysis technique. As results we ascertained that the empirical data and document analysis led to understand that the Pedagogy degree course offered by Parfor at UNIFAP/UEAP was established as an emergency response within the legal frameworks for teacher education, heavily influenced by neoliberal conceptions, based on international organizations. We also concluded that the academic level of Parfor graduates working in early years of elementary education in public schools in Amapá and Pará contributed positively to teaching quality, being reshaped by the influence of the course and demonstrating potential strengths. However, the course faced significant challenges including administrative (management), infrastructural (space), financial (institutional and student), and content-related issues (limited emphasis on intercultural knowledge). These challenges posed as substantial obstacles for the institutions to overcome. Additionally, the Course Pedagogical Projects (PPC) of the Pedagogy degree programs in Amapá Amazon region only timidly engage with Critical Interculturality, despite including elements related to it. Nevertheless teachers do not recognize the effectiveness of intercultural and local knowledge, such as Marabaixo, in their training. The analysis revealed a concerning scenario: Critical Interculturality, crucial element in the formation of teachers committed to diversity, occupies a marginal space within the Pedagogy degree course offered by Parfor. Despite some initiatives, the study identified significant gaps in the approach to Critical Interculturality, what weakens and decontextualizes discussions about power relations and inequalities present in various contexts.

KEYWORDS: teacher formation; pedagogy; Parfor; critical interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Unidade Integrada Cônego José Hemetério.....	17
Figura 2 — Escola Pedro Amazonas Pedroso - Belém/Pará.....	19
Figura 3 — Ensaio para o encerramento do Projeto Africanidades	22
Figura 4 — Apresentações dos alunos no encerramento do Projeto Africanidades.....	23
Figura 5 — Divisão Municipal do Estado do Amapá	84
Figura 6 — Vista aérea de Macapá, capital do Amapá.	112
Figura 7 — Representação da dança do Marabaixo em Macapá	121
Figura 8 — Marabaixeiros na frente da Igreja Matriz de São José.....	123
Figura 9 — Meninas da comunidade representando as empregadas da Imperatriz na festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho	133
Figura 10 — Marabaixo de Rua em Mazagão Velho.....	135
Figura 11 — Frente da Universidade Federal do Amapá.....	86
Figura 12 — Frente da Universidade Estadual do Amapá/UEAP	88
Figura 13 — Acadêmicos descansando depois do almoço.	152
Figura 14 — Capa do livro escrito na disciplina Fund. do Ensino de História África, Afro- brasileira e Afro amapaense.....	159
Figura 15 — Mostra de trabalho sobre Diversidade Cultural na UNIFAP	166
Figura 16 — Visita ao Museu de Arqueologia do Amapá	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Evolução do número de docentes - Educação Básica - Brasil - 2014 a 2023.....	79
Gráfico 2 — Evolução do número de docentes - Educação Básica na Região Norte - 2014 a 2023	80
Gráfico 3 — Evolução do número de docentes - Educação Básica no Amapá - 2014 a 2023	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Levantamento das pesquisas sobre formação inicial de professores pela perspectiva intercultural no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2015-2020.....	32
Quadro 2 — Trabalhos stricto sensu publicados por região brasileira	33

Quadro 3 — Fases principais da Entrevista Narrativa	42
Quadro 4 — Categorias e subcategorias de análises	47
Quadro 5 — Dados pessoais e profissionais dos professores	54
Quadro 6 — Marco Regulatório sobre a Formação de Professores no Brasil	64
Quadro 7 — Síntese das Recomendações dos Organismos Internacionais para as Políticas de Formação de Professores.....	72
Quadro 8 — Número de Docentes da rede pública de ensino no Estado do Amapá com Graduação e Pós-Graduação <i>latu sensu</i> e <i>stricto sensu</i> após o Parfor	90
Quadro 9 — Conceitos de Interculturalidade.....	97
Quadro 10 — Associações Culturais em Macapá.....	124
Quadro 11 — O Marabaixo nas Comunidades no Amapá.....	136
Quadro 12 — Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Parfor) UEAP..	180
Quadro 13 — Disciplinas que contemplam as diferenças culturais presentes na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/Parfor/UEAP	182
Quadro 14 — Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Parfor/UNIFAP	184
Quadro 15 — Disciplinas que contemplam as diferenças culturais presentes na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/Parfor/UNIFAP	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
ACL	Associação Cultural Raimundo Ladislau
ACBM	Associação Cultural Berço do Marabaixo
ACULTMAR	Associação Cultural Marabaixo do Laginho
AFOMAPA	Associação Cultural Marabaixo do Pavão
AFCRF	Associação Cultural Raízes da Favela
ACHETRA	Associação Cultural Herdeiros da Tradição
AZEBIC	Associação Cultural Zeca e Bibi Costa
ACDSJMBJ	Associação Cultural Devotos de São José – Marabaixo e Batuque da Juventude
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
C.F	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DCFP	Diretrizes Curriculares de Formação de Professores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRR	Diretrizes Curriculares Para as Relações Raciais
DEED	Diretoria de Estatística Educacionais
DIMATRI	Divisão de Matrícula
EN	Entrevista Narrativa
FEPAD	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores e Faculdades, Centros de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFAM	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexual, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OI	Organismos Internacionais
MEC	Ministério da Educação
NEER	Núcleo de Educação Étnico Racial
NEM	Núcleo Avançado de Ensino
NUFOC	Núcleo de Formação Continuada
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINSEPEAP	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEPI	Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Amapá
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNCME	Conselho Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Amapá
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	MINHA HISTÓRIA, MINHAS EXPERIÊNCIAS: DE DOMÉSTICA A DOCENTE .	15
1.1	1982: CHEGUEI EM BELÉM/PARÁ.....	18
1.2	INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	20
1.3	INÍCIO DE CARREIRA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
1.4	MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM MACAPÁ	21
1.5	MINHA CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	24
2	INTRODUÇÃO	28
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
3.1	PESQUISA NARRATIVA E SUAS CATEGORIAS	40
3.2	TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS: ENTREVISTA NARRATIVA	42
3.3	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLHIDOS E O PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	44
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	47
3.4.1	O encontro com os professores que vivenciam a educação na Amazônia amapaense e paraense.....	48
3.5	ASPECTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
4	CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PARFOR DO CURSO DE PEDAGOGIA	55
4.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	62
4.2	O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS	76
4.3	O PARFOR E O CURSO DE PEDAGOGIA NO AMAPÁ (2009-2020).....	83
4.3.1	Caracterização da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	85
4.3.2	Caracterização da Universidade do Estado do Amapá – UEAP	87
4.4	FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE.	89
5	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE ...	93
5.1	AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA INTERCULTURALIDADE	93
5.2	A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	106
6	CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO ESTADO DO AMAPÁ: AS DIFERENTES IDENTIDADES CULTURAIS.....	109
6.1	O MEU ENDEREÇO É BEM FÁCIL, É ALI NO MEIO DO MUNDO: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE MACAPÁ E SUAS DIFERENÇAS CULTURAIS.....	110
6.2	A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA CONSTITUIÇÃO DO CICLO DOS MARABAIXOS NO AMAPÁ	116
6.3	MACAPÁ, A CIDADE DO MARABAIXO	120

6.4	HISTÓRIA DE MAZAGÃO VELHO E A FESTA DE SÃO TIAGO	129
6.5	MARABAIXO DE RUA EM MAZAGÃO VELHO	132
8	NARRATIVAS DE PROFESSORES: O DIZEM SOBRE INTERCULTURALIDADE EM SUAS FORMAÇÕES?	143
8.1	O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA PELO PARFOR/UNIFAP-UEAP	145
8.2	PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DA INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PARFOR.....	155
8.3	IMPACTOS DO PARFOR NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	170
8.4	PERFIL DOS PROFESSORES A SEREM FORMADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA PELO PARFOR	178
8.5	NÚCLEOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	179
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A — ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA NARRATIVA DESTINADO AOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR- UNIFAP/UEAP	208
	ANEXO A- PARECER DO CEP.....	214
	ANEXO B — BIOGRAFIA DE TIA VENINA	214
	ANEXO C — BIOGRAFIA DE SACACA	216
	ANEXO D — BIOGRAFIA DE TIA BILÓ	218
	ANEXO E — BIOGRAFIA DE TIA ZEFA	219
	ANEXO F — BIOGRAFIA DE TIA CHIQUINHA.....	220
	ANEXO G — BIOGRAFIA DE TIA GERTRUDES	221
	ANEXO H — BIOGRAFIA DE TIA JOCA.....	222

1 MINHA HISTÓRIA, MINHAS EXPERIÊNCIAS: DE DOMÉSTICA A DOCENTE

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

Este memorial tem como ponto de partida a minha história pessoal, marcada por uma infância feliz em uma comunidade rural localizada no interior do Maranhão, pela experiência de ser mulher negra, pela trajetória profissional como professora da educação básica e professora em faculdades privadas no estado do Amapá. Para permitir uma maior proximidade com a experiência pessoal, o texto foi escrito em primeira pessoa, para definir o lugar de onde venho, de onde falo, de como vejo e como me posiciono no mundo.

É a partir das minhas vivências pessoais e profissionais que surge o interesse em investigar a Formação Inicial de Professores e suas Narrativas sobre Interculturalidade no curso de Pedagogia no Parfor/Amapá. Minhas experiências me conduziram a questionar e entender as formas de ensinar e aprender em um contexto específico como o das comunidades rurais, buscando compreender como a formação pela interculturalidade pode contribuir para a formação de professores que entendam as demandas da realidade local.

Entendo que as condições históricas da minha vida, do meu trabalho, e as relações sociais que delas se originam, têm papel fundamental na construção de minhas opções epistemológicas. É no contexto das minhas vivências profissionais e sociais que se forma minha visão de mundo, minhas crenças sobre o conhecimento e a realidade onde estou inserida.

É como afirma Gramsci (1991, p. 13) “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo”. A partir da fala de Gramsci, observamos que a relação entre linguagem e a forma como entendemos o mundo, não é apenas um meio de comunicação, mas também um reflexo da nossa visão de mundo, das nossas crenças e valores, pois, a linguagem é influenciada por inúmeros fatores, como a cultura, a educação e as experiências de vida, e a minha história se fundamenta nesses princípios.

Mais do que um simples relato de fatos, a narrativa autobiográfica nos convida a uma jornada de reflexão crítica. Ao revisitar minhas experiências, fui capaz de identificar os fatores que influenciaram minha formação, tanto nos aspectos positivos quanto nos negativos. Essa análise possibilitou a revisitação das minhas práticas e, percebesse os caminhos que trilhei para que minhas ações contribuíssem com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que me foram confiados ao longo desses 28 anos de atividade na educação.

Escrever esta narrativa se constitui algo extremamente importante, pois situarei minha trajetória acadêmica e profissional justifica a escolha do meu objeto de estudo e o lugar de onde falo.

Nasci em Periz de Baixo, distrito de Bacabeira, município do Maranhão, no dia 15 de abril de 1968, sou de família humilde de professora e agricultor, sou a primeira de sete irmãos. Filha de Maria Rosa Barbosa Rodrigues, maranhense, professora, e Geraldo Rodrigues, mineiro, agricultor e profissional responsável pela detonação dos explosivos para o desmonte de rochas em uma empresa chamada Granorte¹, essa empresa atua no Maranhão desde 1972 e continua em pleno funcionamento é pioneira no estado e um dos lugares que ela tem atuação, explora sua matéria-prima em Periz de Baixo, distrito do município de Bacabeira- Maranhão, lugar onde nasci e morei até os doze anos.

Tive uma infância tranquila até os oito anos, brincava, estudava e trabalhava na roça, pois os filhos maiores ajudavam nas tarefas de casa e da roça, não era um trabalho fácil, mas meu pai o tornava alegre e menos enfadonho, pois ele ia contando suas histórias e nos prendia a atenção, o tempo passava e o trabalho ficava pronto.

Desde criança aprendi o que era trabalho, mesmo que de forma inconsciente. “A compreensão crítica de si é obtida, portanto, por meio de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (Gramsci, 1991, p. 21).

Estudei da 1ª a 5ª série primário na Escola Municipal Cônego José Hemetério em Periz de Baixo, hoje com outro nome, Unidade Integrada Cônego José Hemetério conforme demonstra a foto abaixo. Para os meus pais estudar sempre foi algo importante, porém, nossas condições econômicas não eram das melhores, mas ainda assim eles nos incentivavam a estudar e eram severos, cobravam leitura na carta de ABC, a tabuada e os professores tinham sempre

¹ A Granorte explora Pedra Brita para fabricação de areia industrial - utilizada na produção de argamassa, em obras que necessitam de uma areia que atenda às necessidades para a realização de um concreto reforçado e fábricas de pré-moldados em geral, Pó de Brita- utilizado em usinas de asfalto, para colchão de pavimentos rígidos e flexíveis, calçadas e fábricas de pré-moldados. Também serve como estabilizador de solo na construção de contrapiso e Pedrisco-utilizado em piso antiderrapante para aumentar o atrito e a segurança nas indústrias de pré-moldado.

razão, eram a nossa segunda família, podiam nos repreender como se fossem nossos pais. Tempos difíceis! Os castigos físicos eram frequentes na escola.

Figura 1 — Unidade Integrada Cônego José Hemetério



Fonte: Arquivo pessoal de Consionila Rodrigues (2024).

Em 1978, meus pais se separaram, minha mãe foi morar no Rio de Janeiro e nós ficamos com nosso pai. Dois anos depois, ele resolveu ir embora para Minas Gerais, seu lugar de nascimento, eu e meus irmãos ficamos com nossos avós maternos, pois não quisemos ir com ele. Passamos por momentos difíceis com falta de alimentação, de vestuário, amor, carinho de família, de respeito, sofremos preconceito de cor e pela nossa classe social, não foi fácil! Eu não entendia por que as pessoas não nos incluíam nas atividades “importantes da escola”, como ser destaque nos desfiles escolares, ler poemas para as mães ou para os pais nos dias comemorativos na escola.

Não participava das quadrilhas juninas, na verdade, os meninos não gostavam de dançar com as meninas negras e eu nunca dancei quadrilha de São João, nunca fui representante de turma, etc. Com o tempo, fui entendendo que essas tarefas eram “exclusivas” para quem tinha a cor da pele branca e tinha dinheiro, minha família pertencia a outro grupo étnico e não tinha dinheiro. Uma vez perguntei a minha mãe por que eu não podia desfilar com a bandeira do Brasil e ela me respondeu: “só sai com a bandeira do Brasil quem tem dinheiro” não entendi

muito bem, mas aceitei, pois não tinha outra alternativa e naquela época, (1978), questionar era proibido, mas confesso que ficava triste e com raiva.

1.1 1982: CHEGUEI EM BELÉM/PARÁ

Em 1982, com quatorze anos me mudei para Belém-Pará, fui ser babá e doméstica na casa da amiga da minha mãe, foi uma experiência difícil, meu trabalho não era valorizado, não recebia salário, apenas roupas, calçado e alimentos, prática comum entre sociedades desiguais. Sofria castigos físicos por não saber fazer os serviços que no meu cotidiano não era habitual. Morar no interior, a vida é bem mais simples.

Porém, esses entraves não me fizeram desistir de estudar, os conselhos dos meus pais me deram força para continuar meus estudos, eu sabia que estudar era a porta para eu sair da condição de exploração. Estudava a noite, pois durante o dia trabalhava como doméstica, acordava as 5 horas da manhã para dar conta de todo o serviço e a noite fazia o ensino fundamental em uma escola pública, Escola Estadual Professora Lucy Correa de Araújo, onde cursei da 6ª a 8ª série do ensino ginasial como era denominado.

Tive dificuldade na disciplina Matemática, mas encontrei a professora Valda que foi um “anjo” em minha vida, sentava ao meu lado depois da aula e me explicava as quatro operações, ela era atenciosa e cuidadosa com a minha aprendizagem, dizia que eu era capaz de aprender e eu guardei aquelas palavras, pois poucos professores fizeram tanta diferença na minha vida. Me emociono ao lembrar! Nesta escola, fui muito discriminada pela minha cor, e não falava nada, só chorava, não sabia e nem tinha as armas para lutar contra o preconceito racial. Cavaleiro (2012, p. 20)

[...] o que significa ser uma criança negra ou branca na relação social que se realiza na escola? E, nela, o que o que a criança pode aprender sobre si própria e sobre os outros a sua volta? Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior.

Quando eu estava nessa fase da minha vida, não sabia e nem entendia o que era identidade racial na escola e o quando ela é importante para a construção de uma sociedade com equidade. A ausência de discussões sobre preconceito racial no currículo, no planejamento escolar, impede o respeito e as boas relações étnicas, favorecendo a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

O silêncio em torno da temática racial nas instituições de ensino contribui para a naturalização da desigualdade e para a associar o negro à inferioridade. Nesse sentido, tornava-

se essencial que a escola assumisse o diálogo com as diferentes culturas, respeitando à diversidade. Conclui o ginásio em 1986. Continuava como empregada doméstica, estudava a noite e trabalhava durante o dia. No final do ano de 1986, fiz teste de seleção, aprovei e fui estudar o 2º grau, hoje ensino médio, na Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso em Belém, conforme figura abaixo.

Figura 2 — Escola Pedro Amazonas Pedroso - Belém/Pará



Fonte: <https://www.google.com/search?q=escola+Pedro+Amazonas+Pedroso>

No final do 2º grau, a escola foi contemplada com o Convênio pré-vestibular, uma parceria do Colégio Ideal e o governo do estado do Pará, na época o governador era o Hélio Gueiros. Esse convênio foi a porta que eu precisava para entrar no ensino superior e, quase que eu não participava do processo, o dinheiro era pouco e eu não tinha como pagar a taxa de inscrição, mas meu amigo Joel, pagou minha inscrição e eu assumi a compromisso de passar no vestibular, me dediquei mais ainda nos estudos, fui aprovada e sou grata a ele pelo gesto de humanidade, infelizmente perdemos contato, acho que ele ia gostar de saber o quanto foi importante na minha vida acadêmica e profissional, ele me fez muito bem!

Por ser empregada doméstica e ter sido aprovada no vestibular, ganhei uma caderneta de poupança do governador do Pará, fui para um almoço na Granja do Icuí com o governo e a gestão da escola e ainda fui entrevistada pela TV Liberal, estava “podendo”!

1.2 INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Em 1990, entrei na Universidade Federal do Pará (UFPA), e continuava trabalhando como doméstica. Logo no primeiro semestre, conheci a Sheila da Cunha Pompeu Rosa, minha irmã-amiga, ela e sua família me acolheram. Agora, sim, ganhei uma nova família do coração. Ela falou assim: “você não será mais doméstica, vou te arrumar um emprego na escola do meu tio, você vai ser professora e vai morar na minha casa”. Foram as palavras mais lindas e importantes que eu ouvi ao longo dos nove anos que estava morando em Belém.

Na UFPA, minha trajetória foi tranquila, sempre fui muito atenta aos meus estudos, não tive a oportunidade de participar da vida na universidade, pois trabalhava, então eu só aproveitei o ensino, não vivenciei a pesquisa e nem a extensão. Ao longo de quatro anos fui creditando as disciplinas e quando tinha tempo, participava das discussões do Diretório Central dos Estudantes (DCE), era muito interessante, entender as questões que norteavam o ensino na universidade.

1.3 INÍCIO DE CARREIRA COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano seguinte, fui trabalhar como professora no Centro Educacional de Ananindeua, lá fui vítima de racismo por uma criança de seis anos que me chamou de feia. “Não chegue perto de mim, meu pai disse que os pretos são fedorentos e feios”, essa fala foi como um soco no rosto, doeu muito! Esse fato quase me faz desistir da profissão de professora, mas a Sheila não deixou. Fui ajustando minha prática e deu certo, meu professor de Psicologia da Educação, professor Jussiê, me ajudou a resolver. “[...] são inúmeras as dificuldades derivadas da cor da pele. Assim, diante da sua existência, cada um vai vivendo da melhor forma possível” (Cavaleiro, 2012, p. 84). Utilizamos algumas estratégias como diálogo, com a criança, com a família, e o problema foi melhorando, consegui concluir o trabalho e o aluno saiu da escola ao término do ano letivo.

A partir desse episódio, comecei a fazer alguns questionamentos, afinal, por que uma criança poderia ser tão cruel ao ponto de humilhar uma pessoa devido à cor da pele?

No ano seguinte, fui trabalhar no Centro de Estudos Educar, essa escola ficava em Ananindeua/Pará. Nessa escola, o trabalho foi bem tranquilo, as crianças e os pais eram educados e respeitosos, até hoje mantemos uma relação saudável. Assim iniciou a minha trajetória como professora da educação básica, com questões emblemáticas, confesso que não foi fácil.

Concluí meu curso de licenciatura em Pedagogia em 1994. Nessa escola permaneci até 1996, quando fui convocada para assumir o concurso público aqui em Macapá.

1.4 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM MACAPÁ

Em 1996, minha amiga Elza Maria Rezende de Almeida (Médica e Coronel da Polícia Militar/AP) que já morava aqui em Macapá, fez a minha inscrição, da Sheila minha amiga e do Nivaldo, marido da Sheila, no concurso público para professor, fizemos o concurso, fomos aprovados e viemos os três para Macapá. Os filhos da Sheila não se adaptaram e a família dela voltou para Belém, acabou que fiquei sozinha, mas cá estou eu, com 28 anos de serviço público, já em fase de aposentadoria. Aqui no estado do Amapá trabalhei em duas escolas públicas: Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra e Escola Estadual Professora Esther da Silva Virgolino, onde desenvolvo minhas atividades profissionais até a presente data.

Na minha trajetória profissional como docente da educação básica busquei superar muitos desafios no cotidiano da escola, principalmente as questões raciais e sociais que refletem no processo educativo. Um dos desafios era superar o trabalho alienado e construir uma educação que chegasse aos alunos por meio de uma relação mais estreita com os conhecimentos culturais e histórias de vida deles.

Nas minhas andanças pela educação infantil e fundamental, presenciei fatos que envolveram racismos em sala de aula, essas questões sempre me incomodaram, pois muitas vezes me via naquele lugar de excluída por preconceito. O tempo foi passando e a realidade não mudava, então após leituras mais aprofundadas, realização de cursos de formação continuada e com mais maturidade, rememorei minhas vivências, levantei questionamentos por que na universidade onde eu me formei, assuntos ligados a preconceito racial, nunca fora discutido? Como fazer para que os alunos saibam que são importantes? Por que no currículo e nosso planejamento não falamos de racismo? Por que quando surgem problemas sobre racismo em sala de aula, os professores mandam os alunos para a coordenação resolver? O professor não consegue resolver, é difícil, ou não é competência do professor que está em sala de aula? Por que os alunos não se aceitavam como negros? Como fazer para dialogar sobre o tema racismo, preconceito e exclusão social com meus pares na escola?

Meus questionamentos e reflexões, me trouxeram pistas de como a minha prática e dos meus colegas professores poderia melhorar. Em reunião pedagógica, colocamos na pauta o tema: Projeto Discriminação Racial e juntos pensamos em um projeto que tratasse dos conteúdos de matriz africana, definimos que seria um projeto interdisciplinar e se chamaria “*Africanidade*”. Todos os professores concordaram, a ideia se transformou em realidade, planejamos e o projeto ganhou forma, ganhou vida!

Nos apoiamos em Fanon (2005, p. 13) para entender que “lutar contra o racismo é inútil, se não se evidenciam os efeitos da opressão exercida pela cultura dominante, opressão que atinge as comunidades, o político e a cultura, mas também o psíquico”.

A luta contra o racismo precisa ir além da mera denúncia e da busca por igualdade. É preciso entender as origens do racismo e da opressão, compreender como ela se manifesta não apenas na esfera social, política e cultural, mas também no âmbito psicológico.

Corroborando com Fanon (2005) o racismo afeta a maneira como as pessoas se veem, como se relacionam com o mundo e como se percebem no contexto social. Combater o racismo, portanto, exige um trabalho de desconstrução dessas estruturas de opressão, e dos mecanismos que geram a desigualdade.

Figura 3 — Ensaio para o encerramento do Projeto *Africanidades*



Fonte: Arquivo pessoal de Alexandra Portela (2015).

O “Projeto *Africanidades*” realizado na escola Professora Esther da Silva Virgolino, proporcionou mudanças para os alunos, principalmente para os alunos negros, as discussões sobre racismo iniciadas pelo professor Rodrigo formado em História e mestre em História da África na época chefe do Núcleo de Educação para as Relações Raciais (NEER) que compões a Secretaria de Estado da Educação (SEED), trouxeram muitas reflexões e os alunos foram entender o significava construir identidade, respeitar sua identidade, entenderam a história que eles não conheciam.

Figura 4 — Apresentações dos alunos no encerramento do Projeto Africanidades



Fonte: Arquivo pessoal de Alexandra Portela (2015).

A partir dos estudos, pesquisas e socializações dos resultados das pesquisas, a autoestima dos alunos foi melhorando passamos a observar mudanças na postura, no olhar, na forma como se expressavam nas vestimentas e nos cabelos. Comentavam sobre o que o professor havia falado na palestra sobre ter orgulho de ser negro, conhecer sua cultura, conhecer

de onde viemos. O projeto foi muito importante, sinto orgulho de falar dele. Nesta foto as alunas resolveram usar turbante para representar a uma das simbologias da cultura negra.

O projeto despertou nos alunos um novo olhar sobre a história e a cultura africana e afro amapaense, mostrando a riqueza e a beleza da ancestralidade negra. As atividades para eles como se tivessem descobrindo algo que nunca tinham vivenciado e realmente não tinham era tudo muito novo para todos nós da escola, o encantamento era geral com o trabalho que estávamos desenvolvendo.

O Projeto *Africanidades* não foi apenas um conjunto de atividades, mas um processo de transformação individual e coletiva. Os alunos se tornaram mais conscientes de sua identidade, mais fortalecidos para enfrentar o racismo, a exclusão social, eles adquiriram autoconfiança. Eu costumo pensar que o projeto ajudou os alunos a construir conhecimento sobre si e sobre o mundo, resgataram o amor-próprio, perceberam que é possível ser feliz e seguir a profissão que se deseja, desde que seja respeitado e que as oportunidades sejam iguais.

1.5 MINHA CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A experiência como professora do ensino superior tem sido um exercício constante de autoconhecimento. Em cada sala de aula, uma nova história, culturas e realidades se apresentam, desafiando-me a transcender a minha própria visão de mundo e a construir conhecimento pela dialogicidade. É como afirma Freire (1996, p. 50):

Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. A diversidade, antes um conceito abstrato, se torna palpável, vibrante e desafiador, exigindo uma profunda reavaliação da minha prática docente e da minha própria formação.

Para Freire (1996), o processo de aprendizagem é contínuo e abrangente, significa que a busca pelo novo não exclui a reavaliação do que já se conhece, mas sim a aprofunda. Ele evidencia a importância de uma constante reavaliação da própria prática docente. Discutir diversidade cultural exige que o professor se coloque em constante questionamento, buscando compreender as diferentes realidades e adaptando suas práticas para atender às necessidades dos alunos.

Dessa forma, a sala de aula é um espaço onde as diferenças se manifestam, às vezes em harmonia, outras vezes em conflito. É nesse espaço que me deparo com a riqueza e a complexidade da experiência humana, com suas singularidades. Nesse contexto me deparei com a necessidade de repensar o meu papel como professora, pois a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorize a diversidade cultural, se torna um imperativo

pedagógico. No ensino superior, assim como na educação básica conforme já mencionado, precisei ir rompendo com minhas práticas eurocêntricas arraigadas no currículo e ir abrindo espaço para a inclusão de diferentes saberes, histórias e perspectivas.

A experiência como professora me proporcionou conhecer e vivenciar de perto a realidade sobre racismo, mas também histórias de resistência e lutas contra a exclusão social. Destaco que essas experiências se entrelaçaram com meu objeto de pesquisa sobre formação inicial de professores pela perspectiva intercultural, creio poder com minhas reflexões, contribuir para um projeto de educação que lute contra a desigualdade social, contra o racismo, contra a exploração e contra a exclusão. É uma luta por um sistema educacional que promova a emancipação, alteridade, o desenvolvimento de consciência crítica e a capacidade de transformar a realidade.

Em 1999 participei de um curso de Especialização em Educação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), nesse curso conheci a professora Antonia Costa Andrade que era a professora da disciplina, ao término do curso, ela me convidou para participar de um Processo Seletivo para professores, mediante um Convênio firmado entre o governo do Amapá e a Universidade Federal do Amapá – UNIFAP para qualificar os professores da educação básica que não tinham formação em nível superior, mas exerciam suas atividades em sala de aula. Confesso que tive muito medo, mas Paulo Freire afirma que:

Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o status quo, então o que você teria a temer? [...]. Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho (Freire; Shor, 1986, p. 52-53).

Foi um desafio impregnado de medo ao novo, mas que mesclava um sentimento de insegurança e ao mesmo tempo, satisfação pessoal em saber que a menina do interior, da roça, ex- doméstica, se tornaria uma professora universitária.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 tornou-se uma exigência formar os professores da rede, para melhorar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos da educação básica. Ao término da seleção, meu currículo foi aprovado e assim iniciei minha carreira no ensino superior.

No ano de 2005, fui aprovada no processo seletivo para professora na Universidade Vale do Acaraú-UVA, ministrei aulas nas disciplinas Didática e Currículo Escolar no curso de Pedagogia, presencial e modular, meu contato com os professores da zona rural sempre foi uma constância, assim tinha acesso as suas histórias de educadores que me faziam refletir sobre as

dificuldades para desenvolver um excelente trabalho. Na UVA, permaneci até 2012, quando pedi para ser desligada, pois senti a necessidade de me qualificar a nível de pós-graduação.

Em 2013 participei da seleção para o ingresso na turma de mestrado no Programa de Pós-Graduação, em Desenvolvimento Regional, na linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional, na Universidade Federal do Amapá.

Meu interesse por esta qualificação se deu, em primeiro lugar, pela minha especialização acadêmica, buscando meu aprimoramento científico e profissional. Além disso, a área da educação para as relações raciais me atraiu, por me permitir trabalhar com uma temática que muito me interessava, que era a compreensão sobre as lutas contra o racismo, o preconceito e a exclusão social, além das reflexões sobre o porquê do silenciamento das vozes negras através dos discursos eurocêntrico e colonizador, todos esses pontos despertaram em mim uma consciência crítica e um compromisso com a minha formação acadêmica e profissional. Através do grupo de pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais coordenado pela professora Dra. Eugénia da Luz Silva Foster.

A aproximação e trocas de experiências com o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais, foi fundamental pela sua significativa experiência no âmbito da pesquisa em educação para as relações raciais e interculturalidade, pois o mesmo já possuía uma trajetória investigando e problematizando as questões relativas à educação intercultural de forma específica no estado do Amapá.

Essas questões foram sendo desvendadas, revelando a importância da luta contra o racismo, a exclusão social, e a necessidade de construir uma educação onde a diversidade fosse respeitada. Com estas preocupações de pesquisa, defendi em dezembro de 2015, minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Percepções dos Professores do Ensino Médio sobre o curso de Formação Continuada em História e Cultura Africana e Afro-brasileira: entre o discurso e a ação” orientada pela Prof^a. Dra. Eugénia da Silva Foster. O curso de Formação Continuada em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, foi planejado pelo governo do estado do Amapá e ofertado aos professores da educação básica, comunidade e líderes do movimento negro no Amapá.

A obtenção do título de Mestre foi uma realização pessoal, pois estava ligado tanto ao meu aprimoramento acadêmico, quanto por razões profissionais, pois, sempre acreditei que através dos meus estudos poderia contribuir para uma melhor formação dos alunos da educação básica, dos meus pares e dos acadêmicos do curso de Pedagogia.

Em 2009, fui aprovada no processo seletivo para professora substituta em Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Letras e no semestre seguinte em Prática de Ensino

I no curso de licenciatura em Química na Universidade do Estado do Amapá-UEAP, permaneci no curso até 2011.

Em 2011.2, participei do processo seletivo para o Parfor² na (UEAP) para ministrar aula de Estágio Supervisionado I no curso de Pedagogia pelo Parfor trabalhei no curso até 2017. Em 2018, fui aprovada no processo seletivo pelo Parfor no Instituto Federal do Amapá-IFAP e ministrei aulas de Estágio Supervisionado I, II e III e Prática de Ensino I, II e III no curso de licenciatura em Informática até o ano de 2021.

Enquanto professora do Parfor, percebi quão difícil era a formação dos professores que atuam na Amazônia, pois se deslocavam de seus municípios fossem amapaenses ou paraenses³ em período de férias em busca de qualificação. Minha trajetória profissional, foi construída a partir de experiências com pessoas de diferentes territórios da Amazônia e, me permitiu conhecer culturas diversas.

A partir dessas vivências, da história de luta, pelos processos de inclusão social, das dificuldades para desenvolver aulas inclusivas, a falta de conhecimento sobre a temática racial, a falta de recursos financeiros e materiais, suscitaram em mim outros questionamentos: quais tem sido as contribuições das universidades sobre diversidade cultural no curso de Pedagogia? Como está sendo feita as discussões sobre a Lei 10.639/2003, 11.645/2008?

Em meio as reflexões, li um artigo escrito pela professora Eugénia da Luz Silva Foster que trata da interculturalidade na pós-graduação, esse tema “interculturalidade” me chamou atenção, e eu quis investigar do que se tratava de forma mais aprofundada. Essa leitura se corporificou, e o meu interesse pela temática Formação Inicial de Professores e suas Narrativas sobre Interculturalidade no curso de Pedagogia do Parfor/Amapá, encontrou justificativa para iniciar o doutorado em Educação pela (UFPA), através da Associada (UNIFAP). Esse estudo de justifica por diversas razões, não pelo encantamento em divulgar o resultado de uma pesquisa, mas pela minha trajetória profissional e pessoal construída ao longo dos anos na escola de educação básica, no ensino superior, pelo meu envolvimento no programa de mestrado e no grupo de pesquisa.

Concluo este texto afirmando que esse memorial representa o meu lugar de fala, a minha história pessoal e profissional, são as perspectivas que me permitiram interpretar as experiências e construí minha visão de mundo e da vida.

² O PARFOR no Amapá atendeu professores dos dezesseis (16) municípios do estado, além de onze (11) municípios do Estado do Pará. (Anajás, Breves, Afuá, Chaves, Almeirim, Belém, Bagre, Marabá, Santarém, Porto de Moz e Portel). Pela proximidade com o estado do Amapá.

2 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores situa-se num campo de disputa mediado por processos e interesses ideológicos que são analisados a partir da conjuntura econômica, política e social vigente. É como afirma Saviani (1998) a formação de professores é marcada pelo conflito entre projetos de educação distintos, sendo o primeiro ancorado no desenvolvimento econômico que Evangelista (2021, p. 6) chama de “projeto político classista, qual seja o de produzir hegemonia burguesa no âmbito da formação humana sem, entretanto, descuidar dos cofres”, e o segundo compreende a educação como elemento de desenvolvimento do homem em sua forma mais ampla a omnilateralidade⁴ humana que tem como princípio desenvolver o homem em todas as suas dimensões da vida em sociedade (Frigotto, 1995).

Tem-se observado um crescente aumento no número de publicações na área da formação de professores, entretanto, há ainda muito o que se pesquisar sobre a interculturalidade na formação inicial de professores na Amazônia.

Autores, como: Gatti (2008, 2011, 2019); Shiroma (2020); Oliveira (2011); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Freire (1996, 2005); Linhares (2007); Andrade (2022) dentre outros, tem discutido e refletido sobre a importância de se pensar a formação de professores enquanto função política que se configura na relação teoria e prática, por meio de um processo compartilhado junto a escola, contribuindo com as reflexões sobre a construção e desenvolvimento da própria prática, ou seja, uma formação reflexiva, autônoma e crítica que faz a mediação entre as intenções sociais do processo formativo e educativo. Através desses elementos, a formação agrega novos saberes e competências, proporcionando o aperfeiçoamento da formação e do trabalho na escola.

Esses estudos afirmam que os espaços formativos dentre eles as escolas são ambientes de formação dos professores, espaços comprometidos com o aprimoramento do conhecimento, resistência das culturas e fazem parte do processo de fortalecimento da luta pelo reconhecimento da identidade da população brasileira.

⁴ Omnilateralidade se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades - as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (Dicionário Verbetes, Fiocruz, 2021).

O trabalho desenvolvido por professores e/ou professoras é toda ação intencional realizada por eles, ou elas, representa a “libertação autêntica, a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 77).

Dessa forma, a prática do professor tem um sentido político e deve ser tratada como uma ação política, pois ela define a intenção de mudanças no chão da escola e se estende ao contexto social de forma organizada. Gatti (2019, p. 177) ao analisar as concepções e práticas de professores destaca: “continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural”. Observamos que são poucos os estudos que dispõem de “[...] avaliações de seguimento posteriores aos programas públicos implementados, ou seja, o que consolidou novas práticas no chão da escola” (Gatti, 2008, p. 62). O currículo desenhado pelos professores tem favorecido evidenciar a história dos coletivos humanos segregados ao longo da história?

“É importante destacar que o uma das consequências mais sérias da ausência dos sujeitos sociais dos currículos, inclusive a ausência dos educadores e dos educandos, é que lhes é negado o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos” (Arroyo, 2013, p. 261).

Quando os currículos escolares ignoram as experiências, as histórias e as perspectivas dos próprios sujeitos da educação – professores, alunos, famílias e comunidades – caem em um grave erro: a invisibilidade e o silenciamento daqueles que, em última análise, são os protagonistas do processo educacional. A ausência dos sujeitos sociais nos currículos, como se fossem meros receptores passivos de informações descontextualizadas, representa uma profunda injustiça. Negar a possibilidade de se reconhecer, de conhecer a própria história e a história do seu grupo social, é negar o direito fundamental à autoconsciência, à identidade e à pertença.

A falta de representatividade nos currículos também se aplica aos professores, que muitas vezes se veem limitados a transmitir um conhecimento eurocêntrico e distante da realidade dos seus alunos. Esse descolamento entre o conhecimento escolar e a realidade social impede que a educação se torne verdadeiramente transformadora, capaz de construir pontes entre o passado, o presente e o futuro (Arroyo, 2013). Uma das atribuições do educador é comprometer-se com o projeto educativo que vai tecendo na coletividade, se construindo em um fazer cotidiano e histórico. O processo emancipatório contempla a interculturalidade, esta mediada por um diálogo crítico com as diversas culturas, considerando a formação humana em sua totalidade. A educação se constitui em um espaço de possibilidades e o currículo precisa

ser humanizado, construído de forma transversal, não pode ocultar a história dos movimentos sociais, dos negros, índios, mulheres em detrimento das políticas neoliberais.

Reconhecer as contribuições da formação inicial de professores pelos princípios da interculturalidade tornou-se fundamental para entendermos o discurso sobre diversidade cultural entre as culturas diversas que são complexas, marcadas pelo poder hegemônico e pelo reconhecimento identitário dos grupos que se mantêm no poder.

Os estudos desenvolvidos por Candau e Russo (2010), Arroyo (2013) e Santiago, Akkari e Marques (2013) destacam aspectos sobre a valorização cultural dos grupos culturalmente marginalizados, nesses estudos, deixam claro a necessidade de transformar o cenário de exclusão e, garantir os princípios democráticos normatizados pelas legislações que tratam sobre diversidade cultural enquanto elemento basilar na educação brasileira.

Guiada por essa perspectiva, a pesquisa se aprofundou o contexto sobre a Formação Inicial de Professores e os princípios que a norteiam como (interculturalidade e diversidade étnico-cultural) conforme define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior através da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Os princípios devem integrar a formação do professor e provocar mudanças na postura política, no compromisso com os grupos excluídos socialmente e, diálogo constante entre seus pares mostrando as temáticas que desejam aprofundar para melhorar suas práticas em sala de aula.

Nos apropriamos também da LDBEN/9394/96 em consonância com o artigo 26-A que orienta os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena sendo reiterado pelo § 2º que define: “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,1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 em suas dez diretrizes, dentre elas, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Art. 2º, incisos III, IV e X).

É como destaca Foster (2004, p.13) “A ineficiência da escola nascida de problemas concretos, configurada nessa distância entre a teoria e a prática, pode ser analisada pela sua dificuldade em produzir conexões entre o que se ensina, o que se aprende e as necessidades e desejos dos alunos”. Nesse sentido, a tese Professores e suas narrativas sobre interculturalidade na formação inicial curso de pedagogia do Parfor se propõe responder a seguinte questão norteadora:

Como os conhecimentos interculturais presentes no cotidiano dos professores na Amazônia amapaense têm se materializado no curso de Licenciatura em Pedagogia no Parfor, na (UNIFAP) e na (UEAP)? Este questionamento inicial suscitou outras indagações: a) que efeitos o capitalismo tem provocado na formação inicial de professores? b) como promover um diálogo intercultural no curso de licenciatura em Pedagogia, valorizando diferentes saberes, perspectivas e construindo pontes entre a cultura local? c) como os conhecimentos da cultura local são trabalhados no currículo do curso de Pedagogia/Parfor da UNIFAP e UEAP e há desdobramentos para uma formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica? d) como a Universidade Federal do Amapá e a Universidade do Estado do Amapá, têm construído suas experiências de Formação Inicial considerando os princípios interculturais, no curso de Licenciatura em Pedagogia no Parfor?

Essas questões nortearam a definição do objetivo geral: Analisar a epistemologia intercultural na formação de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia por meio do programa Parfor realizado pelas IES (UNIFAP) e (UEAP).

Os objetivos específicos para este estudo consistem em: a) analisar os efeitos que o capitalismo tem provocado na formação inicial de professores. b) evidenciar o lugar que a interculturalidade ocupa nos PPC do curso de licenciatura em Pedagogia e na construção de saberes construídos em sala de aula com ênfase na cultura local. c) entender como os conhecimentos da cultura local são trabalhados no currículo do curso de Pedagogia/Parfor da UNIFAP e UEAP e se há desdobramentos para uma formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica. d) refletir sobre como a (UNIFAP) e a (UEAP) têm construído suas experiências de Formação Inicial considerando os princípios interculturais, no curso de Licenciatura em Pedagogia no Parfor.

A revisão de literatura fundamentou-se na busca, análise e interpretação crítica de teses, dissertações e artigos relevantes ao objeto de estudo. Essa etapa, essencial para a pesquisa, permitiu mapear o estado do conhecimento sobre o tema formação inicial de professores pela perspectiva intercultural e identificar as principais contribuições para a área da educação. Pois, como define MacLaren (1997) o processo formativo docente perpassa pela compreensão da diversidade fundamentada em uma política educacional crítica e compromissada com a justiça social, pois seu objetivo é intervir criticamente nas relações de poder que organizam a diferença.

A seleção dos materiais se deu no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com recorte temporal (2015 a 2020) conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 — Levantamento das pesquisas sobre formação inicial de professores pela perspectiva intercultural no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2015-2020

Ano	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Tipo de Trabalho de Conclusão							
Doutorado	01	04	06	02	01	01	15
Mestrado Acadêmico	-	-	02	05	04	03	14
Total (Ano)	01	04	08	07	05	04	29

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora (2021).

O quadro acima nos mostra, que as pesquisas coletadas no Banco de dados da CAPES, apontaram que os programas de doutorado vêm pesquisando com mais frequência a temática intercultural e formação inicial de professores, de forma específica na formação de professores indígenas e o ano que mais publicou estudo na área, foi 2017 com oito (8) trabalhos.

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Para Walsh (2009) a interculturalidade crítica, busca construir um mundo onde as diferenças sejam valorizadas, onde cada cultura tenha seu lugar de dignidade e respeito, e onde a igualdade e a equidade sejam a base das relações humanas, a interculturalidade não é apenas um conceito, mas um movimento de transformação social.

Nesse sentido, a escolha foi estratégica e visou contemplar pesquisas produzidas a partir da conclusão das primeiras turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor das Universidades públicas federais, estaduais e privadas no Brasil, garantindo assim a atualidade e relevância dos dados coletados.

Para esta pesquisa no site da Capes, utilizamos quatro descritores combinados: “interculturalidade”, “formação inicial de professores”, “Parfor” e “Pedagogia”. Após análise dos títulos, palavras-chave e resumos, selecionamos 29 trabalhos que dialogaram com a nossa pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: no primeiro momento fizemos o levantamento das teses de doutorado e das dissertações de mestrado acadêmico na plataforma da Capes, posteriormente o refinamento dos trabalhos encontrados na plataforma, e na etapa

final, análise dos resumos dos trabalhos com as palavras formação inicial de professores, Parfor e interculturalidade entre aspas.

Quadro 2 — Trabalhos stricto sensu publicados por região brasileira

Região	Trabalhos	Porcentagem
Sudeste	8	28,57%
Sul	7	31,42%
Centro-oeste	3	2,85%
Nordeste	6	17,14%
Norte	5	20%
Total	29	100%

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora (2021).

De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (Brasil, 2021), as análises e discussões apresentadas neste estudo sobre formação inicial de professores, pela perspectiva da interculturalidade na Amazônia amapaense, revelou que a região Sul possui o maior número de pesquisas publicadas, representando um total de (31,42%), na região Centro-Oeste o percentual foi de (2,85%), a região Sudeste aparece com (28,57%) das pesquisas apresentadas, na região Nordeste o percentual foi de (17,14%) e a região Norte possui (20%) dos trabalhos publicados (CAPES, 2021). Observamos também que na região norte as pesquisas sobre interculturalidade têm crescido nos últimos anos, o que demonstra um olhar atento e cuidadoso para a diversidade cultural na região Amazônica, entretanto, essas pesquisas têm sido na maioria voltadas para a formação de professores indígenas, principalmente nas universidades da região norte conforme mostramos no quadro acima.

Quanto a temática intercultural negra na formação de professores no curso de Pedagogia no Parfor, não encontramos publicação que se aproximasse do meu estudo, confirmando-se que existem lacunas nas discussões sobre interculturalidade na cultura africana nos cursos de Pós-graduação em Educação nas universidades brasileiras e de maneira específicas nas universidades da região Norte.

Destacamos aqui três (03) pesquisas selecionadas no repositório CAPES que dialogam com o estudo em tela, seja por se aproximar do objeto de estudo, contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Amazônia ou por abordar as

interfaces da Interculturalidade na formação inicial de professores, nos títulos, resumos ou nas palavras-chave. Dentre elas destacamos os estudos de Corina Fatima Costa Vasconcelos (2016), Leandro Brutti da Silva (2018) e Lena Letícia Braga Teixeira (2018).

O trabalho de Vasconcelos (2016) é uma tese de doutorado do programa de Educação da Universidade Federal do Amazonas com o título “Pedagogia da Identidade: Interculturalidade e Formação de Professores”, trata da formação inicial de professores para as diferenças culturais pelas perspectivas da interculturalidade no curso de Pedagogia no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins. A autora se preocupou em desenvolver um estudo que defendesse a formação docente visando a construção da identidade do professor que determinasse as práticas docentes voltadas para as diferenças culturais das crianças e jovens da Amazônia.

No trabalho de Vasconcelos (2016), ela visa compreender a inclusão dos conhecimentos locais no currículo do curso de Pedagogia e, na prática dos professores formadores, a autora levantou alguns questionamentos sobre as contribuições do curso para formação de professores pautada nas diferenças e na perspectiva intercultural. A pesquisa se apropriou de um aporte teórico crítico para a formação inicial a partir de uma perspectiva pós-colonial.

No estudo de Vasconcelos (2016) ficou evidente os discursos sobre diferenças culturais na prática dos professores, entretanto, a autora deixa claro que as práticas dos docentes se fundamentam nos estudos do multiculturalismo liberal, já que se observou através dos discursos, que nas práticas e nos textos existem uma forte influência monocultural nos trabalhos realizados pelos professores em sala de aula. Essa prática é compatível com as demandas da lógica do capitalismo, assume-se um discurso cultural, mas não se prioriza a problematização das relações de poder e as desigualdades, existente no contexto social.

A partir dos resultados, Vasconcelos (2016) defende uma formação de professores pelos princípios interculturais a partir dos conhecimentos locais, pois essa é uma alternativa para a construção de identidades híbridas, críticas e plurais. Ela afirma que a identidade cultural da população de Parintins é construída a partir da cultura indígena, pelos saberes dos povos ribeirinhos, no cotidiano da vida na cidade, pelos conhecimentos religiosos, e pelo folclore, principalmente os ritos do boi-bumbá e nos encontros culturais dos que chegam de outros lugares do Brasil e do mundo.

Corroborando com MacLaren (1997) percebemos que o processo formativo docente perpassa pela compreensão da diversidade fundamentada em uma política de crítica e compromisso com a justiça social, e o seu objetivo é intervir criticamente nas relações de poder que organizam a diferença.

Silva (2018) nesta dissertação de mestrado do programa de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio grande do Sul com o título “Formação de Professores e Saberes Populares: um Olhar Intercultural”, discute o processo de formação do professor e ensino a partir de etapas, dentre elas, as observações do professor para as peculiaridades locais especialmente aos saberes não científicos e as diferentes culturas. A interculturalidade neste estudo tem destaque, enquanto área dos saberes que se utiliza dos conhecimentos populares para mediar a formação e a prática do professor. Ele afirma que os saberes científicos e populares devem ser a base da formação do professor e devem atender as necessidades formativas.

Neste estudo, os conhecimentos da cultura local são elementos fundamentais para o processo de ensino, entretanto, se faz necessário descortinar os conhecimentos que estão implícitos na cultura local, através dos conhecimentos populares. O trabalho faz uma reflexão sobre a importância da interculturalidade crítica no processo formativo do professor. O estudo revelou que os professores reconhecem as diferenças e o preconceito no interior da escola e sabem da necessidade do trabalho pedagógico em sala de aula.

O autor percebeu a ausência dos fundamentos interculturais no processo formativo do professor, mas ainda assim, foi possível observar a inclusão dos princípios da interculturalidade, na prática de alguns professores investigados.

Neste sentido, entendemos que as diferenças na visão do multiculturalismo crítico estão nas práticas, que são construções históricas e sociais, essas ações não dependem da figura do Estado, mas do compromisso das pessoas para com o processo de emancipação social e político. Multiculturalismo crítico perpassa por uma nova forma de relação social que exige novas formas de viver e de se posicionar diante do mundo.

Teixeira (2018) é autora da dissertação de mestrado do programa de Educação da Universidade ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará intitulada: “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): uma revisão da literatura (2013-2018)”, a autora realizou sua pesquisa com base nos estudos bibliográficos a partir das produções sobre o Parfor em periódicos nacionais encontrados no Portal de Periódicos da Capes, Scielo e em teses e dissertações disponibilizadas na base de dados dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no período de 2013 a 2018.

Teixeira (2018) compreende o Parfor como uma política de governo implantada em caráter emergencial com objetivo de melhoria da educação através da formação do professor, no entanto, o estudo mostrou que mesmo com a amplitude e importância que tem a política

existem poucas produções sobre a temática Parfor que trate da formação inicial de professores no curso de Pedagogia. Observamos através da leitura do trabalho, uma variabilidade de temas atrelados ao Parfor direcionando as pesquisas as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, mas de forma mais específica a formação inicial ainda é incipiente. Ao término do estudo, ela afirma que existe um entendimento por parte dos professores que o Parfor se trata de uma política de formação continuada, ao invés de formação inicial.

Os trabalhos analisados compreendem que a formação de professores deve incluir nas suas matrizes curriculares questões referentes a interculturalidade. Entendemos que é papel das universidades desenvolver formações que contemplem as discussões sobre as diversas culturas dos diferentes grupos sociais. Compreendemos também que a formação do professor está vinculada ao contexto pedagógico, político e social, pois se situa na luta em prol de um projeto de educação que inclua a classe trabalhadora, falamos de um projeto contra hegemônico pensado, sistematizado e organizado pelos movimentos sociais como afirma Linhares (1999, p.118)

As experiências instituintes constituem-se com circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidro, não crescem isolados de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida.

Esse processo só acontece na luta pela vida, o processo emancipatório se torna evidente a partir do comprometimento da situação de existência do oprimido. Esse é um processo de renovação de homens e mulheres, se constitui em libertação.

A emancipação é coletiva e o professor comprometido com um projeto pedagógico transformador vai construindo uma educação coletiva. Esse é um processo individual e coletivo, se efetiva em um fazer cotidiano e histórico. O processo emancipatório contempla a interculturalidade enquanto diálogo crítico com as diversas culturas.

A partir de Oliveira (2015, p. 70) entendemos que a “educação alicerçada em um projeto ético e político, se reveste em uma luta contra a exclusão social e busca afirmação da vida humana, ou seja, pela humanização de homens e mulheres”. Essa é uma luta pela equidade social, uma luta para que todos possam ter seus direitos garantidos, alcancem educação e cidadania, é uma luta pelas possibilidades de liberdade humana.

Essas reflexões nos permitem entender que esta tese contribuirá com novos debates e acerca da interculturalidade na formação dos professores e acreditamos que ao término do estudo, teremos base para novas pesquisas sobre essa temática contribuindo assim para uma educação com mais equidade.

A escolha do tema se fundamenta na relação com a área de atuação profissional da pesquisadora. Essa conexão permite que a pesquisa contribua significativamente para o enriquecimento e o aprimoramento de suas atividades na formação de professores nesse sentido, a tese está estruturada em seis seções.

Iniciamos a tese com o Memorial intitulado: “Minha história, minhas experiências: de doméstica a docente”, trago minhas memórias e a relação com a educação racial. Em seguida a **introdução** que apresenta o objeto de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos, geral e específicos e o estado do conhecimento.

Na terceira seção apresentamos os Caminhos Metodológicos da Pesquisa a metodologia adotada no desenvolvimento deste estudo. Apresentamos o método, os participantes da pesquisa e o instrumento de coleta dos dados. Finalizamos a seção com a técnica para análise e interpretação das informações colhidas nos documentos e na entrevista narrativa.

Na quarta seção intitulada “Contextualização sobre políticas de formação de professores no Brasil e o Parfor no curso de pedagogia”, apresentamos o aporte teórico e traçamos o percurso sobre políticas de formação de professores no Brasil e seus impactos no curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor, no contexto da educação básica a luz dos documentos normativos como Plano Nacional de Educação 2014-2024, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Na quinta seção, discutimos a Educação Intercultural a partir da perspectiva crítica e suas interfaces com o projeto de formação inicial de professores no contexto da Amazônia amapaense, visamos compreender a interculturalidade como instrumento necessário que contribui para a formação de profissionais reflexivos, críticos e engajados na construção de uma sociedade inclusiva e plural.

Na sexta seção denominada “Contexto Histórico e Cultural do estado do Amapá: as diferentes identidades culturais”, fazemos uma análise sobre a diversidade cultural do Amapá e seus diversos grupos, e entre eles, os Marabaixos ocupam um lugar de destaque na cultura amapaense.

Na sétima seção intitulada “Formação Inicial de Professores: o que dizem os projetos de curso e egressos do Parfor sobre interculturalidade”, faremos uma discussão sobre as contribuições da interculturalidade a partir dos dados documentais e das narrativas dos participantes da pesquisa.

A oitava seção versará sobre as Narrativas dos Professores: o que dizem sobre Interculturalidade em suas Formações, revelaremos a concepção sobre interculturalidade que fundamenta os discursos dos docentes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor, a qual determina a formação dos professores diversidade cultural na formação inicial.

E por fim, nas Considerações Finais desta tese, retornaremos aos objetivos propostos, e as questões norteadoras da pesquisa, sinalizando os achados, as perspectivas e os desafios para formação de professores pela perspectiva intercultural na Amazônia amapaense. Os resultados da pesquisa poderão ajudar a subsidiar novos estudos sobre a temática interculturalidade na formação de professores e de forma específica dos professores da Amazônia amapaense.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Compreender os fenômenos presentes no contexto social, requer um empenho analítico e interpretativo que nos permite ir além das primeiras impressões, sendo que, essa compreensão nos permite desenvolver reflexões mais coerentes e mais profundas que se aproximam da essência. Dessa forma, acreditamos que, por meio dessa prática, nos aproximamos das respostas que nos permitiram entender e explicar a inclusão da interculturalidade na formação inicial de professores egressos do curso de Pedagogia Parfor.

Por ser um estudo em que buscamos analisar o processo formativo de professores da educação básica sobre a inclusão da interculturalidade em suas formações, optamos por um desenho metodológico de orientação qualitativa, por compreendermos quão complexo é desenvolver uma pesquisa cujo elemento central é o saber da experiência do outro. Segundo Larrosa (2002, p. 27)

[...] é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Para tanto, entender o significado da experiência do outro nos permitiu trilhar por caminhos que nos possibilitassem encontrar elementos que aproximassem os professores, nossos participantes, de forma que relembassem suas experiências e momento de suas vivências na universidade, compreendendo experiência, como processo representado por sentimentos, projeto de vida e saberes construídos. A experiência, para nós, é algo singular, um processo que não “se repete e seu resultado pode ser imprevisível. Nesse sentido, os instrumentos de uma pesquisa qualitativa buscam a reflexão expressa na singularidade dos seus participantes e não respostas prontas” (Portela, 2019, p. 57).

Nessa perspectiva, quanto à interação dialógica entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, a interpretação dos dados coletados envolveu a compreensão do contexto político, social e histórico dos participantes, por meio da análise das comunicações individuais, as observações e a análise do fenômeno investigado, pois o “outro” deve ser condição fundamental para a construção de conhecimentos. Nesse sentido, o objetivo do estudo consistiu-se em buscar nas subjetividades dos participantes o entendimento para determinados fenômenos que, no

nosso caso, diz respeito à compreensão que os professores têm sobre a inclusão da interculturalidade no curso de Pedagogia/Parfor e suas contribuições para o processo formativo.

3.1 PESQUISA NARRATIVA E SUAS CATEGORIAS

A pesquisa está organizada em categorias de análise que foram elaboradas a partir do quadro teórico em conformidade aos objetivos definidos para realização da pesquisa. Após a organização dos caminhos metodológicos, definiremos as categorias de análise que serão elaboradas em consonância com o quadro teórico e objetivos da pesquisa.

A primeira categoria, Formação no Curso de Pedagogia pelo Parfor e subcategoria oportunidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública, motivações para ingressar no curso de Pedagogia/Parfor e dificuldades enfrentadas no curso, foi elaborada visando analisar, a importância do curso de Pedagogia no Parfor para sua formação e os principais motivos que trouxeram professores de diferentes lugares para estudar no Amapá.

Na segunda categoria, Interculturalidade no curso de Pedagogia no Parfor e a subcategoria aspectos culturais e cultura local abordados no curso, buscamos entender a compreensão dos professores sobre a inclusão da interculturalidade no curso Pedagogia no Parfor/UNIFAP/UEAP.

A terceira e última categoria, analisamos os Impactos do Parfor na formação docente e a subcategoria aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa categoria buscou refletir sobre as mudanças ocorridas no fazer pedagógico dos professores a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso.

A partir do enfoque, qualitativo, o uso da narrativa, como opção metodológica nesta tese, possui um olhar científico-analítico a partir de duas perspectivas: (1) a pesquisa narrativa como método de pesquisa qualitativa; e (2) a entrevista narrativa como um instrumento de coleta de dados. Partindo desse contexto, houve a necessidade de trilharmos por um processo crítico-reflexivo, que nos permitiu definir a pesquisa narrativa fundamentada em Santos, Fouraux e Oliveira (2019, p. 38), que esclarecem:

A narrativa é considerada em termos de elementos verbais, não verbais e contextuais. Ela decorre de um processo interativo, logo é uma expressão do ser em interação. Cada narrador utiliza de capacidades e habilidades próprias, e o encontro dialógico é possibilitado quando ambos interlocutores compartilham de elementos comuns de construção e interpretação da realidade.

As narrativas dizem sobre o modo como as pessoas concebem e se comportam diante do mundo, sendo que suas narrativas refletem o que constitui a sua própria história. Na

percepção de Clandinin e Connely (2011), é a melhor forma de compreender e representar as experiências de vida, pessoal e social, particularmente as histórias educacionais contadas e vividas, neste caso, por professores que já possuem experiência em docência. A escuta das experiências do outro inscreve-se no campo das produções discursivas sob uma perspectiva teórico-metodológica específica.

As narrativas se configuram como uma estratégia de pesquisa singular, pois se debruçam sobre histórias de vida e na reconstrução de eventos sob a ótica dos informantes, desvelando seus modos particulares de interpretar e experienciar a realidade. Santos, Fouraux e Oliveira (2019, p. 41) afirmam que “o processo narrativo não é fruto apenas do interior do narrador, mas ele se organiza no encontro, no entre narrador, narratário e contexto espaço-temporal (inclui-se os aspectos sócio históricos culturais)”.

Essas questões buscam entender como os professores em suas formações conceberam as contribuições dos conhecimentos sobre interculturalidade, a partir das suas experiências vividas e atreladas aos conhecimentos científicos produzidos ao longo das suas formações nas universidades. Thompson (1981, p. 199-200) afirma:

Experiência [...] por imperfeita que seja – é uma categoria indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento [...] [Mas] ela é válida e efetiva dentro de determinados limites [...] A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo.

Desta forma, aprofundar os estudos sobre as posturas que vão assumindo os professores em suas formações e também nas relações de trabalho, é o caminho encontrado para refletir sobre a estrutura do sistema capitalista que contribui para expropriar a identidade do trabalhador e os conhecimentos das classes populares. Nesse sentido, a luta perpassa pela crítica ao saber hegemônico, que ao longo da história da humanidade, desmobiliza a classe trabalhadora e tem moldado a vida das pessoas ao sistema opressor e excludente. Assim sendo, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) evidenciam que:

[...] Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Diante da afirmativa acima, percebemos que as narrativas que possuem a formação docente como centro do processo possibilitam revelar a multiplicidade de sentidos e as transformações

efetivadas ao longo da vida dos sujeitos. Ainda considerando as ideias de Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 110), observamos algumas características sobre a pesquisa narrativa.

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

A partir desse enfoque, o uso da narrativa, como opção metodológica nesta tese, possui um olhar científico-analítico.

3.2 TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS: ENTREVISTA NARRATIVA

Após os fundamentos básicos sobre a narrativa enquanto opção de pesquisa, definimos a técnica para coletar os dados em campo. Neste estudo, a entrevista narrativa será o instrumento para coletar os dados, pois é considerada uma forma de entrevista não estruturada, contendo características e etapas específicas.

A Entrevista Narrativa foi pensada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (2011), e possui como característica a reconstrução da experiência a partir de textos narrativos mediante um processo crítico e flexivo, em que os participantes conseguem, a partir da sua narrativa, organizar suas ideias e lembranças de determinadas vivências.

Quadro 3 — Fases principais da Entrevista Narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo (investigação preliminar, leitura de documentos, anotação, boatos, relatos, entre outros). Formulação de questões exmanentes (perguntas que refletem o interesse do pesquisador).
Iniciação	Permissão para gravação da entrevista. Formulação do tópico inicial da narração (devendo ser de significância pessoal e social, ou comunitária). Emprego de auxílios visuais (se necessário, recursos visuais como fotografias, objetos, imagens, entre outros).
Narração central	Não interromper (restrição da escuta ativa).

	<p>Somente encorajamento não verbal para continuar a narração (hmm, sei, sim, etc.).</p> <p>Esperar para os sinais de finalização (coda).</p> <p>Investigar algo por trás do coda: É tudo o que você gostaria de me contar? Ou haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?</p>
Momento de perguntas	<p>Não fazer perguntas do tipo “por quê?”</p> <p>Somente são aceitas perguntas do tipo “O que aconteceu antes/depois/então?”.</p> <p>Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.</p> <p>Não discutir sobre contradições.</p> <p>Ir de perguntas exmanentes para imanentes (estas são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante).</p>
Fala conclusiva	<p>Não são permitidas perguntas do tipo “por quê”? Para fins de análise posterior.</p> <p>Interrupção da gravação.</p>
Construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva	<p>Fazer anotações imediatamente depois da entrevista, podendo ser em um diário de campo ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos comentários informais.</p>

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97-111) adaptado pela autora.

Diante dos desafios e fases da Entrevista Narrativa, e pela configuração da técnica para coleta de dados que se constituem em experiência profissional e pessoal, a escolha dos participantes nesta pesquisa aconteceu por decisão espontânea do participante da entrevista e dos critérios de inclusão e exclusão dos participantes estabelecidos, conforme descrito a seguir.

O primeiro critério de inclusão foi o tempo disponível dos participantes para os encontros; a definição desse critério deve-se ao fato da Entrevista Narrativa ser longa e durar em média uma hora.

No segundo critério, o professor deve estar vinculado em escolas localizadas na cidade de Macapá, em escolas do Quilombo e/ou escolas ribeirinhas. Este critério possibilitou um recorte geográfico mais limitado e otimizou o nosso deslocamento para coletar os dados.

O terceiro critério foi o tempo de serviço, sendo que os participantes deveriam ter entre 10 e 20 anos atuação em sala de aula, pois acreditamos que esse tempo possibilitou vivenciarmos relatos amadurecidos do processo formativo, das práticas e do contexto intercultural desses professores antes e depois do curso de formação inicial.

O quarto e último critério, era que os professores deveriam estar desenvolvendo suas atividades pedagógicas no ensino fundamental I ou educação infantil, por serem as modalidades contempladas pelo Parfor no curso de Licenciatura em Pedagogia.

O contato com os acadêmicos da UNIFAP foi feito por meio de uma lista disponibilizada pela Divisão de Matrícula (DIMATRI). Já os acadêmicos da UEAP foram contatados por uma relação disponibilizada pela coordenação de Graduação.

A princípio, houve muita dificuldade para encontrar os egressos do curso de Pedagogia que estudaram na UNIFAP, já que concluíram o curso em 2017, então alguns números de telefone já não eram mais os mesmos e os e-mails enviados não foram respondidos, porém, quando conseguimos o contato, alguns participantes se negaram participar da pesquisa alegando problemas de saúde, mas os que concordaram em participar, foram receptivos e contribuíram com a pesquisa.

Antes de iniciarmos as entrevistas, fizemos um acolhimento para criar familiaridade, conversamos sobre as lembranças de suas vivências na universidade e os principais acontecimentos do cotidiano delas. Os participantes foram se sentindo confortáveis e iniciaram um diálogo contando suas histórias, e falando sobre suas vidas pessoais, como fim de relacionamentos, recomeços, local de trabalho, sobre seus alunos, filhos que estão na adolescência e namorando, sobre religião e drogas ilícitas na escola. (Jovchelovitch; Bauer, 2008). As entrevistas se encaminharam a partir das trajetórias, ou seja, narrativas de vida e contexto sócio históricos.

Elas se concentram em fatos específicos, como a formação inicial dos participantes da pesquisa e a interculturalidade enquanto elemento que fortalece e valoriza a diversidade cultural. Através das histórias de vida dos participantes da pesquisa, buscamos desvendar as estruturas que moldam os processos individuais e coletivos de ação, além de entender possíveis mecanismos de enfrentamento e transformação.

A coleta de dados foi realizada com sete egressos do curso de licenciatura em Pedagogia no Parfor; as entrevistas foram concedidas nas residências dos participantes, através de audiogravações, pois as filmagens não foram autorizadas por três participantes, então resolvemos não realizar a filmagem, apenas as gravações. É importante destacar que na pesquisa narrativa, o número de participantes deve ser o mínimo possível, tendo em vista que essa técnica de coleta de dados resultante das narrativas, gera um extenso volume de informações que exige um rigoroso trabalho de interpretação, que demanda muito tempo.

3.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLHIDOS E O PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Para coletarmos os dados que compuseram nossa análise, realizamos entrevistas narrativas com os participantes de forma presencial. Jovchelovitch e Bauer (2008) afirmam que narrar é uma ação intrinsecamente humana e, portanto, social. Fundamentados nessa visão, consideramos a narrativa uma técnica de pesquisa fundamental para a produção de dados empíricos com os professores egressos do Parfor. Através das narrativas, eles puderam compartilhar suas trajetórias de formação já percorridas, sendo que somente eles, com suas próprias interpretações e reinterpretações, puderam relatar suas experiências de forma autêntica e significativa.

Optamos pelas Entrevistas Narrativas como método de produção de dados nesta pesquisa, pois elas permitem que os participantes se expressem livremente, trazendo em suas vozes os ecos de outras vozes e refletindo sobre a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe social, e contexto histórico, social e cultural. Esta técnica, proposta por Schütze (2011), possibilita a reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos professores egressos do Parfor e que ministram aulas no Ensino Fundamental I da rede estadual e municipal do estado do Amapá e de alguns municípios do estado do Pará. As Entrevistas Narrativas são consideradas mais profundas, pois transcendem o formato tradicional de pergunta-resposta, abrindo espaço para narrativas ricas e complexas.

A análise representou a etapa de aprofundamento e interpretação das informações coletadas, estabelecendo um diálogo constante com as discussões teóricas do estudo e respondendo às questões da pesquisa de acordo com seus objetivos. Buscamos compreender as influências da formação inicial na vida profissional e pessoal dos professores egressos do Parfor, identificando como eles construíram o significado dessa formação a partir de suas experiências, expressas em suas narrativas.

Para analisar as entrevistas, foi utilizado a análise do conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, o conteúdo pode ser uma análise dos “significados”, exemplo: a análise temática, ou também uma análise dos “significantes”, análise léxica, análise dos procedimentos (Bardin, 1997).

Como destaca Franco, (2005, p. 14) esta técnica está sustentada em “pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Essa análise pode colaborar para ampliar os conhecimentos em torno dos fenômenos da vida real, para tanto, os investigadores precisam ter alguns cuidados no tratamento dos dados, como: eliminar toda a forma de subjetividade e ser exaustivo, sistemático e rigoroso. Estes cuidados o ajudarão a ultrapassar as mensagens aparentes em torno do objeto em estudo. A análise de conteúdo visa, precisamente, organizar

em categorias de significado os conteúdos do texto (unidade de contexto), conteúdos, esses, fragmentados em unidades de registro.

Transpor a aparência é um ponto essencial na análise do conteúdo, pois permite-nos fazer uma leitura profunda do texto, eliminar os discursos obscuros e chegarmos ao significado profundo da mensagem transmitida (Bardin, 1997). As categorias centrais de análise documental e das entrevistas são: Formação no Curso de Pedagogia pelo Parfor, Interculturalidade no curso de Pedagogia no Parfor e Impactos do Parfor na formação docente.

Para garantir a confiabilidade e a segurança dos dados coletados, assim como a privacidade dos participantes, foram adotados procedimentos cautelosos, tanto no armazenamento das informações quanto na comunicação com os mesmos. A responsabilidade pelo armazenamento adequado dos dados coletados, incluindo entrevistas e os documentos, coube integralmente a pesquisadora. O sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes foram assegurados por meio de medidas específicas, como o armazenamento dos dados em dispositivos locais, e a utilização de pseudônimos para preservar a identidade dos participantes em todas as etapas da pesquisa.

Essa postura em relação à proteção de dados e à privacidade das participantes refletiu o compromisso da pesquisadora com a ética da pesquisa e com o respeito às histórias e experiências de vida dos professores que contribuíram para o estudo. A investigação, portanto, se pautou em princípios éticos que garantissem a segurança e a confiabilidade das informações, contribuindo para a construção de um estudo sólido e respeitoso com as narrativas de vida dos professores egressos do Parfor.

Após a produção dos dados, seguimos para a fase de análise que procedemos da seguinte forma:

- 1) Transcrição integral das entrevistas narrativas que foram armazenadas no Google Drive,
- 2) Leituras das entrevistas narrativas por meio do enfoque da análise de conteúdo;
- 3) Apresentação da análise dos dados produzidos a partir da sistematização teórico-metodológica estruturada e categorizada. Compreensão dos significados das experiências vividas por meio das falas dos participantes, relacionando-as com o contexto no qual estão inseridos e buscando uma sistematização a partir das categorias e subcategorias.

Os dados qualitativos foram organizados por meio da nossa análise com base nas entrevistas narrativas dos professores egressos do Parfor agrupados pelas categorias de análise

e, organizados de forma descritiva. O conjunto e a organização desses dados nos permitiram responder as questões de pesquisa e atingir os objetivos que orientaram este estudo.

Os quadros foram organizados a partir de dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira pelo sistema Microdados do Censo da Educação Superior 2012-2022 e Sinopse Estatística da Educação Básica 2014-2023.

Na seção seguinte faremos uma análise sobre a formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil a partir da década de 1990 e no Amapá faremos uma análise na formação de professores pelo Parfor.

Quadro 4 — Categorias e subcategorias de análises

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Formação no Curso de Pedagogia pelo Parfor	Oportunidade de cursar o Ensino Superior em uma universidade pública; Motivos para ingressar no curso de Pedagogia/Parfor; Dificuldades enfrentadas no curso.
2. Interculturalidade no curso de Pedagogia no Parfor	Aspectos culturais e cultura local abordados no curso;
3. Impactos do Parfor na formação docente	Aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com base nas categorias e subcategorias definidas no quadro, nos debruçamos na análise e interpretação das narrativas que compõem o texto empírico desta pesquisa. Essa análise, está ancorada nas discussões teóricas e metodológica que sustentam os objetivos desta tese, nos permitem extrair conclusões relevantes e enriquecedoras nesse estudo.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

A pesquisa narrativa, reconhece a riqueza da experiência dos professores, valorizando suas percepções e contribuições para a investigação. A pesquisa deixa de ser um processo verticalizado e passa a ser um diálogo horizontal, onde pesquisadores e professores se unem em um processo de construção conjunta do conhecimento.

Nesse contexto, o professor se torna não apenas um participante, mas um coprodutor do estudo, contribuindo com sua experiência, sua visão crítica e sua capacidade de analisar a realidade escolar a partir de seu próprio contexto. O pesquisador, por sua vez, desempenha o

papel de mediador, facilitando a construção do conhecimento, estimulando a reflexão crítica e promovendo a participação de todos os envolvidos na pesquisa.

Neste estudo, traçaremos, o perfil básico dos personagens, ou coautores, do estudo em campo. Ou, ainda, “professores no centro da investigação”, não apenas como “objeto de análise”, mas como “participantes cognoscentes, ativos”; não somente “produtos da história educativa”, mas também “seus agentes” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Em geral, os participantes de nossa pesquisa são professores de ensino infantil e ensino fundamental, anos finais, em escolas públicas dos municípios do Amapá ou em municípios do Pará. Sendo município de Mazagão, uma no município de Macapá, uma na comunidade de Santa Luzia do Pacuí, distrito do Pacuí município de Macapá, uma no município de Pedra Branca do Amapari, uma no município de Afuá –Pará, uma no Igarapé Zinco município de Anajás – Pará e um no Carmo do Macacoari, no município de Itaubal- Amapá. Todos com formação superior pelo Parfor (um deles tem pós-graduação – Mestrado, uma é mestranda em educação) e (cinco tem pós-graduação lato sensu – especialização).

3.4.1 O encontro com os professores que vivenciam a educação na Amazônia amapaense e paraense

O contato com os professores foi por meio de mensagens via WhatsApp cujos números foram fornecidos pela Divisão de Matrícula – DIMATRI da Universidade Federal do Amapá e pela Coordenadora de Graduação da UEAP, através das fichas de matrículas, enviamos convite aos professores egressos do Parfor que possuem vínculo com escolas do município e do estado que atendem aos alunos do Ensino Infantil e Anos Iniciais.

O Convite foi enviado a 10 (dez) professores egressos que concluíram o curso nas duas universidades e possuem vínculo no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental em escolas do município e do estado. Após o retorno do contato via WhatsApp, obtivemos retorno positivo de 07 (sete) professores, 03 (três) não concordaram em participar, é importante destacar que os professores que contribuiriam com a pesquisa na condição de participantes, através da entrevista narrativa participaram de livre e espontânea vontade, na certeza que estariam contribuindo com o estudo. Portanto, essa pesquisa foi realizada a partir dos dados produzidos por 07 (sete) professores egressos do curso de Pedagogia no Parfor/UNIFAP E UEAP.

Ao analisarmos as narrativas dos professores egressos do Parfor, procuramos entender suas percepções sobre interculturalidade em suas formações no Parfor, bem como as realizações profissionais depois do curso.

Para proteger a identidade dos participantes, e em homenagem a seis mulheres negras amapaenses e um homem negro com destaque na cultura amapaense, a escolha se justifica pela expressividade na História Cultural do Amapá e por muitos serem desconhecidos socialmente, mas que ajudaram a manter a cultura do Marabaixo viva, passaram por problemas políticos, religiosos, sociais, mas se mantiveram firmes na manutenção do legado que era dá continuidade a cultura de origem africana no estado do Amapá. Neste trabalho mencioná-los, é uma forma de respeito a cultura e a luta não só cultural, mas a todo povo negro do Amapá engajado culturalmente no Marabaixo e em outras manifestações culturais que contempla a interculturalidade. Vamos conhecer nossos baluartes da cultura negra amapaense, são elas e ele a saber:

1 - Benedita Guilherma Ramos (Tia⁵ Biló), nasceu em 10 de fevereiro de 1925, no antigo Território do Estado do Amapá e faleceu em 18 de setembro de 2021 aos 96 anos, filha de Januária Simplícia Ramos e Julião Tomaz Ramos (Mestre Julião), um dos maiores percussores da cultura do Marabaixo, cultura maior e mais autêntica e genuinamente amapaense, uma das nossas Tias do Marabaixo que com os ensinamentos de seu pai, conduziu e perpetuou a bandeira dessa grande manifestação cultural, mulher negra que sustentou seu filhos e netos, desenvolvendo suas funções na labuta da roça, como lavadeira, quituteira, depois se tornando funcionária pública no governo Janary Nunes.

Caçula de sete irmãos, depois do falecimento dos seus pais, assume a responsabilidade de salvaguardar, perpetuar e valorizar, esta manifestação cultural e toda sua ritualística, a pedido de seu pai no leito de morte, onde assumiu a responsabilidade de repassar aos seus filhos, netos e bisnetos o cuidar com amor e carinho para com essa herança ancestral, e a importância dela para a memória e dos seus.

Com essa missão Tia Biló foi sócia fundadora da Associação Raimundo Ladislau, entidade está sem fins lucrativos que foi criada com o intuito de poder com mais pessoas perpetuar e realizar os festejos direcionados ao ciclo, até hoje não se curvou mesmo diante das dificuldades, conduziu todas as práticas direcionadas ao Ciclo do Marabaixo, programação em honra ao Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade.

2 - Josefa Lina da Silva (Tia Zefa), nasceu em 1916 e faleceu aos 108 anos em 23 de julho de 2024. Tia Zefa teve 8 filhos, 45 netos, mais de 60 bisnetos e 17 tataranetos. Ela guardava na memória o momento em que foi morar no bairro Laguinho, zona Norte da capital.

⁵ Tia é uma referência a todas as dançadeiras de Marabaixo do estado do Amapá.

Na década de 1940, o então governador Janary Nunes implantou uma política habitacional no vilarejo que fez os negros se mudarem da orla da cidade.

Tia Zefa relembra momentos importantes da sua história e da história de Macapá: Eu morava atrás da Igreja São José, no Formigueiro. Macapá era só até ali. Não tinha mais nada, só mato. Não tinha energia elétrica, água encanada, carro e nem avião. Quando Janary chegou querendo aumentar a cidade, quem não podia fazer uma casa melhor, ele botou aqui para o Laginho e outros para a Favela (atualmente bairro Santa Rita). Foi assim que saiu o ladrão 'Pra onde tu vais, rapaz?', e eu vim pra cá com a minha família.

Tia Zefa dizia que desde criança já sabia compor e cantarolar variados ladrões de Marabaixo. E ela não dispensa entrar na roda para cantar e dançar ao ritmo que ela viu crescer no estado. A maior parte da família é envolvida com a manifestação cultural, seja dançando, compondo ou batucando. Mesmo não sabendo ler e nem escrever, Tia Zefa criou e sustentou os filhos lavando roupa para outras famílias e fazendo serviços de roça. Ela priorizou a educação dos seus filhos e se orgulha em saber que os 8 filhos que teve se formaram.

3 - Francisca Ramos dos Santos (Tia Chiquinha), faleceu em 18 de fevereiro de 2015 aos 94 anos de idade, teve 11 filhos, 45 netos, 75 bisnetos e 8 tataranetos. Era viúva do senhor Maximiano Machado dos Santos, mais conhecido como Bolão, exímio tocador de instrumentos de percussão (pandeiro e tambor de batuque e surdo de marcação).

Morava no Quilombo do Curiaú, sua terra natal. Após vender sua casa no bairro do Laginho, muito embora não deixasse de participar dos festejos do Marabaixo do bairro mencionado. Tia Chiquinha era ex-lavadeira, aposentada pelo INSS e pensionista.

Era uma mulher negra, dançadeira e cantadeira de Marabaixo e batuque. Era a matriarca de uma família de percussionistas autodidatas, dançadeiras e sujeitos viventes e participantes das manifestações culturais de base africana e afrodescendente do Estado do Amapá. Tia Chiquinha, acima de tudo, deixou um legado de luta pela preservação cultural de matriz afrodescendente, gênese da cultura do Amapá. Sua capacidade de aglutinar a comunidade em torno do Marabaixo e do Batuque tornou-a um valor único em defesa das tradições históricas e da cultura popular.

4 - Gertrudes da Silva Gaia (Tia Gertrudes) nasceu em Macapá, no dia 08 de dezembro de 1899, faleceu no dia 07 de setembro de 1973, aos 74 anos, foi a responsável por liderar parte da população que mudou do centro da capital durante as reformas estruturais e urbanas realizadas em Macapá durante o governo de Janary Nunes (1943-1955), no então Território Federal do Amapá.

Filha de Ciriaco Manuel Saturnino e Izabel Maria de Nazareth, única filha mulher de uma família de seis irmãos. Mulher negra, aguerrida, filha de escravos. Em 18 de maio de 1918, casou-se pela primeira vez com Hyppólito da Silva Gaia, passando a ter o nome de Gertrudes da Silva Gaia. Anos mais tarde, constituiu nova família com Raimundo Pereira da Silva, (Capa Branca), com quem teve cinco filhos: Mamédio, Natalina, Sebastião, Maria José e Izabel. Assumindo o desafio de cuidar sozinha de seus filhos, exercia as mais diversas e humildes atividades: doméstica, lavadeira, cozinheira, pela sobrevivência da família.

Tia Gertrudes foi parteira, ajudando muitas mães a dar à luz aos seus filhos, foi benzedeira e com seu conhecimento sobre as ervas e plantas medicinais, fazia seus remédios caseiros, garrafadas e chás. Gertrudes exerceu importante liderança no Bairro e uma das precursoras do Marabaixo na Favela. Foi uma grande mulher à frente de seu tempo.

Cantava, dançava, tocava caixa de Marabaixo com uma maestria ímpar. Criou o quadro de sócio da “Santíssima Trindade dos Inocentes” que foi uma forma prática e criativa de garantir a realização anual da festividade no Bairro.

5 - Joaquina da Silva Jacarandá (Tia Joca), Filha de um casal pioneiro da velha Mazagão, dona Olga Valente Jacarandá e seu Acendino Jacarandá. Das várias irmãs, “Tia Joca”, como é conhecida pelos muitos amigos e admiradores, com 70 anos foi a que abraçou com mais afinco o legado de dona Olga: cuidar das festas religiosas da igreja de Nossa Senhora da Assunção.

É foliã de São Gonçalo, devota da Padroeira, Nossa Senhora da Assunção – e dedica atenção especial à igreja que leva o nome da Santa – é uma das principais organizadoras da parte religiosa da Festa do Divino Espírito Santo, em agosto, e mestra do premiado Cordão das Pastorinhas. É cena comum dona Joca iniciando os cânticos religiosos entoados nas missas e novenas em Mazagão Velho. E essa voz também já foi emprestada para a gravação dos diversos CDs que eternizam o Batuque e o Marabaixo mazaganense. (Texto de Gabriel Penha – Jornalista).

6 - Antônia Venina da Silva (Tia Venina) nasceu em 17 de dezembro de 1909 e faleceu em 20 de julho de 1997. Se dedicou a cuidar não só dos 9 filhos, mas da comunidade à qual pertencia. Tia Venina foi agricultora, rezadeira, dançadeira de batuque e Marabaixo e curandeira de garganta. Para ela, a educação sempre foi o melhor caminho, por isso ela incentivava a busca pelo conhecimento e sempre concedia entrevista a quem o procurava.

Marcou a história das mulheres da família e também do Quilombo do Curiaú, na Zona Rural de Macapá, onde morou. As bandeiras de resistência levantadas pela mulher à frente do seu tempo renderam frutos. Em 20 de julho de 1997, foi criada a Associação Mulheres Mãe

Venina do Curiaú. No início, o objetivo era realizar manifestações e eventos culturais para a comunidade. Entretanto, com o passar dos anos, o grupo começou a desenvolver trabalhos voltados para a educação ambiental e principalmente ao empoderamento feminino.

7 - Raimundo dos Santos Souza, (Sacaca), nasceu em 1926 e faleceu em 1999, aos 73 anos de idade. Começou a explorar a floresta ainda criança, acompanhado de seu pai, que atuava na extração de madeira. Sacaca é o nome de uma planta da Amazônia usada para combater diversos males e, também, significa pajé ou senhor da floresta. Sacaca tinha uma relação próxima com as plantas medicinais, o que o tornou um curador, sendo requisitado por macapaenses de todos os cantos em busca de chás e ervas.

O dom rendeu a fundação de um museu em Macapá que leva o nome dele, e que abriga pesquisas e produção de medicamentos fitoterápicos. Pai de dez filhos com Madalena Souza, Sacaca, o curador amapaense ganhou reconhecimento quando usou uma planta para curar a própria esposa durante um parto de risco. "O médico mencionou que ele tinha precisava escolher entre o bebê ou a mãe. E ele respondeu que queria as duas. Ele continuou acompanhando sua esposa, levou uma medicação de forma secreta para ficar passando nos lábios dela, no outro dia, ela teve uma melhora considerável e não perdeu o bebê.

Um dos maiores amapaenses de todos os tempos teve o seu talento e história reconhecidos internacionalmente. O mestre da cultura e das plantas medicinais, Sacaca, recebeu a mais alta condecoração da Divine Académie Française des Arts Lettres et Culture. A homenagem póstuma foi concedida à família numa cerimônia no Rio de Janeiro.

A Divine Académie é uma entidade fundada em 1901 por lei na França e que promove o crescimento da humanidade através da arte, letras e cultura. Além de Sacaca, apenas outras quatro pessoas em todo o mundo já receberam a mais alta insígnia da instituição.

Entendendo que os professores participantes da pesquisa representam força, esperança e coragem atribuímos aos professores egressos do Parfor participante da entrevista narrativa, os nomes das pessoas que ajudaram a construir a história cultural do Amapá são eles a saber: Tia Chiquinha (UEAP), Tia Biló (UNIFAP), Tia Joca (UNIFAP), Tia Gertrudes (UNIFAP), Tia Venina (UEAP), Tia Zefa (UEAP) e Sacaca (UNIFAP). Essa é uma forma de homenagear a minha orientadora, professora Eugénia da Luz Silva Foster que saiu do seu país para se qualificar e fazer a diferença na educação amapaense, discutindo questões como Educação para as Relações Raciais, Interculturalidade e Educação nas Comunidades Quilombolas.

Nossos participantes estudaram em universidades diferentes, são quatro professores da (UNIFAP) e três da (UEAP). São professores que atuam em escolas da rede municipal e estadual, a maioria dos participantes são mulheres com idade entre 36 a 55 anos e todos são

oriundos das camadas populares. Todos possuem mais de vinte anos (20) de experiência em sala de aula, e ao ingressarem no Parfor, dois já tinham formação superior em Letras Língua Portuguesa pela UNIFAP e uma era formada em Biologia pela UVA as demais, só o magistério até ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia no Parfor. Afirmaram que resolveram cursar Pedagogia para aprimorar suas práticas com as crianças em sala de aula, já que viam os pedagogos com facilidades em suas práticas metodológicas. E mesmo com outras formações, trabalham com crianças do fundamental e ensino infantil.

Dos sete professores entrevistados, uma reside e trabalha no município de Mazagão, um no Carmo do Macacoari, no município de Itaubal, uma no município de Macapá, uma na comunidade de Santa Luzia do Pacuí, distrito do Pacuí município de Macapá, uma no município de Pedra Branca do Amapari, uma no município de Afuá –Pará e uma no Igarapé Zinco município de Anajás – Pará.

3.5 ASPECTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em relação aos dados pessoais e profissionais, a professora Tia Biló é solteira, natural da cidade de Amapá, estava com 41 anos de idade, não tem filhos e atua há 17 anos na educação básica; professora Tia Venina é solteira e natural da cidade de Macapá, onde a pesquisa foi realizada, está com 42 anos e tem uma filha e atua há 13 anos na educação infantil; o professor Sacaca vive em União Estável, tem 48 anos, tem 3 filhos é natural da cidade de Macapá onde a pesquisa foi realizada, atua há 21 anos na educação fundamental I; a professora Tia Zefa é solteira, tem 38 anos e 3 filhos, é natural do município do Amapá-Macapá atua no ensino fundamental há nove anos; a professora Tia Chiquinha é casada, tinha 55 anos, tem três filhos é natural da de Macapá, cidade onde a pesquisa foi realizada, mas mora na cidade de Afuá/Pará, atua há 23 anos no ensino fundamental; a professora Tia Gertrudes é casada, tem 42 anos, dois filhos é natural da cidade de Macapá, mas mora em Igarapé Zinco - Anajás/Pará e atua há 15 anos no ensino fundamental e a professora a coleta de dados desta professora foi realizada via Meet por impossibilidade do encontro com a participante e a professora Tia Joca é solteira, tem 49 anos, três filhos, nasceu no estado do Amapá, mora em Mazagão onde a pesquisa foi realizada e atua no ensino fundamental há 27 anos.

Quadro 5 — Dados pessoais e profissionais dos professores

Professores Participantes	Gênero	Idade	Estado Civil	Naturalidade	Número de filhos	Tempo de docência
Tia Biló	Feminino	41 anos	Solteira	Município de Amapá	Não tem filhos	17 anos
Tia Venina	Feminino	42 anos	Solteira	Macapá	Uma filha	13 anos
Sacaca	Masculino	48 anos	União Estável	Macapá	Três filhos	21 anos
Tia Zefa	Feminino	38 anos	Solteira	Município de Amapá	Três filhos	9 anos
Tia Chiquinha	Feminino	55 anos	Casada	Macapá	Três filhos	23 anos
Tia Gertrudes	Feminino	42 anos	Casada	Macapá	Dois filhos	15 anos
Tia Joca	Feminino	49 anos	Solteira	Município de Amapá	Três filhos	27 anos

Fonte: Dados obtidos através da Entrevista Narrativa, organizado pela autora (2024).

4 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PARFOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta seção discutiremos sobre as políticas de formação de professores no contexto das reformas no curso de licenciatura em Pedagogia a partir da década de 1990. Além disso, faremos uma análise da formação de professores no Brasil e no Amapá para que se compreenda a evolução das políticas de formação inicial de professores a partir da conjuntura econômica, política e social. Analisaremos também, o desenvolvimento do (Parfor), a partir das bases legais que o instituíram em todo território nacional, inclusive, no estado do Amapá.

A reforma educacional no Brasil inicia-se na segunda metade da década de 1990; mesmo que autoras como Gatti (2008) e Shiroma; Moraes e Evangelista (2007) façam análises anteriores a esse período, a efervescência na política, na educação, na economia e na sociedade acontecem nesse período histórico. É importante destacar que esse cenário exigiu dos cursos de formação de professores reorganização em seus currículos para que se adequassem aos objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais mediadas pelo modelo de educação eurocêntrico.

Ao longo da história da formação de professores no Brasil, tem-se observado uma arena de disputas entre grupos distintos; de um lado a classe trabalhadora e do outro os grupos hegemônicos que definem as políticas educacionais no Brasil a partir das agendas dos organismos internacionais⁶, que definem em seus documentos ações a serem implementadas com o objetivo de padronizar a educação buscando-se uma formação geral (Maués; Costa, 2020). Essas ações apresentam-se como estimuladoras das reformas da educação tanto a nível internacional quanto nacional, regional e local; Shiroma (2020, p. 3) observa que:

O isomorfismo das políticas educacionais estava relacionado à globalização, porém seria equivocado reduzi-lo à ideia simplificada de imposição de medidas idênticas a todos os países, uma vez que a globalização não é um processo homogêneo e nem visa produzir resultados iguais nas nações.

Nessa configuração, as políticas de formação de professores alcançaram lugar privilegiado nas agendas educacionais, conforme observa-se em Maués; e Costa (2020).

O docente foi alçado ao patamar de responsável pelo sucesso ou principalmente, pelo fracasso, do aluno. Pesquisas começaram a ser realizadas no intuito de verificar como esse profissional vem atuando e o que precisa melhorar para torná-lo um professor [...] eficaz, como reivindica a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), um professor excelente, como anuncia o Banco Mundial (BM, 2014) ou um professor de qualidade nos moldes da Organização das Nações

⁶ Estes organismos internacionais são: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM), (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e da Oficina Regional (UNESCO/OREALC, 2013).

As reformas na formação de professores, têm tido uma grande repercussão na efetivação dessas políticas em todos os níveis de ensino, pois elas realizam-se a partir de interesses financeiros que impõem a organização e o desenvolvimento da formação do professor. Além disso, são prioridades nas pautas das reformas educacionais, e surgem em um contexto histórico de reformas econômicas em nível mundial que impacta a organização e efetivação das políticas educacionais no Brasil (Torres, 1996).

Maués e Costa (2020, p.112) fazem uma análise de algumas orientações emanadas pela OCDE em relação à importância dos professores. Em um dos documentos citados por essa autora, fica claro que 'a qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano quando um país, [...] aspira a excelência de seu sistema.

Como observamos, os programas de formação de professores apresentam as marcas das disputas históricas entre a categoria dos professores e o Estado e, portanto, expressam as atuais condições de desenvolvimento do trabalho docente. Esse processo formativo do professor apresenta-se como foco das mudanças que as reformas do Estado e da educação têm induzido no contexto das políticas neoliberais.

Assim, podemos dizer que a formação dos professores tem passado por modificações que atingem tanto a natureza do trabalho docente, quanto as condições para a sua realização. De acordo com Oliveira (2011), esse quadro marcado pela regulação da lógica do capital oculta as contradições nos projetos de formação e na sua materialização.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988) e da (LDBEN) Lei nº 9394/ de 1996 (Brasil, 1996), esse cenário provocou fortes debates em função dos diferentes grupos, projetos sociais e educativos envolvidos na sua organização. Estas duas legislações, definiram uma nova organização da gestão educacional a nível de sistema e nas unidades escolares brasileiras. (Krawczyk; Vieira, 2012).

Para Gatti (2011), no final do século XIX e início do século XX observou-se no Brasil poucas mudanças no processo formativo dos professores. Ouve reformulações na legislação que trataram da formação docente, porém essa formação ainda estava dissociada do contexto social, mesmo com as recomendações contidas na LDBEN. Para que fosse feita uma formação integrada, com uma base comum, a formação era realizada de forma disciplinar, pois necessitávamos de uma reforma nos currículos e matrizes dos cursos de formação que garantissem os anseios sociais. Essa análise é compreensível, pois:

[...] observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nela presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualificação da formação (Pimenta, 2002, p. 46).

Partindo dessa análise, compreender a importância e o sentido da política para formação de professores, significa entender o “projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 9), pois, a formação de professores no Brasil, sempre esteve regulada à lógica do Estado, sendo idealizada a partir dos princípios eurocêntricos com o objetivo de padronizar a formação de professores, bem como o processo educativo.

Em contraposição a essas ideias nos anos 1990, as reflexões sobre a formação de professores passaram a fazer parte da agenda de debate dos movimentos sociais, professores, associações de ensino superior e partidos políticos de esquerda, que defendiam a democratização na educação para todos os níveis e instâncias educacionais, além de criticarem o padrão, a neutralidade e o isolamento político e social nos cursos de licenciatura.

Conforme Santos (2016), o movimento pela formação de professores defendia a formação do educador pela perspectiva sócio-histórica, pois, por meio dessa proposta o professor teria domínio e compreensão da realidade social vivenciada por ele e pelos outros, assim como o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir nas condições sociais, no processo educativo, na sua própria formação e no seu trabalho na escola.

Assim, compreendemos que, após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN houve um período de avanços, pois as discussões sobre a formação de professores foram intensas. Essas discussões construíram as bases para as conquistas dos direitos sociais e marcaram a defesa da formação de professores pela construção de autonomia da prática docente e participação dos professores em todos os espaços da escola como na construção do planejamento, na participação da gestão escolar e na elaboração do currículo.

A Declaração Mundial de Educação para Todos aprovada na Conferência de Jomtien (1990), levou o Brasil a assumir o compromisso de garantir educação para todos, priorizando a Educação Básica e a formação de professores a partir das reformas educativas. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) enfatizam que essa Conferência contribuiu para evidenciar o fracasso dos compromissos firmados anteriormente por outros governos, fato que causou grandes problemas educacionais vivenciados pela população mundial, conforme elas demonstram: “na década de 1990 o mundo apresentava um quadro de 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de analfabetos no mundo” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 48).

Oliveira (2015) observa que as medidas tomadas pelos governos foram questionadas, sobretudo por não priorizarem o ensino superior e olharem para os problemas educacionais como questões de ordem metodológica, desconsiderando as desigualdades sociais e econômicas dos países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo.

No Brasil, esse compromisso foi assumido através de documentos, e ações como seminários, e fóruns que tinham o objetivo de implementar as propostas definidas pelo governo brasileiro, sendo que o ápice foi a aprovação da LDBEN. Em meio a essas discussões a formação de professores foi mediada pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, impulsionadas pelas questões econômicas, políticas e provenientes da organização neoliberal. Gatti (2011, p. 89) sinaliza:

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Discutir, neste estudo, os marcos das políticas de formação inicial de professores, torna-se, então, fundamental, uma vez que, ao sinalizar as reformas educacionais no cenário educativo, indicamos algumas questões que carecem de atenção e compreensão, tanto dos professores formadores quanto dos professores em processo de formação, como define Dourado (2002, p. 241):

Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

As políticas públicas e educacionais organizadas na década de 1990, segundo Dourado (2002), foram definidas pelas reformas de Estado e orientadas pelas exigências da política econômica a nível mundial como mencionado anteriormente. A aprovação da LDBEN, mesmo sendo um texto modificado para atender as políticas de governo mediado pelos organismos internacionais não foi suficiente para frear as lutas dos grupos minoritários e que atendessem a todos, sem distinção.

Em meio a essas questões, os temas diferenças, cultura, multiculturalismo, interculturalidade tornam-se necessários na formação dos professores. Santos (2016, p. 117) ressalta que “pensar a complexidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, apontando caminhos para que essa formação seja autêntica na transformação social” é

desafiador, pois requer um conhecimento que contribua para o senso crítico, ou seja, o entendimento sobre as contradições. Esse conhecimento deve servir para a vida, sendo essencial para superar os problemas da vida cotidiana.

Outro documento importante foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2021), ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que definiu algumas prioridades básicas como a defesa da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes formação inicial e continuada, bem como condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e para a preparação das aulas e um salário digno, garantido por meio da elaboração de piso salarial nacional e de plano de carreira. Porém, essas metas não foram cumpridas e voltaram no PNE 2014-2024.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva observamos um novo significado para a formação docente, reconhecendo tanto o trabalho desenvolvido pelos professores na escola como em atividades relacionadas a educação com o mesmo grau de importância.

Como podemos destacar no governo de Luís Inácio Lula da Silva, abriram-se espaços para discussões de temáticas importantes não vistas em governos anteriores, como questões étnico-raciais, educação indígena, educação do campo, educação quilombola, questão de gênero, valorização da comunidade LGBTQIA+⁷, crianças de rua, dentre outras questões relevantes e importantes que antes não eram respeitadas e muito menos incluídas no currículo escolar (Brasil, 2005).

Ainda considerando as políticas educacionais desenvolvidas no governo Lula, as discussões sobre educação inclusiva tiveram uma maior amplitude; essas temáticas foram incluídas no currículo da formação inicial dos professores visando a redução das desigualdades sociais e o reflexo na formação do sujeito autônomo e livre para fazer suas escolhas. A liberdade é um processo constante de busca que de acordo com Freire (1996), não é um ponto de chegada, mas de partida, de forma que, esse elemento constitui-se em ferramenta central na prática do professor.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi responsável pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas e universidades públicas e privadas, bem como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tem como objetivo construir uma educação que priorizasse a justiça e a igualdade de direitos.

⁷ A Associação Brasileira LGBT atualizou a nomenclatura para LGBTQIA+ para representar lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, quer, intersexuais, assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

A aprovação da referida lei constitui-se em um marco político, uma grande conquista do movimento negro que sempre esteve na luta pela garantia dos seus direitos. Outra conquista importante foi a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que estabeleceu a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da educação básica e superior, assim como as discussões nas disciplinas da educação básica e ensino superior.

Todas essas mudanças foram significativas e vieram acompanhadas de orientações para a formação de professores. Esse conjunto de medidas levou o governo a repensar seus programas de formação e os processos formativos para os docentes, tendo seu ápice, em 2015, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de formação de professores.

Na concepção de Dourado (2015, p. 300), “na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais”. Nesse sentido, as DCN, aprovadas em 2015, no governo de Dilma Rousseff, estruturaram o currículo para os cursos de licenciatura, assegurando a inclusão das temáticas referentes às questões culturais; conforme Dourado (2015, p. 309):

As novas DCN definem a seguinte estrutura e currículo dos cursos de formação inicial. Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

O cenário educacional descrito acima, foi marcado por um amplo movimento pela reformulação dos cursos de licenciatura e do curso de Pedagogia que buscava atender o artigo 62 e 63 da LDBEN. Esta lei priorizou a formação dos professores para trabalhar com as crianças pequenas, no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental em nível superior, nas universidades, já que os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) não davam conta de uma formação ampla que contribuísse com a formação do professor para lidar com as situações de exclusão ocasionadas pelas políticas neoliberais. Conforme os artigos da referida lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; I - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar

à educação básica; II - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

A análise da legislação deixa claro que os cursos de formação para professores devem proporcionar conhecimentos que lhes possibilitem ter autonomia para realizar análise crítica dos conhecimentos sociais, políticos, históricos e econômicos, de forma que esses conhecimentos devem compor suas formações e devem possibilitar o aprofundamento de saberes sociais para exercerem suas funções com responsabilidade, e compromisso.

Nóvoa (2009), refletindo sobre as reformas na formação de professores, alerta para a necessidade de estudos que busquem uma formação inicial de professores por dentro da profissão. Neste sentido, há especificidades que precisam ser consideradas e analisadas em articulação com as determinações mais amplas do contexto social.

A formação inicial é uma etapa na qual o professor constrói sua identidade profissional, considerando as ideias de Papi (2018, p. 201): “a formação do professor objetiva prepará-lo para o exercício da docência, envolvendo um processo relacional e ativo, efetivado por uma instituição formadora e mediado pelo formador”. Ou seja, é através da formação inicial que o professor constrói os alicerces da profissão, nesse sentido, se ela é o alicerce, podemos afirmar que é uma formação em constante processo. É como afirma Veiga (2008, p. 15):

[...] a formação assume uma posição de inacabamento vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É um processo inconcluso e autoformativo.

As reflexões sobre a formação inicial de professores são um campo amplo, em que as disputas e tensões são constantes. Por meio da formação inicial, o professor encontra estratégias para desenvolver suas aprendizagens, entendendo que para ensinar é necessário estar disposto a aprender. É como enfatiza Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; e ele continua: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Diante dessa fala, o autor chama atenção para a necessidade de o docente estar disposto a novas aprendizagens que vão sendo construídas na prática diária, evidenciando que a ação do professor é uma ação intencional.

A docência constitui-se em ação que se constrói de forma contínua da relação entre homens e mulheres em um processo dinâmico e constante envolvendo os conhecimentos inter e multiculturais, levando o professor a perceber que ensinar e aprender não são ações dissociadas e exclusivas da atividade escolar; elas acontecem no contexto social e são apreendidas diariamente. “Nesse sentido, o lugar da formação passou a ser preferencialmente a

escola e a universidade, com prerrogativas de legitimar os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos para profissional” (Veiga, 2015, p. 87).

É importante destacar que a formação inicial precisa construir uma relação com o campo de atuação e a universidade, somente dessa forma, o professor em processo de formação entenderá os problemas concretos e se posicionará diante deles.

Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 67), “os programas de formação de professores indicam que a diversidade cultural é muitas vezes reduzida a um simples curso facultativo”. Corroborando com as reflexões dos autores sobre formação de professores, inferimos a um estudo de amplitude nacional realizado por Gomes; Silva (2012) sobre as práticas pedagógicas que tratavam da temática étnico-racial em escolas públicas das cinco regiões do Brasil. O estudo revelou alguns descasos no trato com a temática, pois “os (as) professores (as), em sua maioria, que estão em atividade, não tiveram, em sua formação acadêmica, os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira” (Jesus; Miranda, 2012, p. 65).

A prática pedagógica do professor é toda ação intencional, que representa a “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (Freire, 2005, p. 77). Nesse contexto, o que buscamos nos programas de formação de professores é um profissional com atuação inclusiva, com postura crítica, que entenda os pressupostos ideológicos presentes nas matrizes curriculares e, que reflita sobre a importância da formação pelo viés histórico-crítico e do qual deve fazer parte. Uma formação pautada nesses princípios contribuirá para a ressignificação de conhecimentos e práticas de uma dada realidade social, dando subsídios para uma formação articulada com o saber e o fazer docente.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A discussão sobre as políticas de formação de professores está em pauta, atrelada ao contexto internacional em decorrência das questões econômicas, e os Estados reduzindo as fronteiras e “influenciando as culturas, a organização social, as políticas e principalmente a educação, sobretudo dos países ocidentais cujo modo de produção se insere na perspectiva capitalista-neoliberal” (Silva Júnior; Abreu, 2022, p. 78).

São por essas questões que a educação se transformou em elemento rentável para o capital, pois ela é responsável pela formação escolarizada e é através dessa formação que se

qualifica para o trabalho, atendendo as necessidades do mercado. Além disso, a educação, nos últimos anos, tornou-se rentável e vantajosa para o empresariado, que observara o aumento seus lucros a partir do investimento nessa área. Mota Júnior (2016, p. 84) afirma:

O programa político para a educação dos organismos internacionais pode ser resumido na defesa da eficiência gerencial do setor público, fruto das políticas de austeridade, na abertura dos serviços educacionais ao mercado global e na transferência de recursos públicos para o setor privado com o objetivo de fazer educação fronteira econômica útil no combate à crise do capital, além de instrumento político- ideológico poderoso no alívio da pobreza e na defesa da ordem capitalista.

Destacamos que esses organismos se consolidaram no século XX, enquanto hegemonia neoliberal, a partir da participação nos processos de formulação das políticas educativas nacionais, regionais e locais, bem como o alinhamento da agenda que estão a serviço do capital (Shiroma, 2020).

As políticas educacionais que se consolidaram no século XX, apresentam-se vulneráveis, pois são organizadas através de pactos e nem sempre geram os resultados esperados. Assim, as políticas, nessa perspectiva, são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e organizadas por meio da complexidade de contextos de influência, da produção de disseminação de textos das políticas, ao mesmo tempo em que são recriadas nos contextos da prática, evidenciando os seus isomorfismos (Silva Júnior; Abreu, 2022, p. 80).

Observamos que as proposições das políticas para a educação no início do século XXI estão relacionadas às reformas do Estado, subsidiadas pelos organismos internacionais, abrindo espaço para a concorrência entre as instituições de ensino na tentativa de atrair mais investimentos, principalmente no setor educacional.

Rodrigues (2021) menciona que a trajetória das políticas para formação de professores foi definida por:

[...] 49 marcos regulatórios brasileiros consultados sobre política de Formação de Professores, foi necessário situá-los na temporalidade em que eles foram produzidos, refletindo assim concepções, posições políticas e ideológicas que ora complementam-se, ora sofrem descontinuidades e, foram subdivididos em 4 blocos: 15 do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)(1995/1998 - 1999/2002); 21 do governo Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (2003/2006 - 2007/2010); 6 do governo Dilma Vana Rousseff, do PT (2011/2014 - 2015/31 de agosto de 2016); 5 do governo Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)(01 de setembro de 2016/2018) e 2 do governo Bolsonaro, à época, do Partido Social Liberal (PSL) (Rodrigues, 2021, p. 59)

Esses documentos estão situados na temporalidade em que eles foram construídos e, externalizam as formas de conceber suas posições políticas, que ao longo da história da educação brasileira têm sofrido descontinuidade ou se complementaram no processo, pois cada gestão implementa uma política que dialoga com as suas concepções de governo conforme apresentamos no quadro 6.

Quadro 6 — Marco Regulatório sobre a Formação de Professores no Brasil

1988	Constituição da República Federativa do Brasil. Ar. 205.
Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – previa no parágrafo único do artigo 7º a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei.
Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Parecer CNE/C nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outra providências. Brasília.
Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Parecer CNE/CP nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006.	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008.	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito do Ministério da Educação.
Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009.	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010.	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e introduz alterações no Decreto 6.755/2009 e permite a participação das IES privadas sem fins lucrativos no PARFOR.
Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.
Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012.	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
Lei nº 12.796, de 4 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.
Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de junho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017.	Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
Parecer CNE/CP nº 10/2017, de 10 de maio de 2017.	Proposta de altera o Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

	continuada.
Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaboração da própria autora (2023)

As análises dos marcos regulatórios contribuíram para entendermos que nas últimas décadas eles têm orientado e atualizado os cursos de formação de professores no Brasil desde a década de 1990 até os dias atuais, indicando mudanças que perpassam desde a oferta de vagas até o desenvolvimento de avaliações da formação de professores. Destacamos também, que esses marcos regulatórios dão visibilidade à formação de professores nas últimas décadas. São documentos que traçam o perfil profissional desejado pelo governo brasileiro, mediados pelos organismos internacionais, incluindo tudo que compõe a profissão docente como salário, condição de trabalho e carreira docente.

Rocha (2022, p. 197) afirma que se “contarmos os anos 2000, e observarmos as datas de aprovação das resoluções são praticamente anuais, causando uma sobreposição, concomitância e instabilidade jurídica do marco legal da formação de professores no Brasil”. Ele deixa claro que, durante estas quase três décadas, a formação de professores no Brasil vive uma instabilidade e que o contexto político vivenciado nesse período, tem contribuído para que essas propostas não fossem consolidadas.

A reforma iniciada na segunda metade da década de 1990 e início do século XXI no governo de FHC contribuiu para que a formação de professores trilhasse por caminhos que os levassem ao processo formativo técnico com ênfase no desenvolvimento de competências visando garantir condições de competitividade exigida pelo sistema econômico em detrimento de uma formação humana.

Na década de 1990, a formação de professores foi impactada por “dois projetos de formação um representativo das associações-entidades- faculdades-centros de educação e outro do governo federal de plantão” (Rocha,2022, p. 189). Como se observa, as políticas de formação no Brasil, foram vinculadas ao grau de escolaridade pelo desenvolvimento de competências no

processo de formação, com o objetivo de garantir a presença da produtividade, própria do mercado, mediado pelo sistema de ensino.

A partir do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), a formação dos professores começa a desenvolver ações fundamentadas nas práticas que pressupõe a formação humana e o desenvolvimento da consciência crítica com a finalidade de transformar a realidade social no qual está inserido nesse sentido. Mediados pelas resoluções, os cursos de formação de professores foram orientados a reformularem seus projetos, dando um novo significado, uma maior abrangência aos aspectos sociais e culturais incluídos no processo formativo do professor com a relevância que possuem.

O marco legal que referendou as mudanças nos cursos de formação inicial e continuada, foi as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; em seu art. 3º, § 5º e inciso II afirma:

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015).

A ampliação das políticas públicas para redução das desigualdades sociais deu maior visibilidade dos movimentos sociais que ao longo da história foram reconhecidos pelas lutas e pelas conquistas dos direitos, como a inclusão da cultura Africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, tanto na formação de licenciados, quanto a educação básica.

Nesse contexto, fica claro que no governo do PT houve vários avanços, principalmente no que diz respeito aos programas sociais. Dentre eles citamos Luz Para Todos, Fome Zero, Bolsa Família, Programa Cisterna, Mais Médicos, Minha Casa Minha Vida, e Pronatec, que contribuiu com a formação profissional e pedagógica de milhares de jovens das camadas populares. Esse conjunto de programas deu ênfase para que houvesse uma transformação na vida de milhões de pessoas. É importante destacarmos que as políticas sociais e educacionais nos treze (13) anos do governo PT garantiram acesso e permanência desde a creche até a pós-graduação. Na concepção de Rocha (2022, p. 198), “o ciclo de desenvolvimento que marcou esses anos foi interrompido com o golpe de 2016”.

Em 2016, o golpe institucional comandado por Michel Temer e seu grupo conservador inviabilizou a continuidade do governo de Dilma Rousseff, além de ocasionar retrocessos na educação; dentre as ações destacamos o Parfor, no governo Temer, que teve um decréscimo na oferta de vagas e quase foi extinto (Maués; Costa 2020). O plano só foi mantido em decorrência

da pressão dos educadores e entidades por meio do movimento denominado. “Resiste Parfor”, e manteve-se como plano emergencial de formação inicial de professores em exercício.

Posteriormente, no governo de Jair Messias Bolsonaro, a educação sofreu um verdadeiro desmonte, que os cortes drásticos nos recursos federais afetaram todos os níveis de ensino, desde a educação básica, passando pela educação superior e a pós-graduação. Os programas de fomento à pesquisa, a manutenção dos laboratórios, e dos prédios, as bibliotecas, as bolsas de estudo, todos foram afetados; além disso, o governo Bolsonaro adotou uma política de censura e perseguição aos professores das instituições de ensino superior públicas.

As universidades passaram a ter uma redução na sua autonomia, pois o governo federal tomou ações como nome interventores, desconsiderando eleições para escolha de reitores; além de aderir e defender o modelo de escolas cívico militares, ou seja, o processo de militarização das escolas públicas. Esse marco regulatório contribuiu para entendermos como a formação de professores sofreu retrocesso do governo de Michel Temer ao governo de Jair Messias Bolsonaro.

Ainda no governo Bolsonaro foi colocada para apreciação a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Esse documento traz um discurso de formação de professores com identidade própria, e específica, no entanto, a chamada BNC-Formação é marcada pela fragmentação do conhecimento, exclusão das temáticas culturais e aligeiramento da formação e ainda está em análise no Congresso Nacional.

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana (Shiroma, 2020, p. 316).

De acordo com Akkari (2017, p. 941), o desenvolvimento dos mecanismos internacionais nos mostra que ao longo da história as agendas sempre existiram, a exemplo temos a de 1990-2000 e 2000-2015, que estavam centradas principalmente nos países do Sul e, especialmente, na educação básica. A partir da Declaração de Incheon (2015) é aprovada a agenda 2030, e o mundo se depara pela primeira vez com uma agenda única comum a todos os países com ênfase na educação básica, superior incluindo os pesquisadores. A ideia da nova agenda é abrir espaços para novas parcerias e ampliar as diferentes concepções sobre educação e formação (Akkari, 2017).

De acordo com Akkari (2020), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), através da Agenda 2030, propõe seis orientações básicas que deverão direcionar a construção de uma sociedade qualificada para atender as necessidades do capital, sendo que a primeira trata da educação inclusiva e justa. Nesse quesito, a educação

aparece como oportunidade de qualificação pelo viés dos direitos humanos, visando a inclusão de temáticas importantes como: “dignidade, justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, bem como na responsabilidade e prestação de contas partilhadas por todos os interessados” (Akkari,2020, p. 943).

É importante destacar, que a educação promove a justiça e a igualdade, entretanto, se faz necessário qualificar os professores para se posicionarem contra as formas de exclusão, desigualdade salarial, e educacional, pelos direitos dos negros, pobres, mulheres, crianças, deficientes e população LGBTQIA+, ou seja, unir esforços para empoderar os grupos socialmente excluídos.

A segunda orientação recomenda a extensão e duração da escolaridade. Nessa recomendação observamos que expandir o nível de escolaridade não significa que haverá melhorias no processo educativo, é preciso refletir sobre como está sendo feita essa expansão. Outro ponto importante são as dificuldades enfrentadas pelos jovens que, mesmo com qualificação, ainda encontram dificuldades para serem admitidos no mercado de trabalho.

A terceira orientação enfatiza a educação de qualidade; porém, a concepção que a Agenda 2030 traz está pautada em resultados dos processos avaliativos mediados pelos parâmetros internacionais. Aqui a formação de alunos e professores precisa acontecer de acordo com o que determinam os princípios da Agenda 2030, como o desenvolvimento de competências e habilidades na leitura, na escrita, no saber calcular, resolver problemas e formação empreendedora, são essas aprendizagens que definem educação com êxito. Não percebemos na Agenda 2030 nenhuma preocupação com as questões culturais, na inclusão da educação bilíngue ou da língua nativa no currículo escolar, assim como estratégias para recuperar o baixo desempenho das crianças e dos jovens.

A quarta orientação enfatiza a educação para o desenvolvimento sustentável e da Educação para a Cidadania Mundial. O desenvolvimento sustentável não é uma discussão nova, porém, ela aparece como elemento que contribui com o desenvolvimento de habilidades que permitirão aos indivíduos uma vida saudável e consciente para combater os desafios globais, regionais e locais. “Falar de cidadania mundial significa questionar as tradicionais identidades nacionais. Ou seja, resta operacionalizar a cidadania mundial e efetivá-la nos sistemas de ensino” (Akkari, 2020, p. 946). Ainda considerando as reflexões do autor ainda não existe um consenso sobre essa recomendação, levando os países a interpretá-la a partir das suas compreensões, como podemos observar neste trecho: alguns “países interpretam o conceito de cidadania mundial entendendo que a escola precisa promover aos jovens, as competências

interculturais, a compreensão das questões de migração global e a capacidade de viver juntos em sociedades multiculturais” (Akkari, 2020, p.949).

A quinta recomendação trata da aprendizagem ao longo da vida, sendo que a Agenda 2030 recomenda que todos os cidadãos tenham acesso à educação, da educação infantil ao ensino superior, de forma equitativa. Novamente percebemos o termo qualidade sendo mencionado nessa orientação. Ela enfatiza também a formação em nível técnico e a formação do pesquisador.

A sexta e última recomendação trata da educação nas zonas de conflito, a preocupação é em cuidar da aprendizagem das pessoas que estão vivendo em áreas de conflito ou em situação de refúgio. São pessoas que convivem com a violência, sejam elas causadas pelo próprio homem ou por causas naturais. A educação a essas pessoas muitas vezes, é negada, ou seja, elas não têm acesso ao ensino, a aprendizagem e às histórias de uma vida toda.

Os organismos internacionais dentre eles a OCDE, ao definirem as propostas para a educação 2030, trazem como objetivo auxiliar os países nas resoluções dos seguintes problemas, a partir das seguintes questões: 1- Definir quais conhecimentos, os alunos precisam construir e se posicionarem diante das questões sociais e quais habilidades, competências e valores vão desenvolver para ajudar a construir um mundo melhor. 2- Quais estratégias os sistemas de ensino vão disponibilizar para mediar esses conhecimentos e desenvolver essas habilidades, atitudes e valores de maneira eficaz e eficiente? (Maués; Costa, 2020).

O Banco Mundial (BM), diante da Agenda 2030, assume um discurso de crescimento da economia de forma sustentável, redução do índice de pobreza e das desigualdades sociais. Além disso, utiliza das reformas educacionais pela estrutura do Estado, interfere na concepção das políticas educacionais, dos projetos, e dos programas dos países dos quais ele faz investimento e orienta investir na Educação Terciária, com objetivo “de intensificar o processo de mercantilização da educação superior e, ao mesmo tempo, impulsionar a formação de capital humano mais flexível e adaptável ao contexto da sociedade do conhecimento” (Silva Júnior; Abreu, 2022, p. 81).

Ao longo das análises, observamos que três organismos internacionais, apresentam forte interesse pela formação de professores, pois essa foi a estratégia utilizada por eles para alcançar os objetivos. No conjunto das diretrizes traçadas pelos organismos internacionais, o BM, a OCDE e a Unesco, é possível observarmos o discurso de que “a qualidade da educação está atrelada a formação dos professores, os professores constituem o elemento central dos esforços pelo aprimoramento escolar” (Unesco, 2013, p. 18). Esses fatores, nos últimos anos, têm contribuído para culpar os professores pelo fracasso na aprendizagem dos alunos, sendo que

esse discurso deixa claro que uma das funções do professor é garantir a equidade na educação, e na aprendizagem, quando a responsabilidade por essas estratégias é do Estado. No Quadro 7, mostraremos as principais recomendações dos organismos internacionais para as políticas de formação de professores na América Latina e Caribe.

Quadro 7 — Síntese das Recomendações dos Organismos Internacionais para as Políticas de Formação de Professores

Dimensão	Banco Mundial	OCDE	Unesco/Orealc
Atrair	Aumento dos padrões para ingresso na formação de professores; Aumento da qualidade das escolas de formação de professores; Aumento dos padrões para a contratação de novos professores	Melhorar seu status de maneira geral e sua posição competitiva no mercado de trabalho; Salários mais competitivos; promover flexibilidade nas condições de emprego; Expansão da oferta de professores potencias; Implantar mecanismos de remuneração mais flexíveis; Melhorar condições de ingresso de novos professores; Implantação de processos seletivos mais rigorosos para países onde há excedente de professores	Elevar os requisitos nos processos de seleção para ingresso na formação inicial do/de professor; Promover políticas que visem a melhoria da qualidade dos formadores de professores; Preparar os professores para a inserção em diversos contextos sociais.
Desenvolver	Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério; Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor; Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho; Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional.	Desenvolvimento do PERFIL DOCENTE; Oferta de incentivos e recursos para o desenvolvimento profissional continuado; Tornar a educação inicial de professores mais flexível; Aprimorar a seleção para educação de professores; Ênfase na educação inicial de professores – a prática reflexiva e a pesquisa sobre o trabalho; Credenciamento de programas de educação de professores; Certificação de novos professores; Integração do desenvolvimento profissional ao longo da carreira	Levar em conta os resultados das avaliações de desempenho dos professores, sejam eles nacionais e padronizados ou realizados no nível de cada escola, a fim de identificar as necessidades prioritárias dos educadores em seus contextos escolares específicos; Foco na conexão das ações de treinamento com as práticas de trabalho em sala de aula; Associar a educação continuada aos incentivos à progressão na carreira com base na qualidade do trabalho profissional;
Reter	Recompensas profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho; Pressão por responsabilidade; Incentivos financeiros.	Sistema de avaliação e recompensa a professores eficazes; Programas de apoio aos professores iniciantes; Maior flexibilidade e diversificação à carreira docente; Capacitação, seleção e avaliação para líderes escolares; Promoção de melhores condições de trabalho; Programas de condições de trabalho mais flexíveis.	Melhorar as perspectivas de carreira dos professores (remunerações, condições de trabalho e status profissional); Gerar uma estrutura adequada de remuneração e incentivo; Estabelecer, como parte da carreira, um período de acompanhamento ou indução para professores iniciantes; Articular a formação contínua com a política salarial dos professores.

Fonte: Silva Júnior; Abreu (2022, p. 82).

A partir das informações citadas no Quadro 7, observamos que a Unesco assume uma função central nas discussões sobre formação de professores. É notório que os organismos internacionais ganharam notoriedade por conquistarem espaço na agenda global e, principalmente no quesito educação, assumiram estratégias importantes, como estabelecer parâmetros comparativos entre os países, para classificar o mundo a partir de avaliações internacionais, dentre elas o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com a redefinição do significado de qualidade dos processos educativos e a criação de ações que se materializem em boas práticas (Silva Júnior; Abreu, 2022).

Esse projeto, na sua essência, priorizou a ampliação da dimensão sociocultural dos alunos, reorganização curricular, e elevação das metas de aprendizagem, como temos observado nos resultados das avaliações. Um destaque, é que o aproveitamento da aprendizagem dos alunos está condicionado ao trabalho desenvolvido pelo professor, sendo que essa tem sido a pauta do dia na mesa dos organismos internacionais (Shiroma, 2020).

Os estudos desenvolvidos pela Unesco, no período de implementação do Perdac, apontaram falhas nos processos de formação inicial e continuada, desde o desenho curricular dos cursos, a descontinuidade de processos, a precarização de instituições formadoras e dos formadores, o distanciamento da formação acadêmica recebida e a realidade pedagógica da escola, entre outros elementos (Unesco, 2013).

Portanto, a autora deixa claro que na ótica neoliberal, os problemas que ocorrem na aprendizagem do aluno sempre recaem sob responsabilidade do professor, e isto significa dizer que esse docente precisa de formação. Essa é uma forma cruel de tratar o profissional da educação, pois, as propostas do neoliberalismo culpabilizam e desqualificam o trabalho do professor, desvalorizam seus conhecimentos e sinalizam para a substituição desses profissionais em nome da tão propalada qualidade de ensino dentro dos modelos do capital (Shiroma, 2020).

Questiona-se como pensar a formação do professor se, do ponto de vista mais pragmático, as políticas de formação se enfraquecem quando são implementados nas escolas, através de pacotes que representam,

esse modelo de formação se fundamenta nos conhecimentos práticos e limita a formação docente as chamadas “aprendizagens essenciais da BNCC, estendendo esse empobrecimento da formação inicial a formação continuada focalizando a resolução de [...] problemas pontuais que apareçam na sala de aula, aportando respostas baseadas em um conhecimento tácito, relegando a teoria para um nível de elucubrações (Maués; Costa, 2020, p. 118-119).

A formação do professor é uma ação política, pois ela define a intenção de mudanças no chão da escola e se estende ao contexto social de forma organizada. Gatti *et al* (2019, p.177), ao analisar as concepções e práticas de professores, destaca: “continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma

equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural”. A autora acrescenta, que são poucos os estudos que dispõem de “[...] avaliações de seguimento posteriores aos programas públicos implementados, ou seja, o que consolidou novas práticas no chão da escola” (Gatti, 2008, p. 62).

Nesse sentido, é importante destacar que na região amazônica, existem muitos desafios a serem enfrentados, pois o lugar possui suas especificidades constituídas pelo processo histórico e geográfico que proporcionam as trocas de saberes culturais provenientes do povo amazônica que se constituíram a partir do contexto regional, mas também dos povos europeus e africanos.

Diante desse cenário, a formação do professor precisa ser desenvolvida a partir da compreensão e do debate sobre hibridismo cultural na Amazônia, sendo que suas práticas em sala de aula, devem instrumentalizar os alunos a se emanciparem, desta forma, o trabalho desenvolvido por esses professores deve pautar-se em uma educação que permita viver com dignidade, e ser responsável pelas suas decisões de forma consciente. É importante enfatizar que a emancipação acontece na luta pela vida, o processo de emancipação social acontece através do comprometimento da situação de existência do oprimido.

O educador comprometido com o projeto transformador constrói uma educação coletiva e individual, sendo que essa prática se constitui em um fazer cotidiano e histórico, pois o processo emancipatório contempla o multiculturalismo, ou seja, um diálogo crítico com as diversas culturas. Dessa forma, a educação precisa considerar a formação humana em sua totalidade, pois ela se constitui em um espaço de possibilidades; assim, o currículo deve ser humanizado e a educação desenvolvida de forma transversal, então não pode continuar em processo de adaptação das políticas neoliberais.

Para adquirirmos um pensamento coerente e crítico sobre liberdade, dignidade humana, direitos humanos, democracia, cidadania, solidariedade e respeito ao próximo, a educação precisa intervir de forma responsável e com o compromisso de desenvolver um trabalho responsável, de forma que possamos observar a transformação social, pois em um país com uma carta democrática, devemos cuidar da promoção da cidadania e do diálogo pela perspectiva de um trabalho inclusivo e respeitoso.

Na região amazônica, a realidade da população, é marcada por processos de exclusão e de apagamento das culturas, da eliminação do “outro”, ou seja, uma convivência violenta, de negação de direitos e de alteridade.

Há que se afirmar também que mesmo com todos os problemas enfrentados pelos grupos que compõem a Amazônia, esses grupos têm resistido bravamente, afirmando suas identidades e buscando uma educação inclusiva e libertadora.

Como afirma Lacerda (2017), a pluralidade amazônida possibilitou a formação de grupos sociais organizados com as mais diferentes características e, através dessa organização, tomam suas decisões e buscam seus direitos. Dessa forma, as pautas coletivas têm proporcionado a garantia dos direitos fundamentais.

A partir da década de 1990, com a organização dos movimentos sociais, dos partidos políticos de esquerda engajados no processo de democratização da educação e das pautas sociais, e com a aprovação da Constituição Federal de 1988, ficaram garantidos os direitos à população brasileira excluída historicamente. Isto ocorre, principalmente com o direito à educação, com garantia do respeito aos valores culturais e condições de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade do ser humano. Essa foi a bandeira de luta das instituições e grupos sociais em busca da efetivação de educação contra-hegemônica e pautada nos processos da liberdade humana.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação aparece como “direito de todas as pessoas, o direito a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O artigo define os princípios relacionados ao direito à educação e especifica que o ensino deverá ser ministrado por meio da igualdade de acesso e permanência na escola, defendendo os princípios da liberdade, do pluralismo de ideias e do padrão de excelência na educação.

Nesse sentido, as políticas para a educação têm tido papel fundamental nesse processo de mudança, e, reconhecemos que há proposições acadêmicas curriculares contribuindo para práticas educativas emancipatórias vinculadas a mudanças no plano cultural, pois são centradas no exercício da democracia, conforme assinala Linhares (2007, p.151):

[...] ampliamos e diversificamos os cursos de formação pedagógica, organizando sindicatos e associações, como a Anped, a Anfope, a Aelac, e os Endipes que se fortaleceram com práticas de reuniões sistemáticas, conquistando espaços de discussões e de participações em decisões oficiais e políticas.

A partir da Conferência de Durban em 2001, na África do Sul, novas leis foram aprovadas, como a LDBEN, a Lei 10.639/2003, e as Diretrizes Curriculares para as Relações Etnicorraciais (2004), pareceres e normas foram criados na tentativa de se desenvolver educação mais humana, democrática e livre. Esta deve assegurar a inclusão da cultura afro-brasileira, indígena, dos povos da floresta, do campo, das águas, e tantos outros que circulam na região Amazônica amapaense, a ideia é formar o professor para que esse profissional em sala de aula tenha uma prática inversa ao currículo que está posto.

Como afirma Costa (2021, p. 34.332), essa é a preocupação que se amplia às diversas regiões principalmente a amazônica, observada por interesses diversos que, em “muitas situações, fazem com que a suas singularidades presentes numa história de exploração e resistência contra uma ideologia de dominação e aculturação das populações nelas presentes, sejam ignoradas”.

Podemos afirmar que esse conjunto de documentos fortaleceu e contribuiu para a efetivação de políticas públicas de reparação e valorização da cultura e da identidade dessa população que sempre foi marginalizada culturalmente.

É nesse contexto que pensamos a formação inicial de professores pelos princípios contra-hegemônico. Considerando tal afirmação, destacamos as contribuições de Costa (2021, p. 34.335).

A formação do professor precisa ser vista como um processo, em que a prática se constitui em um instrumento de formação, e no qual professores e equipe pedagógica tornam-se um coletivo numa postura de investigação de caminhos na realização de uma prática docente que busca a autonomia nos espaços educativos. Ensinar é, pois, acima de tudo, um aprender constante, e as questões sobre o que ensinar nos conduzem a reflexões sobre as finalidades da educação, sobre nossos valores e intenções.

É importante destacar que formar professores na conjuntura social, política e econômica atual, não tem sido uma tarefa fácil; pelo contrário, é complexa, pois as proposições das matrizes curriculares exigem das instituições formadoras posicionamento diante das demandas sociais que são desafiadoras para o professor que está em sala de aula.

4.2 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Para entendermos a trajetória e a organização da formação inicial de professores no Brasil, é necessário revisitarmos o contexto histórico, social e político, da formação docente que é marcada por lutas provocadas por diferentes projetos com interesses antagônicos e representam suas respectivas classes. Freitas (2003) aponta: que os grupos progressistas, representados por diferentes entidades acadêmicas e científicas e, pelos profissionais da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) têm fortalecido os debates em defesa do ensino público e gratuito.

A Anfope (2016, p. 31-32), em seu relatório, posiciona-se contrária às recomendações dos organismos internacionais e afirma:

Esse governo pauta-se em princípios neoliberais, defende o gerencialismo das organizações educacionais com a finalidade de “capacitar” professores “dotados de competências” para exercer sua profissão. Essas políticas, algumas já vigentes, afetam a educação e promovem o desenvolvimento do mercado educacional a qualquer preço, estando muito distantes da finalidade da educação brasileira manifestada na Constituição Federal/1988, na LDB/1996 e no Plano Nacional da Educação (2014-2024).

Os efeitos das políticas neoliberais têm se manifestado na formação inicial de professores e no Brasil, de forma que os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos e a outras demandas educacionais que não são bem-sucedidas passam a ser responsabilidades dos professores. Essa é uma concepção equivocada que precisa ser repensada, pois esse modelo de formação não contribui para os avanços pedagógicos; trata-se de padrões de formação que não permitem a inclusão de questões sociais mais amplas no currículo e engessam o trabalho do professor.

Em meio às questões de conjuntura social, política e econômica, situamos o Parfor, que se constituiu em um programa de formação inicial de professores da educação básica, institucionalizado em 29 de janeiro de 2009 por meio do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009). O Parfor tem como objetivo atender à exigência do art. 62, da Lei 9.394/96, garantindo a oferta de formação inicial para os professores da educação básica em cursos superiores de licenciatura, realizados por universidades públicas (Brasil, 1996).

O Parfor foi organizado em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, trata-se de ações conjuntas entre a (CAPES), as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e as Secretarias de Educação dos estados e municípios.

Para a implementação do Parfor, se fez necessário a realização de diagnósticos e avaliações com o objetivo de mapear a realidade da educação básica nacional, e desenvolver ações de melhoria do ensino e da aprendizagem. Como afirma Haddad, (2008, p. 8), “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]”.

Tais medidas foram ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que se configura como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e definiu-se com o objetivo de desenvolver educação através de um conjunto de ações, (Brasil, 2016). Na fala de Haddad (2008, p. 9), “[...] um dos pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional”

Nesse sentido, no Parfor, enquanto plano emergencial que integra a política de Formação Inicial de Professores, muito bem aceito pelos professores em exercício, observamos

os interesses políticos, econômicos e ideológicos implícitos nas orientações seguidas por ele.⁸ O Parfor é uma política de formação inicial regulada pelas diretrizes advindas dos organismos internacionais através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em conformidade jurídica como se observa abaixo:

Art. 2º [...] I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; [...] XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; [...] (Brasil, 2007).

Destacamos que, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e os municípios foram orientados a elaborarem seus Planos de Ações Articuladas (PAR), iniciando por um diagnóstico minucioso da situação educacional local para que pudessem identificar as demandas e necessidades imediatas, visando a correção das disparidades, padronização do ensino e resultado significativo na aprendizagem (Brasil, 2016).

A partir desse diagnóstico, estados, municípios e Distrito Federal organizaram seus planejamentos com as ações que resultariam no PAR, a partir de quatro dimensões: 1) Gestão, Formação de Professores, 2) Prática Pedagógica, 3) Infraestrutura; e 4) Recursos Pedagógicos.

Os dados do Educa Censo mostraram que o Brasil, em 2007, apresentava um cenário com cerca de 600 mil professores que estavam em sala de aula, mas não possuíam formação superior em suas áreas de atuação, ou ministravam aulas em áreas distintas nas quais não possuíam a devida formação (Brasil, 2007). Considerando os dados acima e o diagnóstico realizado pelos estados e municípios sobre as condições da educação, as dimensões formação de professores e prática pedagógica foram detectadas como as principais dimensões a serem implementadas pela

⁸ Em 2016, algumas mudanças são vividas na política de Formação Inicial de Professores, de forma que no decurso final do ano de 2017, o governo Temer, por meio da CAPES, anunciou o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (PROFIC), em substituição ao Parfor, até a conclusão das suas últimas turmas. Além das turmas de graduação, seriam ofertadas especializações em Educação Infantil, Alfabetização, Português e Matemática (Brasil, 2017). Porém, no dia 28 de fevereiro de 2018, outras diretrizes foram oficializadas pelo MEC, como a novidade do Programa Residência Pedagógica (PRP), bem como a continuidade e ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MEC, 2018). Finalmente, no dia 24 de abril de 2018, em meio à pressão da comunidade científica e representativa dos professores, o governo brasileiro incluiu novamente o Parfor na Política de FP (Brasil, 2018).

política educacional. O dado elevado de professores sem formação acadêmica, foi considerado decisivo para a recuperação da melhoria da educação básica brasileira.

A política educacional no contexto do Parfor, é relevante, pois, as regiões brasileiras são culturalmente diferentes, apresentam suas especificidades e devem ser consideradas no ato da implementação. Dessa forma, observar as potencialidades e limites dessa política se torna algo relevante, principalmente considerando a região amazônica com sua vasta diversidade cultural, pois, os sujeitos que compõem esses espaços devem ser incluídos nesse processo.

Não podemos desconsiderar que, dos anos 1990 aos anos 2000, o número de professores com licenciatura cresceu de forma significativa. Entendemos que esse crescimento foi em virtude das políticas formuladas em meados dos anos 1990 conforme observamos no gráfico abaixo.

Entretanto, destacamos que não basta apenas ofertar formação aos professores, é preciso que se dê condições para que as instituições formadoras possam desenvolver uma formação pelos princípios da educação crítica e humana. Em estudo exploratório sobre o percentual de professores que atuam na educação básica no Brasil, tomando por base os resultados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2014-2023, percebemos a evolução no número de professores. Esses resultados revelam existir no Brasil, atuando na Educação Básica conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1 — Evolução do número de docentes - Educação Básica - Brasil - 2014 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses do INEP (2014-2023) (Brasil, 2024a).

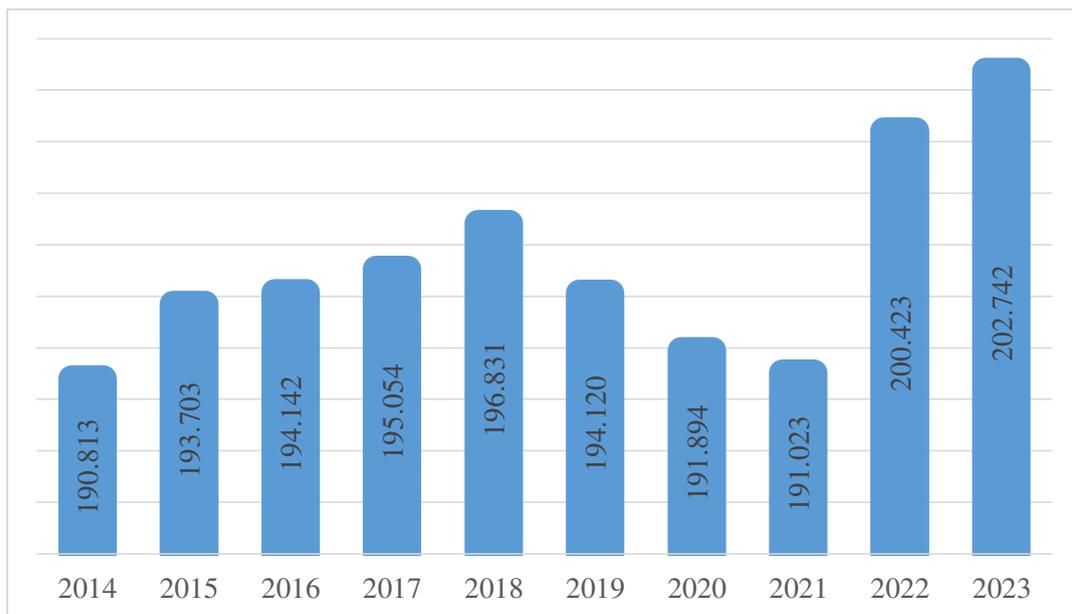
Observamos no gráfico 1 que o número de professores atuando na educação básica no Brasil evoluiu no período de 2014 a 2023, chegando a 2.354.194 profissionais em 2023, é um

dado que nos chama atenção. A elevação dos patamares de formação docente foi uma constante ao longo do século XX nos países desenvolvidos e se fez também acompanhar no Ocidente pelos países com indicadores médios de desenvolvimento.

Consideramos que o (Parfor), instituído em 2009, representou um marco significativo na política de formação docente no Brasil. Ao oferecer cursos de licenciatura aos professores em exercício na educação básica da rede pública e, ofertado pelas universidades públicas o programa visou atender à demanda por profissionais qualificados e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

O Parfor ampliou significativamente a oferta de cursos de formação inicial para professores, democratizando o acesso à educação superior e possibilitando a qualificação de um grande contingente de profissionais.

Gráfico 2 — Evolução do número de docentes - Educação Básica na Região Norte - 2014 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses do INEP (2014-2023) (Brasil, 2024a).

No gráfico 2, na Região Norte, o Parfor desempenhou um papel crucial na ampliação do número de docentes qualificados, impactando diretamente a qualidade da educação na região. Quando olhamos para os dados de 2014 a 2023, observamos uma evolução significativa no número de docentes da Educação Básica na Região Norte.

Nesse sentido, entendemos que embora o Parfor tenha sido um programa com vigência até 2018, a tendência de crescimento do número de professores se manteve, sugerindo que o programa deixou um legado na área da formação docente.

A evolução do número de docentes pode ser atribuída a implementação de políticas públicas que busca ampliar o acesso à formação de qualidade para os profissionais da educação.

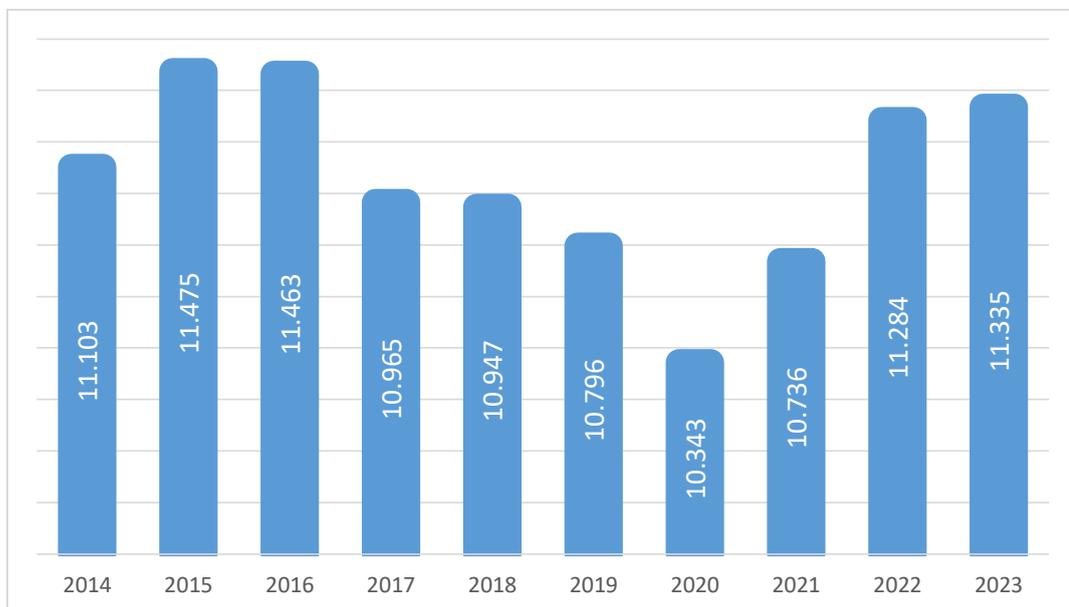
É como afirmam os autores Guimarães; Pereira; Costa (2024, p. 113) “[...] para enfrentar as assimetrias e desigualdades regionais que se manifestam na educação superior, é indispensável o fortalecimento de políticas públicas sociais”.

A fala acima nos apresenta uma visão rica e complexa da formação docente, compreendendo-a como umas práxis diárias, ou seja, uma atividade que articula teoria e prática de forma dinâmica e crítica. Essa perspectiva se distancia da visão tradicional que separa teoria e prática, e nos convida a pensar a formação docente como um processo vivo e transformador, permeado pela realidade social, cultural e política.

A ênfase na vivência social, cultural, política é fundamental, pois coloca em evidência a importância de a formação docente estar conectada com o contexto em que o professor atua.

A formação não se resume a uma transmissão de conteúdos descolados da realidade, mas sim a um processo de compreensão crítica da sociedade e de construção de possibilidades de transformação.

Gráfico 3 — Evolução do número de docentes - Educação Básica no Amapá - 2014 a 2023



Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses do INEP (2014-2023) (Brasil, 2024a).

De acordo com o gráfico 3, o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), implementado entre 2009 e 2018, teve como objetivo fortalecer a formação docente no país, com foco na qualificação de profissionais da Educação Básica. No Amapá, o

Parfor contribuiu para a ampliação do número de docentes qualificados, impactando diretamente a qualidade da educação na região.

Observando os dados de 2014 a 2023, nota-se uma evolução significativa no número de docentes efetivos da Educação Básica formados no Amapá, embora não haja uma correlação direta com o Parfor, visto que houve uma tentativa de finalização do programa retomado em 2022. A evolução do número de docentes pode ser atribuída a diversos fatores, como a ampliação da rede de escolas e a criação de novas vagas no magistério. É importante destacar que o Parfor, durante sua vigência, impactou positivamente a formação docente no Amapá, contribuindo para a qualificação de um grande número de professores da rede pública que não tinham a formação em nível superior. O programa ofereceu cursos de licenciatura e a oportunidade de acesso ao ensino superior para profissionais que já atuavam na educação.

A implementação do Parfor no Amapá foi marcada por desafios e avanços. Entre as dificuldades, podemos mencionar a falta de infraestrutura em algumas instituições de ensino e a deficiência de recursos para a compra de materiais didáticos e tecnologias. Por outro lado, o programa foi fundamental para democratizar o acesso ao ensino superior e para qualificar o trabalho dos docentes no estado.

Rosa Hage; Figueiredo, (2024, p. 211) ressaltam que a materialização das políticas públicas é dever das instituições. Portanto, garantir as condições objetivas como financiamento, estrutura física e materiais para levar a cabo as determinações normativas é processo de luta e resistência que acompanha e sucede as formalidades.

No Amapá, como muitos estados brasileiros, passou por uma transformação na formação de professores nos últimos anos. O aumento significativo no número de cursos de licenciatura, principalmente a partir da década de 1990. Essa mudança, impulsionada por diversos fatores, teve um impacto profundo na forma como os professores são qualificados para a docência.

Um dos principais fatores dessa mudança foi a extinção do curso de Magistério, tradicionalmente oferecido no nível médio e conhecido como Magistério. Essa medida, adotada ainda na década de 1990, antecipou o fim da era do Magistério e impulsionou a busca por novas alternativas para a formação de professores. A (LDB), de 1996, reforçou essa tendência, estabelecendo, em seus artigos 62 e 87, a exigência de formação superior para o exercício da docência na educação básica.

Essa mudança legislativa, combinada com a crescente demanda por professores qualificados, impulsionou o crescimento dos cursos de licenciatura no Amapá, principalmente

curso a distância. A universidade, tradicionalmente voltada para a formação de profissionais de nível superior, passou a abrigar um número cada vez maior de professores.

A história da formação de professores no Amapá nos últimos anos é marcada por uma busca constante por aprimoramento e qualidade. A expansão das licenciaturas e a universitarização da Formação de professores representam um avanço crucial nesse processo, mas exigem atenção constante para garantir que a formação de professores esteja alinhada às necessidades da educação e capaz de preparar profissionais comprometidos com a arte de educar.

Para Maués (2003), esse processo de universitarização da docência está intrinsecamente ligado às demandas da globalização, um movimento que remodela as relações sociais, econômicas e culturais em escala global. “[...] a formação se dá na realidade em nível pós-médio, ou seja, em instituições de nível superior, mas sem obedecer aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição Universidade [...]” (Maués, 2003, p. 167).

A globalização, com sua intensidade e complexidade, impacta a educação de forma profunda. Nesse contexto, o papel do professor é redefinido. Ele deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e assume um papel mais ativo e complexo. É desafiado a adaptar-se a um mundo em constante mudança, a desenvolver competências para lidar com a diversidade e a incorporar novas tecnologias em suas práticas.

4.3 O PARFOR E O CURSO DE PEDAGOGIA NO AMAPÁ (2009-2020)

No Estado do Amapá, o Parfor foi iniciado no segundo semestre de 2009, após a assinatura do Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Governo do Estado do Amapá através do ofício de número 0170/2009/PR/CAPES, cujo objetivo foi implantar o Primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no Estado (ACT/MEC/AP, 2009). O acordo de Cooperação Técnica incluiu as três, IPES: (UNIFAP), (UEAP) e (IFAP).

O Parfor no Amapá está sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED), através do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC) e da Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH). Destacamos que, neste estudo, será analisado apenas o curso de Pedagogia PARFOR implantado na UEAP e UNIFAP, pois, o IFAP ofertou apenas o curso de Licenciatura em Informática.

A UNIFAP ofertou os cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História e Letras Português, Letras Francês, Matemática e Pedagogia, o IFAP, ofertou o curso

de Licenciatura em Informática; e a UEAP os cursos de Pedagogia, Química e Ciências Naturais. Então, neste estudo, será analisado apenas o curso de Pedagogia/Parfor.

As três IES matricularam professores dos 16 Municípios que formam o Estado do Amapá além, de professores oriundos de municípios pertencentes ao Estado do Pará como: Anajás (41), Breves (4), Afuá (55), Chaves (12), Almeirim (1), Belém (4), Bagre (4), Marabá (1), Santarém (1), Porto de Moz (1) e Portel (12), conforme mostramos no mapa abaixo.

Os professores do estado do Pará que cursaram o Parfor em Macapá, foram selecionados pelo sistema da Capes, já que no início do programa, a forma de ingresso era através de sorteio, então, como esses municípios ficam próximos do estado do Amapá conforme mostra o mapa, os professores foram matriculados no curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP ou UEAP.

Figura 5 — Divisão Municipal do Estado do Amapá



Fonte: <https://www.google.com.br/adaptação> da autora (2022).

Em 2013 a UNIFAP ofertou cinco (5) turmas com aproximadamente 32 acadêmicos no curso de Pedagogia Parfor, perfazendo um total de 163 acadêmicos matriculados; desse total, 1 abandonou, 7 ainda estão cursando e 155 concluíram o curso em 2017.

Quanto à UEAP, em 2009.2 foram matriculados 204 acadêmicos, já no ano de 2010.1, matriculou-se 285, em 2012.2 entraram mais 254 acadêmicos e em 2015.2, 171 acadêmicos, distribuídos em turmas que variavam entre 33 e 50.

Em média, 47,34% dos professores formados pelo Parfor pertencem a rede estadual de ensino, enquanto que 52,66% são professores da rede municipal de ensino do Estado do Amapá e do Pará. De acordo com o Coordenador do Parfor/SEED/AP, professor Gilvando Araújo de Brito, esses professores atuam em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com seus cursos de graduação devidamente concluídos.

Diante do contexto, acreditamos que a formação dos docentes para o desenvolvimento de suas funções na escola,

Implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Profissionalidade vista como um conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (Gatti *et al.*, 2011, p. 93).

Como observamos, a formação do professor deve ser desenvolvida de forma que esse profissional possa ter condições de refletir, experienciar diferentes atividades metodológicas; para isso, se faz necessário uma formação consistente, intencional e comprometida com o seu fazer pedagógico. Freire (1999, p. 13) afirma que esse professor deve vivenciar,

[...] conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Somente assim, se promoverá uma formação construída nos princípios éticos, e na coletividade. Portanto, entendemos que é essencial refletirmos sobre a formação do professor, pois, essa formação não pode ser concebida sem levar em conta a vivência real na prática educativa no contexto do cenário brasileiro e amapaense. Essa realidade abrange diversos indivíduos e diferentes histórias de vida.

4.3.1 Caracterização da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

A (UNIFAP) está localizada na Rodovia Juscelino Kubitschek, km 02 – Jardim Marco Zero, Macapá – AP. A história dos cursos superiores no estado do Amapá reporta-se ao extinto Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará em Macapá (NEM), trazendo consigo a

missão de formar profissionais qualificados para atender às demandas do estado suas atividades tiveram início em 1970. PPC-Pedagogia/Parfor (AMAPÁ, 2013). De acordo com o PDI (2015-2019, p. 18).

Suas atividades foram iniciadas em 1970, com como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à (UFPA), com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, assim, o ensino superior no Amapá.

É na década de 1990, que cria-se, de fato, a Fundação Universidade Federal do Amapá, autorizada por meio do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n.º 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n.º 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la, tendo seu estatuto aprovado pela Portaria Ministerial n.º 868/90, de acordo com o Parecer n.º 649/90-SESu, aprovado em 9 de agosto de 1990, tornando-a uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida pela União. PDI (2015-2019, p. 18).

Figura 6 — Frente da Universidade Federal do Amapá



Fonte: Acervo pessoal de Betel Pereira de Castro (2022).

O Curso de Pedagogia foi um dos nove cursos de licenciatura inaugurados na época, desde seus primórdios se dedicou a suprir a carência de professores devidamente habilitados no Amapá. O curso de Pedagogia incorporou em seu Plano Global as diretrizes da Resolução nº 02/69 e do Parecer nº 252/69, emitidos pelo Conselho Federal de Educação à época. Essas orientações visavam atender às necessidades do Estado, identificadas pelo Núcleo de Pesquisa Educacional da Secretaria de Estado da Educação, que evidenciavam a carência de formação adequada de professores para atuarem na educação básica e em atividades técnicas (AMAPÁ, 2013).

Ao longo de sua trajetória, o Curso de Pedagogia das duas instituições se consolidou como referência na formação de educadores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no estado. Mediante uma matriz curricular abrangente e constantemente atualizada, o curso sempre buscou preparar os professores para os desafios da docência em diferentes contextos, com ênfase na realidade sociocultural do Amapá.

Com a aprovação da (LDBEN) nº 9.394/1996, surgiu a necessidade de reavaliar os objetivos relacionados à formação do educador. As constantes reflexões internas no curso, aliadas à participação ativa em discussão local, regional e nacionalmente sobre o perfil do profissional da educação, motivaram a revisão da abordagem aplicada na formação acadêmica dos pedagogos na UNIFAP. Esse processo foi intensificado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, por meio da Resolução nº 1 - CNE/CP, de 15 de maio de 2006, ressaltando a integração da formação pedagógica com atividades de docência, gestão, avaliação de sistemas educacionais, elaboração e execução de programas educativos. Além disso, a organização curricular do curso considera a diversidade sociocultural e regional do país, promovendo uma pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, bem como o estímulo a processos investigativos e críticos que abrangem diferentes campos de conhecimento.

4.3.2 Caracterização da Universidade do Estado do Amapá – UEAP

A (UEAP), foi criada pela Lei Estadual nº 996 em 31 de maio de 2006, é fruto de um processo de aprimoramento institucional gradual, iniciado nos anos anteriores. Seu nascimento se deu com o propósito de estimular o desenvolvimento local e regional, em consonância com os contextos nacional e global, marcados pela cultura e pela dinâmica da economia globalizada (figura 12).

Figura 7 — Frente da Universidade Estadual do Amapá/UEAP



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O cenário descrito acima, gerou um conjunto de novas demandas no contexto social amapaense. Essas demandas exigiam respostas inovadoras e criativas em diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a Pedagogia.

Deste modo, a criação da UEAP – como uma instituição de ensino superior pública, que oferece cursos gratuitos em áreas estratégicas para as políticas públicas e para o setor produtivo – demarca importante espaço para o desenvolvimento local e regional e, não por acaso, a implantação desta universidade faz emergir potencialidades que servirão para alavancar ações mais efetivas, com vistas a desenvolver a economia, a cultura e a sociedade amapaense (UEAP, 2009, p. 4).

Conforme o PPC da UEAP (2009), a Universidade desde sua criação tem assumido um papel importante na educação do Amapá, através do compromisso com a produção de conhecimento, valorização da cultura local e regional.

4.4 FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE

No estado do Amapá, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FEPAD/AP foi instituído no dia quatorze de abril de dois mil e onze como instância estadual colegiada, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo em consonância com a Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009 e legislação vigente através da Portaria 287/2010-SEED, de 22 de outubro de 2010.

O Art. 2º do Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amapá define os representantes titular e suplente dos seguintes órgãos: SEED, MEC, União dos Dirigentes Municipais de Educação do Amapá (UNDIME-AP), Conselho Estadual de Educação – CEE, UNIFAP, UEAP, IFAP, Conselho Municipal de Educação (UNCME), Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP), e representantes do Conselho dos cursistas do Parfor.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente estão previstos no art. 5º, do Decreto nº 6.755/09, e têm como objetivo realizar diagnóstico, identificar as necessidades de formação de profissionais da educação básica, firmar a cooperação técnica entre a CAPES e os estados, e municípios.

Para além, os fóruns são responsáveis por promover o compartilhamento de boas práticas e experiências bem-sucedidas, além de proporcionar momentos de reflexão e qualificação para os profissionais da educação. O fórum tem importante papel na definição e implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, pois a partir das discussões realizadas nos fóruns, são elaborados planos estratégicos de formação, que direcionam as ações e os investimentos na área educacional. Dessa forma, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente no estado do Amapá, desempenham um papel decisivo na formação dos professores, pois garante que o debate qualifique as ações no âmbito do Parfor de forma participativa.

De acordo com o relatório do Fórum Estadual Permanente de Apoio Formação Docente (FEPAD, 2022) e a Coordenação do Parfor no Amapá, em avaliação dos seus membros, definiram que o programa tem alcançado os objetivos propostos. No estado do Amapá estes órgãos têm garantido a permanência dos profissionais da educação, das redes públicas, estadual e municipais, em seus respectivos cursos e IES, conforme sinaliza o quadro abaixo:

Quadro 8 — Número de Docentes da rede pública de ensino no Estado do Amapá com Graduação e Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu* após o Parfor

Unidade da Federação Municípios	Número de Docentes da Educação Básica								
	Total	Escolaridade e Formação acadêmica							
		Ensino Fundamental	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino Superior					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
AMAPÁ/ESTADO	11.284	15	1.333	9.936	9.674	262	4.903	331	86
Amapá	158	-	14	144	144	-	80	1	-
Calçoene	188	-	14	174	174	-	47	2	-
Cutias	124	-	13	111	111	-	69	-	-
Ferreira Gomes	160	-	30	130	128	2	80	3	-
Itaubal	188	-	23	165	161	4	82	1	2
Laranjal do Jari	742	4	170	568	543	25	268	24	12
Macapá	5.808	7	467	5.334	5.174	160	2.842	201	45
Mazagão	532	3	102	427	420	7	157	4	1
Oiapoque	553	-	181	372	372	-	101	1	-
Pedra Branca do Amapari	289	-	61	228	226	2	73	10	2
Porto Grande	391	-	37	354	347	7	163	20	16
Pracuúba	75	-	14	61	61	-	27	-	-
Santana	1.672	-	122	1.550	1.502	48	815	72	12
Serra do Navio	92	-	10	82	80	2	31	1	-
Tartarugalzinho	331	1	22	308	303	5	151	4	1
Vitória do Jari	247	-	61	186	182	4	88	-	-

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> (2022).

O quadro acima mostra um salto qualitativo na formação inicial dos professores da educação básica. De acordo com o levantamento realizado pelo Núcleo de Formação Continuada (NUFOC/SEED/GEA, 2011), o estado do Amapá apresentava um quadro de 2.789 docentes das séries iniciais do ensino fundamental sem curso de licenciatura, eram professores leigos, não tinham os requisitos básicos para uma prática pedagógica qualificada.

No tocante a este assunto, Freire (2005, p. 34), afirma que é um fator imprescindível à formação do professor, pois o “professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. A Secretaria de educação para tentar corrigir essa falha na formação dos professores, ofereciam cursos de formação continuada como alternativa para superarem os desafios em sala de aula.

Outro ponto analisado foi o aumento no número de professores da educação básica com pós-graduação *stricto sensu*, quando olhamos para o quadro acima, percebemos que 74.54% possuem especialização, 5.03% mestrado e 1.31% doutorado. Locatelli (2021, p. 4) afirma que:

[...] a pós-graduação se constitui a partir de dois grandes caminhos ou possibilidades: 1) a continuidade de um processo educativo que ainda tem como centralidade o ensino, constituindo-se num aperfeiçoamento das matérias ou temáticas da graduação, sendo, portanto, um aprofundamento ou prolongamento da formação inicial; ou 2) o desenvolvimento de um processo formativo que se estabelece na e pela pesquisa.

No Amapá os dados mostram que a pós-graduação *latu sensu*, teve um crescimento significativo e, enquanto continuidade do processo formativo, tem uma importante relação com a formação inicial dos professores e com o trabalho desenvolvido em sala de aula. A Meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE), define que até o último ano de vigência é garantida a formação em nível de pós-graduação de no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da Educação Básica em suas áreas de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Amapá, (2015-2025).

Ao analisarmos a Meta 16, que trata da pós-graduação *stricto sensu*, percebemos que o PEE (2015-2025) do Amapá, trata tanto da pós-graduação para os professores da educação básica, quanto da formação continuada para todos os profissionais da educação. Além disso, no plano não está definida licença remunerada para os docentes, mas propõe: “criar programa de financiamento de bolsas de estudo para Pós-Graduação *latu* e *stricto sensu* que contemple todos os profissionais da Educação Básica, até o final da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE” (Amapá, 2015).

Locatelli (2021, p. 5) deixa claro que quando não se definem os “requisitos mínimos de exigências que possam contribuir para o desenvolvimento intelectual docente ou para uma

análise rigorosa da realidade educativa, torna o investimento nesse tipo de formação pouco significativo para determinar a qualidade da preparação para o magistério”, logo, esta norma não terá reflexo significativo nas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Após análises realizadas, verificamos, que a pós-graduação para os professores da educação básica não tem obrigatoriedade, embora esteja definido em lei. A iniciativa para a continuidade nos estudos é iniciativa dos professores, pois, a formação *stricto sensu* não tem lugar nas discussões sobre a formação dos professores da educação básica e se tornou um grande desafio a ser vencido.

Nesta seção, abordamos sobre as políticas de formação de professores no Brasil, buscando compreender as forças que impulsionam as decisões sobre como essa formação deve ser organizada e estruturada considerando as orientações dos organismos multilaterais na seção seguinte, trataremos da educação intercultural e suas interfaces com o projeto de formação inicial no curso de Pedagogia/Parfor no contexto da Amazônia amapaense.

5 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Nesta seção, discutimos a educação intercultural a partir da perspectiva crítica e suas interfaces com o projeto de formação inicial de professores no contexto da Amazônia amapaense. Para esta construção, dividimos o texto em duas etapas. A primeira parte abordará a trajetória histórica da Interculturalidade, explorando os debates e as divergências que a distinguem das demais perspectivas interculturais que surgiram ao longo do tempo.

A segunda parte tratará da formação de professores pela perspectiva intercultural no contexto amazônico, refletindo sobre os movimentos históricos e políticos que moldaram o território e a identidade de seu povo. Investigaremos as relações de preconceito e discriminação que marcam a história da Amazônia, especialmente em relação a população afrodescendente.

Iniciaremos nossa discussão discorrendo sobre o surgimento da interculturalidade e suas diferentes concepções e, neste estudo, assumiremos a concepção da interculturalidade crítica como concepção norteadora desta pesquisa, por entendermos que a interculturalidade crítica pode contribuir com a formação do professor que compreenda as relações de poder que se estabelecem entre os diversos grupos sociais e identifique as formas de opressão e exclusão que se manifestam na sociedade, como o racismo, a homofobia e a discriminação contra pessoas com deficiência, dentre outras questões importantes.

5.1 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DA INTERCULTURALIDADE

A Interculturalidade surge como uma ferramenta importante para a análise e desconstrução das estruturas de poder que permeiam a sociedade. Inserida em um contexto marcado pela lógica capitalista, a interculturalidade crítica questiona as desigualdades e as opressões que se cristalizaram ao longo da história, buscando desvendar os mecanismos que sustentam essa estrutura de dominação. A partir da perspectiva da interculturalidade crítica, a construção do conhecimento se torna um ato político, pois reconhece que as diferentes culturas possuem formas distintas de interpretar e produzir conhecimento, influenciadas por suas experiências e histórias. Essa diversidade de saberes e perspectivas precisam ser valorizadas e reconhecidas como legítimas, rompendo com a hierarquia do conhecimento que privilegia apenas a perspectiva dominante.

As discussões sobre interculturalidade surgem na América Latina e, de forma específica, no Equador. A princípio, representa as reivindicação e resistência dos indígenas e dos negros

que fomentaram a construção de um projeto social, cultural, político e ético enquanto projeto alternativo orientado para uma prática descolonizada e transformadora da realidade dos grupos minoritários (Walsh, 2001).

A interculturalidade está inserida em um espaço de tensões entre diferentes formas de se relacionar e entender o mundo, sejam de ordem cultural, política ou econômica, esses problemas têm se manifestado em todo o mundo, e quase sempre são mobilizados pelas diferenças culturais e sobreposição da cultura hegemônica.

Essas tensões têm sido evidenciadas em atos de violência como preconceitos, discriminação, epistemicídio ou em qualquer outra atitude que exclui e anula a cultura das outras. Essas ações mostram “a face desumana do ódio, da exclusão ou do desprezo ao ‘outro’, percebido e tratado como diferente” (Canen; Moreira, 2001, p. 15-16). Na percepção de Fleuri (2003, p. 73), a educação intercultural pode ser entendida como:

Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade, sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidade educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as).

De acordo com Sacavino (2020, p. 4), “interculturalidade não se limita a valorizar a diversidade cultural, nem a respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade. Ela busca ativamente construir relações entre grupos socioculturais”.

Dessa forma, a interculturalidade crítica estimula as relações entre as identidades que se fortalecem nas contradições, e nos conflitos, esse processo leva as pessoas a mudarem suas relações com os outros através do processo de interação e respeito.

Nesse sentido, um dos desafios a serem vencidos pela educação intercultural crítica perpassa pelo diálogo com os grupos historicamente excluídos do sistema social e educacional. Essa ação dialógica, visa a construção e a reconstrução das práticas pedagógicas ancoradas em diferentes saberes, e na valorização da diversidade social e cultural.

Promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas (Candau, 2009, p. 59).

A importância da interculturalidade no processo educativo é que ela: promove a construção da autonomia do aluno, respeita sua história, e identidade; possibilita o empoderamento e o diálogo entre os diferentes grupos sociais; valoriza a autoestima, permite o diálogo entre diferentes saberes, e respeita os conhecimentos e experiências individuais e coletivas. Essa é uma proposta que implica mudanças tanto na política educacional, quanto na prática pedagógica do professor em sala de aula. De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2004, p. 27):

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os seus filhos viverão em uma sociedade diversificada, ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante.

Essas reivindicações são desafiadoras para um Estado que funciona de acordo com as exigências de grupos hegemônicos que impõem sua língua, religião e modos de vida para se consolidar no poder. Construir propostas alternativas para educação emancipadora, requer políticas educacionais que reconheçam e acolham a cultura outra na sua totalidade.

Dessa forma, desenvolver uma formação pela perspectiva da interculturalidade requer mudanças radicais, com um currículo organizado para a construção de aprendizagens significativas, constante diálogo entre as pessoas e interação no mesmo espaço. Seguindo nessa perspectiva, Catherine Walsh (2009) define a interculturalidade três concepções a saber:

- 1) **Interculturalidade relacional:** essa perspectiva se resume ao simples contato entre diferentes culturas, geralmente ocorrendo de forma individual e sem uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder e as desigualdades presentes nessas interações sociais;
- 2) **Interculturalidade funcional:** agrega elementos discursivos oficiais do estado, e dos organismos internacionais, não questiona as políticas sociais vigentes, e se adequa à lógica do neoliberalismo. Essa é uma estratégia que adere às políticas e aos programas governamentais e defende a diversidade nos documentos oficiais (Oliveira, 2015);

- 3) **Interculturalismo crítico:** é um projeto político, social, ético e epistemológico, questiona a invisibilidade das diferenças, e as desigualdades vivenciadas ao longo da história, por distintos grupos sociais.

Em geral, na interculturalidade relacional predomina uma abordagem que não afeta a globalidade do currículo, não desenvolve processos de construção de identidades culturais em que se fortaleçam a autoestima e o autoconhecimento dos alunos provenientes de grupos excluídos e discriminados, nem se promove o seu empoderamento.

A concepção funcional reduz as relações interculturais ao âmbito interpessoal, buscando minimizar ou eliminar os conflitos e assimetrias de poder entre grupos e pessoas que pertencem a culturas diferentes. Esta concepção tem o propósito de manter a posição hegemônica, dando ênfase à hierarquia, e à superioridade da cultura eurocêntrica. Podemos afirmar que essa é uma postura que escamoteia e impede as discussões sobre as diferenças sociais e culturais no processo de aprendizagem das pessoas. Walsh (2009) afirma que é uma construção de grupos e comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização.

A abordagem funcional, tende a restringir a interculturalidade a espaços esporádicos e controlados, sob a lógica neoliberal. Essa visão reduz a interculturalidade a um instrumento de gestão, desconsiderando as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade amazônica. A implementação de ações isoladas e superficiais não é suficiente para promover a autonomia e a emancipação dos povos indígenas, ribeirinhos, e afrodescendentes, nem para combater o racismo e a discriminação que permeiam a realidade da Amazônia amapaense.

Dessa forma, há que se mencionar que as discussões sobre a interculturalidade em contextos amazônicos exigem uma análise crítica que ultrapasse as concepções relacional e funcional na educação. A abordagem relacional, centrada no contato individual e espontâneo entre culturas, se mostra insuficiente para compreender a complexidade da realidade Amazônica. A escola, mesmo com suas contradições e desafios, já é um espaço de encontro de diversos coletivos, refletindo a rica diversidade cultural da região. Entretanto, a simples presença de diferentes culturas não garante a construção de um ambiente educacional verdadeiramente intercultural.

A interculturalidade crítica na educação precisa ser compreendida como um processo de transformação social profundo, que rompa com a lógica de dominação e busca a construção de um sistema educacional justo e equitativo. É fundamental questionar as estruturas de poder que reproduzem a desigualdade e promover o diálogo entre as diferentes culturas, valorizando os saberes tradicionais e fortalecendo a identidade dos povos indígenas e afrodescendentes. A

interculturalidade em contextos amazônicos demanda uma abordagem crítica e emancipatória, que reconheça as relações de poder e busque a descolonização do conhecimento e da educação.

É um projeto político que também pode criar uma aliança com grupos que, de igual forma e, que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida.

Dessa forma, compreendendo a cultura como um universo plural e a educação como um processo e trabalho social em constante transformação, este estudo visa analisar as possibilidades de formar professores sob a perspectiva intercultural, reconhecendo a importância da diversidade cultural na construção de uma sociedade mais justa.

Quadro 9 — Conceitos de Interculturalidade

AUTORES (AS)	CONCEITOS
Catherine Walsh (2001)	É [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.
Reinaldo Fleuri (2003)	Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade, sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – Legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidade educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as).
Vera Candau (2008)	A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto

	comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.
Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Paulo Freire (2015)	Problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiem uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.
Gertrudes Silva de Oliveira (2019)	A interculturalidade está baseada no reconhecimento da diversidade humana e cultural, da intercomunicabilidade e interdependência entre os humanos, em condições de reciprocidade e de respeito mútuo.
Abdeljalil Akkari e Mylene Cristina Santiago (2015)	Visa superar visões distanciadas, que ignoram as experiências sociais e que destituem o conhecimento de significados; assumir as diferenças entre os estudantes como peculiaridades, rompendo com a ideia de que as mesmas são deficiências as quais e precisam ser corrigidas; aprender a dialogar com as particularidades dos sujeitos; problematizar as consequências sociais da reprovação e dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros.

Fonte: Organizado pela própria autora.

Candau e Russo, (2010) afirmam que as discussões sobre a interculturalidade na América Latina foram marcadas por processo de descolonizar o que foi colonizado, que processou ora a eliminação física do ‘outro’, ora sua escravização, resultando em uma violenta forma de negação de sua alteridade.

Essa realidade exerceu um papel crucial nas escolas que organizaram seus currículos a partir dos fundamentos eurocêntricos, silenciando vozes, culturas e saberes de determinados grupos sociais como negros, ribeirinhos, índios, pobres, dentre outros. A educação pautada nos princípios da interculturalidade tem como prioridade uma agenda política fundamentada na transformação de empoderamento dos grupos subalternizados, através de práticas coletivas que possam proporcionar a estas populações a emancipação, com desenvolvimento de conhecimentos para que possam posicionar-se, e ter alternativas para a reivindicação de uma vida fundamentada na liberdade de escolha com dignidade. (Pareja; López, 2016, p. 89, tradução nossa) reiteram que:

Um projeto de educação intercultural não pode ser realizado sem educadores que tenham treinamento adequado em habilidades interculturais. De fato, o avanço teórico e normativo da educação na e para a diversidade cultural tem evidenciado a necessidade de adequar a formação inicial de professores à pluralidade da realidade social e educacional.

No Brasil, observamos que a formação docente pelo viés da interculturalidade é um projeto ainda em construção, pois, as políticas de formação inicial são pensadas e desenvolvidas a partir das políticas dos estados que, nas últimas décadas, passaram a direcionar os caminhos da formação do professor.

Nesse processo, a formação inicial do professor é central, pois as reformas os atingem diretamente, trazendo, assim, diferentes concepções e visões de mundo, perspectivas que são levadas para sala de aula. O Parfor, é fruto dessa política mediada pelo (BM) e os demais organismos multilaterais que disseminam essa perspectiva para garantir a efetividade do pensamento neoliberal.

A formação inicial de professores apresenta as marcas das disputas históricas entre a categoria dos professores e o Estado e, portanto, expressa as atuais condições de desenvolvimento do trabalho docente. Essa formação se apresenta como alvo das mudanças que a reforma do Estado e da educação tem induzido no contexto das políticas neoliberais. Assim, podemos dizer que a formação dos professores tem passado por mudanças que atingem tanto a natureza do trabalho docente, quanto às condições para a sua realização.

A formação de professores, quando alinhada a uma política educacional regulamentadora como a Base Nacional Comum Curricular, (BNCF) sem considerar a diversidade dos povos tradicionais, pode levar a uma formação técnica, focada na preparação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho.

Hage, Silva e Costa (2020) argumentam que essa formação técnica, alinhada às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a (OCDE), desconsidera a importância da diversidade cultural e das especificidades locais na educação.

Outra questão importante nesse processo e que interfere no trabalho intercultural é a falta de investimento para a formação de mestres e doutores esse é um dos grandes desafios para o desenvolvimento da educação na região amazônica. Neves, Siqueira e Freitas (2021) afirmam que a região amazônica é a que recebe menos recursos para a formação de professores em comparação com outras regiões do país. Investir na qualificação dos professores da educação básica, é um processo primordial para a construção de uma educação plural. Sem investimentos para a formação de professores, é impossível pensar em interculturalidade crítica na educação na região.

Mencionamos também que a reorganização do currículo às diversidades não se resume à inclusão de disciplinas específicas sobre o tema. É preciso transposição, articulando a diversidade enquanto elemento intrínseco à formação do aluno.

A implementação de conteúdos que abordam o viés intercultural da população amazônica é um passo importante, mas não é suficiente para uma formação que valorize o conhecimento científico em conexão com os saberes e as práticas locais. A diversidade cultural deve ser um elemento integrador do processo educacional, presente em todos os aspectos da formação, desde os conteúdos curriculares até as metodologias de ensino (Matos e Silva, 2021).

Dessa forma, é importante que a formação de professores seja capaz de articular o conhecimento acadêmico com as realidades socioculturais dos territórios em que atuam, promovendo uma educação política.

De acordo com Oliveira (2011), esse quadro de mudanças tem sido marcado pela regulação da lógica do capital que oculta as contradições nos projetos de formação na sua materialização. Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 67) enfatizam: “os programas de formação de professores indicam que a diversidade cultural é muitas vezes reduzida a um simples curso facultativo”.

Para Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 62-63), as políticas de formação de professores, pelo viés intercultural podem ser estudadas a partir de sete critérios: “1) o estatuto da diversidade, 2) a justiça social, 3) os conhecimentos e as aprendizagens dos professores, 4) a prática profissional, 5) os efeitos da formação para a diversidade, 6) o recrutamento e a seleção dos professores, 7) coerência global entre os diferentes critérios citados”.

No que diz respeito ao estatuto da diversidade, os autores chamam atenção para os desafios que surgem ao longo da formação do professor. Isto porque, essa questão diz muito sobre como a diversidade é compreendida, pois quase sempre a diversidade se constitui em dificuldade e, se não é incluída no processo formativo, torna-se desvantagem para professores e alunos em formação, pois discute-se diferença pela perspectiva da igualdade.

Quanto ao critério justiça social, este se configura a partir das expectativas da proposta intercultural no que se refere à busca pela igualdade no processo educativo entre os diferentes grupos que ao longo da história foram marginalizados seja na escola ou fora dela (Santiago; Akkari; Marques, 2013). Para Neves, Siqueira e Freitas (2021, p. 2):

[...] esse processo de racionalização do conhecimento e das práticas adentrou as universidades brasileiras e que se sustenta ao forjarem conhecimento e conteúdos dominantes com a negação de outros, a partir de pensamentos pretensamente neutros. Nessa situação, os amazonidas, embora com características singulares de ser e de agir, são apresentados como “outro”. É, diante desse quadro, que precisamos questionar essas formas de dominação.

A partir da citação acima, podemos inferir que o conhecimento científico, historicamente construído nas universidades, é caracterizado como universal, carrega consigo

um grau de superioridade em relação aos saberes culturais elevando à condição de subalternos os conhecimentos dos grupos tidos como minoritários. Essa lógica eurocêntrica, presente no currículo, perpetua a imagem de um conhecimento neutro, que desconsidera e silencia saberes considerados inferiores. A Amazônia, nesse contexto, se torna palco de uma profunda desigualdade epistemológica, com seus saberes ancestrais e tradicionais, marginalizados e desqualificados pela lógica hegemônica que os define como outro.

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, somos imersos em um universo de conhecimento moldado pela epistemologia ocidental, que, sob o discurso da neutralidade e da objetividade, nos impõe um padrão de pensamento colonizado. A pretensão de neutralidade, todavia, oculta a profunda influência da cultura e da história ocidental na construção do conhecimento, marginalizando e invisibilizando outras formas de saber. Destacamos que a neutralidade epistemológica se torna, então, um mito a ser desconstruído, pois a construção do conhecimento, longe de ser um processo isento de influências, é permeado por valores, crenças e perspectivas que moldam a forma como vemos o mundo e interpretamos a realidade (Neves; Siqueira e Freitas, 2021).

Esse processo de colonização do pensamento, que se manifesta nos métodos de pesquisa, nas teorias e nos próprios modos de pensar, precisa ser questionado. É preciso romper com a ideia de que o conhecimento científico, tal como o conhecemos, é o único caminho válido para a compreensão do mundo. A descolonização do pensamento exige uma profunda autocrítica, questionando os pressupostos e os fundamentos do conhecimento que nos foram transmitidos. É necessário reconhecer que a história do conhecimento é uma história de poder, de dominação e de exclusão, e que o desafio da descolonização consiste em desconstruir esse sistema de dominação epistemológica.

A busca por um conhecimento descolonizado implica em uma revolução epistemológica que se reflete em uma nova forma de pensar e de fazer ciência. A descolonização do pensamento é um processo de libertação que nos permite descobrir e valorizar outras formas de saber, de conhecer e de compreender o mundo. É a busca por uma epistemologia plural e democrática, que reconheça a riqueza da diversidade cultural e a contribuição de todos os povos para a construção do conhecimento humano.

O processo emancipatório contempla o interculturalismo, em um diálogo crítico com as diversas culturas. Dessa forma, a educação precisa considerar a formação humana em sua totalidade, pois constitui-se um espaço de possibilidades; logo, o currículo deve ser humanizado e a educação desenvolvida de forma transversal, então não pode continuar em processo de adaptação das políticas neoliberais.

Para a construção de um pensamento coerente e crítico sobre liberdade, dignidade humana, direitos humanos, democracia, cidadania, solidariedade e respeito ao próximo, a educação precisa intervir de forma responsável e atrelada a busca pela transformação social, pois em um país democrático deve-se cuidar da promoção da cidadania, do diálogo e pela perspectiva de um trabalho inclusivo.

Dessa forma, o Parfor por ser um programa que atende professores dos dezesseis municípios do Amapá e municípios do Pará que estão próximo à capital, Macapá, carece de um trabalho em que os educadores se apropriem dos conhecimentos que tratam da diversidade cultural, já que a Amazônia é constituída por sua própria cultura, e por culturas das diversas regiões do Brasil e do mundo.

As Amazônias, mais do que um bioma, se configuram como territórios interligados, onde fronteiras linguísticas, étnicas, culturais, ambientais e civilizatórias se entrelaçam nas histórias e vivências. Para os povos que habitam as Amazônias, a terra e o território são lugares sagrados, de onde brota a vida em todas as suas formas, e onde se tecem as raízes de suas identidades. Habitar esses espaços exige um profundo conhecimento, compreensão e respeito pela diversidade social, espacial, econômica e ambiental que os define.

Nesse sentido, conviver com a multiplicidade das Amazônias requer criticidade para uma constante aprendizagem. Deve-se criar possibilidades para o diálogo intercultural, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de ver e estar no mundo que coexistem nesse território. É, acima de tudo, um compromisso com a construção de um futuro mais justo, sustentável e plural para todos os que habitam essa região rica e complexa.

Assim, as contribuições da formação do professor pelos princípios da interculturalidade tornam-se fundamentais para entendermos e analisarmos o discurso de inclusão e da diversidade cultural nas relações entre as culturas que ali convivem, relações complexas, marcadas pelo poder hegemônico e pelo reconhecimento identitário dos grupos que se mantêm no poder.

Quando refletimos sobre a História do Brasil, recordamos que, após superada a ditadura militar, a luta do movimento negro, dos movimentos sociais, e dos partidos políticos com ideias progressistas e engajados no processo de democratização da legislação do Brasil, conseguiram aprovar a Constituição Federal de 1988. Este marco legal garante direitos à população negra brasileira, principalmente o direito a uma educação que garanta o respeito aos valores culturais e à efetivação da condição de um Estado democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade do ser humano. Assim, observamos o posicionamento das instituições em busca uma educação contra-hegemônica e pautada nos processos culturais.

O espaço escolar deve ser lugar de construção de conhecimento, comprometido com a resistência das culturas e entendido como parte do processo de fortalecimento da luta e da identidade da população brasileira.

Na concepção de Arroyo (2013, p. 13), “o currículo é o núcleo e o espaço central estruturante da função da escola, ele é território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificando”. Assim, o currículo tornou-se um indicador das diretrizes curriculares para a educação básica, sendo que para cada modalidade existe uma diretriz e essa diversidade de matrizes configura-se na representação de poder político.

Para a educação intercultural, o currículo deve investir em saberes experimentais desenhados no dia a dia pelos professores em conjunto com seus alunos, dentro e fora das salas de aula. A educação intercultural, busca vivenciar novos conhecimentos, que se façam na diferença, que tratem dos corpos, das mulheres, dos negros, dos índios, e dos pobres, que estimulem a paixão pelo pensar e pelo conhecer para que se possa viver a vida com dignidade. Nesse sentido, tratando-se da educação na Amazônia Amapaense, é importante pensarmos uma formação que permita aos povos se aventurarem por uma educação que respeite suas lutas, suas escolhas políticas, e suas posturas, pois ao longo das suas vidas tiveram suas histórias silenciadas.

O cenário descrito acima, requer das políticas de formação dos professores que vivem na Amazônia a valorização dos conhecimentos interculturais, e reconhecimento dos saberes no currículo vivenciado e construído por eles. Essa formação deve ser pensada e construída a partir da territorialidade, ou seja, formar professores para assumir sua identidade no território onde eles estão inseridos, pois o professor da Amazônia é um sujeito formado no território e é no território que ele habita, e que desenvolve suas atividades profissionais. Para tanto, o território constitui-se em elemento basilar, e central do processo de formação do professor e das pesquisas sobre educação (Gonçalves, 2002).

É importante destacar que, quando se pensa o processo formativo dos professores no contexto territorial, os saberes e as experiências se articulam e contribuem para a socialização dos conhecimentos que se encontram em espaços educativos distintos, pois a Amazônia é um espaço complexo e com multiplicidade de culturas.

O currículo precisa ser pensado como a base de vida das pessoas que vivem no território, pensar em uma educação libertadora, que permitam o resistir das pessoas que elas possam ter condições de transformar a forma de agir e pensar das mulheres, crianças e dos homens, pois a educação é o pilar e para que a população possa melhorar suas condições de vida, se faz necessário entender o significado dos saberes construídos no território, pois esses saberes são modelados no cotidiano e devem ser a base para a possibilidade de novas práticas que supere

os conhecimentos eurocêntricos que nada dialogam com os saberes da população amazônica. Como afirma Gatti (2010, p. 1357):

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradas quanto à relação formação disciplinar/formação para a docência, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

A partir da citação acima, entendemos que a formação de professores para a educação básica não pode ser fragmentada, e desvinculada do contexto social; essa formação precisa ser sólida, para que possa contribuir com a construção de saberes das populações marginalizadas.

No entanto, para que a educação seja construída pelos princípios da justiça, o professor precisa compreender as dimensões que possibilitem a aquisição dos saberes da profissão que perpassam por uma formação teórica e prática e requer um projeto educacional pensado pelo coletivo.

Esses saberes da formação serão primordiais para o desenvolvimento de uma prática emancipadora, papel importante para os professores que estão em sala de aula, mas que precisam dos conhecimentos construídos na universidade.

Santiago e Akkari e Marques (2013, p. 67) afirmam que as abordagens multiculturais “devem ser centrais e não periféricas nos programas de formação, obrigatórias e não facultativas, sendo destinadas a todos os professores e presentes tanto nos cursos teóricos quanto em experimentos em campo”. As abordagens interculturais não podem ser trabalhadas no formato de oficinas ou como disciplinas optativas, pois essa prática, demonstra pouca preocupação com a diversidade cultural.

Torres (2013) menciona que as políticas de formação docente desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, apresentam um panorama das políticas de formação internacional, que direcionam os caminhos da formação docente. A prioridade tem sido a formação em serviço em detrimento da inicial, sob alegação do impacto positivo no desempenho do aluno.

Entretanto, os programas de formação continuada têm se mostrado pouco eficientes para transformar a prática docente, principalmente no trato com a educação é necessário que essa formação seja construída para defender os alunos de todas as origens, uma formação sensível que não se constitui em um conjunto de competências adquiridas, mas a partir de práticas que tenha abertura para o desenvolvimento da aprendizagem pensando na alteridade (Santiago; Akkari; Marques, 2013).

Conforme afirma Gentilli (1996, p. 34), as políticas de formação de professores vêm sendo conduzidas como pacotes prontos e fechados aplicados em diversas realidades, ocorrendo uma transferência de responsabilidade para os professores. “A pedagogia fast food: sistema de

treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação”.

Essa política em nada contribui para a formação dos docentes, pois os saberes locais precisam ser desenvolvidos pela prática social coletiva, que envolve os saberes científicos e os saberes da experiência interligados e fortalecidos através do diálogo. Essa postura do professor requer uma prática emancipada construída a partir de outros paradigmas, compreendendo que o objetivo central é a formação humana.

Entretanto, formar pela perspectiva humana é um grande desafio, pois estamos inseridos em um contexto em que as políticas neoliberais interferem diretamente nesse processo, e a formação é organizada a partir das políticas que classificam os alunos. Então, observa-se um alinhamento da formação do professor para atender a lógica do mercado com ênfase na competitividade e flexibilidade.

Destacamos que também um desafio, porque atrelar as políticas interculturais em um currículo que se constituiu a partir de uma educação hegemônica, não é algo simples de se efetivar. O que se observa são práticas que se limitam a introduzir alguns componentes da cultura afro-brasileira e indígena no currículo como forma de cumprir com as exigências legais.

No entanto, para que se perceba a temática no currículo, torna-se fundamental que ela seja incluída nas discussões em diferentes espaços sociais. Os estudos mostraram que no âmbito da educação, embora exista uma iniciativa das universidades em desenvolver suas práticas pelos princípios da interculturalidade crítica, na formação inicial dos professores existem lacunas na abordagem dos temas, pois o número de trabalhos publicados no período foi baixo considerando os avanços na ciência da educação.

Essa postura demonstra fragilidade no processo formativo no que diz respeito à interculturalidade nas suas formações. No entanto, mesmo que de forma tímida, já se observa a formação de professores partindo de um projeto contra-hegemônico, buscando qualificar os docentes para enfrentar as exclusões vivenciadas no contexto escolar e social. Esse processo é fundamental para a população da Amazônia que se formou a partir da pluralidade de culturas.

Para tanto, entendemos que as diferenças na visão do interculturalismo crítico estão nas práticas, que são construções históricas e sociais, no entanto, essas ações dependem de uma formação que problematize conhecimentos e supere práticas etnocêntricas que naturalizam a exclusão social, o preconceito e a discriminação. Essa formação deve ser assumida pelo processo de reflexão-ação, diálogo, participação e compromisso com o processo de emancipação social e político dos jovens e adultos, de forma que esses elementos visam o

desenvolvimento da consciência crítica, que exige novas formas de viver e de se posicionar diante do mundo.

5.2 A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escola, um espaço fundamental para a construção do conhecimento e da cidadania. Ela é um reflexo da sociedade em que está inserida, mediada pelos valores, ideias e as mudanças de cada época. Ao longo da história, a escola assumiu diferentes formas e funções, refletindo as transformações socioculturais que marcaram cada momento.

A escola foi idealizada como um instrumento para contribuir com construção de conhecimento socialmente relevante, preparando as pessoas para a vida em sociedade. A ideia era que, por meio da educação, os indivíduos pudessem desenvolver suas capacidades intelectuais e adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para exercer seu papel como cidadãos ativos e participativos.

No entanto, a escola nem sempre conseguiu cumprir esse ideal. Ao longo de sua trajetória, a escola foi marcada por desigualdades sociais, por discriminação e por uma visão elitista do conhecimento. A formação para a cidadania se tornou um desafio constante, uma busca por superar as barreiras que impedem a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos.

A escola do século XXI enfrenta novos desafios. A globalização, a tecnologia, a diversidade cultural e as mudanças climáticas exigem uma revisão do papel da escola na formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de agir em um mundo em constante transformação.

É essencial que a escola se adapte a esses novos tempos, mantendo seu foco na construção de conhecimentos relevantes e na formação para a cidadania. Mas, para tanto, é necessário superar os desafios de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

O espaço escolar precisa ser um lugar de aprendizagem significativa, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial com respeito pensando na coletividade.

Nas últimas décadas, o Brasil passou por mudanças significativas tanto nas políticas sociais e educativas quanto na economia, influenciadas principalmente, pela globalização. O processo contribuiu não apenas para a uniformização da economia e da política, mas também para a homogeneização dos hábitos e dos costumes (Santiago; Akkari, 2017).

A partir desse contexto, surgiram novos estilos de vida e, com eles a cultura da desigualdade, que se manifesta na diversidade de culturas dos grupos e povos. Essas mudanças

ocasionadas pela globalização, refletem a complexidade e a riqueza da sociedade, que enfrenta desafios e oportunidades de inclusão (Martins, 2002). A diversidade tem se estabelecido como um dos principais fatores de destaque nos ambientes educacionais, seja da educação básica ou no ensino superior.

As discussões sobre diversidade têm sido notáveis em debates relacionados à educação no país, especialmente nos últimos a partir segunda metade da década dos anos 90, considerando que a inclusão da temática diversidade cultural no Brasil, avançou a partir da segunda metade da década de 1990.

O termo “diversidade” tem sido utilizado para expressar um conjunto de práticas, ideias de diferença e contradições de opiniões (Oliveira, 2019). A diversidade cultural nos convida a explorar uma variedade de costumes, como tradições, línguas e visões de mundo. A exemplo temos o artigo 216 da Constituição Federal, de 1988 que fala sobre cultura e diversidade. De acordo com a compreensão dos constituintes, a cultura é:

[...] um patrimônio brasileiro compreendido pelos bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver. Todos conectados a etnia, como um elo de ligação, ao seu povo, à sua cultura.

Assim, a cultura define a origem e a história de um grupo, preservando suas tradições, crenças e costumes, através dela, o povo expressa sua identidade e sua visão de mundo, perpetuando seu legado. Como se observa, a Constituição Federal de 1988, e a LDBEN; reconhecem como a sociedade brasileira se formou como se estruturam as suas desigualdades e como é importante incluir nos cursos de formação a temática diversidade cultural.

Nesse sentido, cabe aos cursos de Pedagogia enquanto espaço que contribui para a formação docente, criar condições para o debate pedagógico de forma que os professores em formação possam entender e aprender a agir criticamente diante das injustiças sociais “ao ponto de questionarem as próprias estruturas”. Essa é a compreensão de Giroux (1999, p. 21) quando afirma que “a democracia é uma celebração da diferença e ele a chama de política da diferença”.

Na concepção do autor, a democracia crítica dialoga com a Pedagogia e contribui para o processo de formação do professor, pois é a partir desse elemento que alunos aprendem a ser sujeitos comprometidos com sua autoformação e com a possibilidade da formação social a qualquer tempo.

A partir dessa análise, é importante destacar que as práticas pedagógicas que incluem a diversidade cultural na formação do professor têm implicações importantes, tanto no que se refere às questões sociais, quanto às questões políticas e culturais. Essa formação demonstra a

possibilidade de adotar uma posição contra- hegemônica, no intuito de confrontar as ações que buscam legitimar a opressão e a discriminação por meio de discursos colonizadores.

Diante da importância e valorização da diversidade, diferentes perspectivas educacionais surgem como alternativas promissoras. Entre elas, destaca-se a educação intercultural, que reconhece a riqueza da cultura e a utiliza como base para suas práticas pedagógicas. Para Fleuri (2023, p. 73), a educação intercultural transcende a “perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos”.

Nessa esteira de pensamento e corroborando com Fleury, a interculturalidade deve privilegiar o diálogo entre diferentes culturas, onde cada uma aprende com a outra, compartilhe seus conhecimentos e se enriqueça com a diversidade. Ela vai além do simples reconhecimento da diferença, buscando construir relações de reciprocidade e de respeito mútuo.

A interculturalidade crítica busca desconstruir hierarquias e desigualdades entre os grupos culturais, criando um espaço de interação onde todos se sintam valorizados, respeitados e sejam reconhecidos em sua singularidade. Essa é uma ação construída na coletividade e em prol de um objetivo comum.

6 CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DO ESTADO DO AMAPÁ: AS DIFERENTES IDENTIDADES CULTURAIS

Aonde tu vais rapaz (Domínio Público)

Refrão	}	<p>Aonde tu vais rapaz Por esses caminhos sozinhos Eu vou fazer a minha morada, Lá nos campos do Laguinho</p>
--------	---	---

(Refrão)

Dia primeiro de julho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando “viva!”
Ao nosso governador

(Refrão)

Destelhei a minha casa
Com a intenção de retelhar
Se a Santa Ingnácia não fica
Como a minha há de ficar

(Refrão)

Estava na minha casa
Conversando com companheiro
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro

(Refrão)

O Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje ele é reconhecido
Por Barão do Rio Branco

Escolher o ladrão de Marabaixo *Aonde tu vais rapaz* para iniciarmos esta seção falando dos saberes culturais amapaenses nos faz reviver uma história de luta e resistência vivenciada pelos negros em Macapá na primeira metade do século XX. Escolhemos a cidade de Macapá para desenvolvermos nossa pesquisa intitulada Formação Inicial de Professores e suas Narrativas sobre Interculturalidade no curso de Pedagogia do Parfor/Amapá, por ser o lugar onde vivemos e construímos a nossa identidade pessoal e profissional, além de ter uma cultura diversa, e híbrida, considerando a sua constituição histórica.

Com base nessa referência cultural, nosso interesse nesta seção foi fazer uma análise sobre os grupos culturais que compõem a identidade dos amapaenses, de forma específica os

Marabaixos, levando em consideração a construção histórica e cultural da cidade e as narrativas dos professores egressos do Parfor sobre *os Marabaixos* enquanto elemento identitário e cultural do povo amapaense. Com esse propósito nesta seção, faremos um breve contexto histórico e cultural da cidade de Macapá e as diferentes identidades culturais, falaremos também sobre a influência da cultura africana na constituição do Ciclo do Marabaixo; e, por fim, analisaremos o ciclo do Marabaixo e suas especificidades na cidade de Macapá, no município de Mazagão Velho e comunidades locais.

6.1 O MEU ENDEREÇO É BEM FÁCIL, É ALI NO MEIO DO MUNDO: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE MACAPÁ E SUAS DIFERENÇAS CULTURAIS

Macapá é uma cidade que se reestruturou a partir do olhar do outro, um olhar eurocêntrico centrado na concepção de desenvolvimento econômico, político e social. Essa história foi marcada pelo silenciamento, e por uma série de acontecimentos nos quais as relações de saber e de poder foram se estabelecendo. Com opressão, exploração e expropriação cultural, os grupos sociais foram silenciados, e a população foi obrigada a assimilar e se submeter a um modo de vida que não lhes pertencia (Paixão, 2009). Falamos de uma história “que não foi contada, narrada, mas ‘escondida’ junto com as vidas exterminadas, no silêncio da opressão, da exploração e no desnudar cultural de milhares de rostos que tiveram que se disfarçar ao serem levados a assimilar e sucumbir um novo modo de vida que não era o seu” Vasconcelos (2016, p. 45).

A Amazônia, vasto território de rica diversidade cultural, se apresenta como um palco complexo e intrigante para a compreensão da construção da identidade negra. A pluralidade da região, com suas múltiplas influências históricas e socioculturais, nos convida a desvendar um conjunto de experiências e trajetórias, onde a identidade negra se tece em uma trama rica e multifacetada.

Nesta pesquisa, propomos mergulhar em momentos históricos específicos da Amazônia, amapaense, reconhecendo que as forças sociais, políticas e econômicas que forjaram e forjam ainda hoje a identidade negra na região. Em particular, focaremos na experiência da população negra de Macapá, buscando responder à seguinte pergunta: o Marabaixo representa a identidade cultural da população amapaense e é incluído no currículo das universidades públicas no Amapá? Compreender a identidade negra que tem como cultura o Marabaixo, exige uma análise profunda dos processos históricos que moldaram a região. A história da Amazônia é marcada

pela subalternização, genocídio, escravidão, violência, morte, exploração e luta por direitos elementos que tecem a trama da identidade negra na região (Sampaio, 2022)

A Amazônia, território vasto e diverso, se apresenta como um palco privilegiado para a compreensão da complexidade cultural do Brasil. Suas fronteiras, além de delimitarem um espaço geográfico, representam um ponto de encontro e de interação entre diferentes povos, culturas e histórias.

O Norte de Pindorama⁹, como a região é conhecida, abriga estados como Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, que, em conjunto, compartilham fronteiras com sete países e territórios: Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana Suriname e Guiana Francesa. Essa geografia singular impacta diretamente a formação cultural da Amazônia, forjando uma dinâmica de fluxo cultural intenso, onde o trânsito de saberes e tradições é constante.

A presença marcante de povos indígenas e de descendentes africanos em diáspora nas fronteiras da Amazônia revela a riqueza e a pluralidade cultural da região. A história da Amazônia é construída por uma intensa interação entre essas culturas, que se misturam e se reencontram em um mosaico único de tradições e saberes.

A diáspora africana na Amazônia, com suas raízes históricas em processos de tráfico transatlântico de escravos e de migrações internas, contribui para a formação de uma cultura afro-amazônica rica em rituais, danças, culinária e expressões artísticas. As comunidades indígenas, por sua vez, detêm um saber ancestral profundo sobre a floresta e seus recursos naturais, uma sabedoria que se manifesta em medicina tradicional, agricultura sustentável e uma relação harmoniosa com o meio ambiente.

A Amazônia, portanto, se desvela como um território de fronteiras fluidas, onde o contato entre culturas gera um diálogo contínuo e uma riqueza cultural abrangente. Compreender essa pluralidade cultural é essencial para desvendar a identidade da Amazônia e para construir um futuro que valorize a diversidade e promova a justiça social e a sustentabilidade.

O Amapá, estado localizado ao norte do Brasil, se apresenta como um território singular, uma mistura cultural, constituído pelas diferentes culturas e histórias. Sua posição geográfica privilegiada, banhado pelo Rio Amazonas e pelo Oceano Atlântico, e com fronteiras com a Guiana Francesa e o Suriname, faz do Amapá um verdadeiro cruzamento de caminhos e de influências.

A geografia do Amapá impacta diretamente sua cultura, constituindo uma identidade única e multifacetada. A ausência de acesso terrestre direto com o resto do país torna o estado

⁹ Terra das Palmeiras ou, mais objetivamente, em toponímia semântica, Lugar das Palmeiras. Teria sido este justamente o primeiro nome que os índios de fala tupi teriam dado ao nosso Brasil, a grã-Pindorama.

um território insular, acessível apenas por via fluvial ou aérea. Essa condição geográfica que o isola, ao mesmo tempo em que dificulta a integração com outras regiões do Brasil, contribui para preservar a identidade local e fortalecer as relações com os países vizinhos.

A presença de diferentes grupos culturais no Amapá é um reflexo da história do estado, marcada por fluxos migratórios e processos de contato entre povos indígenas, africanos, ribeirinhos, franco-guianenses, surinamenses e paraenses. Essa diversidade cultural se manifesta em uma riqueza de tradições, línguas, costumes e saberes que constrói a identidade amapaense.

A viagem de navio pelo Rio Amazonas é um exemplo concreto dessa relação íntima entre o homem e a natureza. O tempo de viagem, que pode variar consideravelmente de acordo com as marés, não é uma questão de pressa, mas uma oportunidade de contemplar a imensidão da floresta e de se conectar com o ritmo da vida ribeirinha.

É como se o navio, guiado pelas forças da natureza, nos levasse a uma jornada de autoconhecimento, onde a reflexão e a apreciação da beleza da Amazônia se tornam essenciais. A viagem se transforma em uma experiência inesquecível, uma imersão em um tempo que transcende o relógio e se integra à sabedoria ancestral da floresta.

A chegada em Santana, após uma longa travessia pelas águas do Amazonas, é um momento de reconhecimento da força da natureza e da sabedoria de quem vive em sintonia com ela. Conforme a figura abaixo, o Amapá, com sua capital Macapá acessível apenas por via fluvial ou aérea, se torna um símbolo dessa relação singular com o tempo e o espaço amazônicos.

Figura 8 — Vista aérea de Macapá, capital do Amapá.



Fonte: Foto Rogério Lameira/Arquivo Rede Amazônica

A Amazônia amapaense, impõe um ritmo próprio a todos que se aventuram em suas fronteiras, seja rio ou ar. Mesmo com as tecnologias que permitem cortar os céus em apenas 45 minutos de voo, a influência da natureza se faz presente, lembrando que a Amazônia é quem decide as regras do jogo.

As chuvas da Amazônia, especialmente intensas nas águas de março, representam uma força indomável que pode interromper rotinas, inclusive a rotina aérea que liga Macapá ao resto do país. O Aeroporto Alberto Alcolumbre, a porta de entrada da capital amapaense, pode se ver obrigado a cancelar ou atrasar voos devido à intensidade das chuvas, um lembrete constante de que a natureza é a mestra do tempo na Amazônia.

Essa influência da natureza sobre o tempo na Amazônia transcende o simples fenômeno climático, remetendo a uma relação profunda entre o homem e o ambiente. A Amazônia não se submete à lógica do relógio e da eficiência típica do mundo urbano.

Ao longo de sua trajetória, o estado do Amapá enfrentou desafios decorrentes de uma política colonial e posteriormente brasileira que desconsiderou suas potencialidades e necessidades. A localização geográfica do estado, vista como um território hostil e de difícil habitação, justificou a falta de políticas públicas e de investimentos, relegando o Amapá à margem do desenvolvimento nacional.

Mesmo com o descaso pela história e cultura do lugar, o Amapá conseguiu preservar sua grandiosidade natural e cultural, elementos que fortaleceu uma identidade própria e resistente. A diversidade cultural do estado, resultado de uma intensa interação entre povos indígenas, afro-brasileiros, afro amapaenses, ribeirinhos e imigrantes de países vizinhos, é um testemunho da força do povo amapaense.

A identidade amapaense é construída a partir de uma luta constante por reconhecimento e por superação dos desafios históricos e geográficos que marcaram o estado. A busca por uma vida digna, por igualdade de oportunidades e por desenvolvimento sustentável é uma constante na trajetória do Amapá.

O estado do Amapá é uma ilha e se originou das diversas nações indígenas que viviam às margens dos rios com suas ricas e variadas culturas, antes da chegada dos povos europeus no Brasil, esses, povos já habitavam esse território. A presença dos índios ficou registrada em vários locais da cidade. Segundo Moraes (2010, p. 11)

[...] atualmente são registrados mais de 70 sítios arqueológicos, concentrados nas regiões de Amapá, Calçoene, Rio Jarí, Macapá, Mazagão e Rio Oiapoque, que juntos correspondem às quatro fases do povoamento do Estado do Amapá, antes da chegada dos europeus conquistadores.

Essas fases são denominadas Aruã, Maracá, Mazagão e Aristé/Cunani. Moraes (2010) afirma que a fase Aruã, foi a mais antiga do estado do Amapá, iniciou-se no século III e desapareceu no início do século XVIII, em decorrência do contato com os colonizadores europeus. Entretanto, esses grupos influenciaram culturalmente os atuais grupos indígenas que vivem no estado do Amapá, como Galibis, Waiãpis, Palikurs e Karipunas.

Como afirma Santos (2007, p. 55), “[...] a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram”. É importante destacar que sempre houve luta, e resistência dos nativos que eram perseguidos, capturados, escravizados, domesticados e quase sempre mortos, levando consigo ricos conhecimentos e saberes sobre suas culturas (Vasconcelos, 2016).

Na explicação dos portugueses, a Amazônia seria o paraíso na Terra se não fosse à presença dos índios. O jeito foi encontrar uma explicação para que os portugueses tivessem o direito de subjugar-los. Inicia-se assim o maior genocídio da história do Brasil, um dos maiores do planeta. O índio é visto como um ser inferior, próximo à categoria de um animal. A Igreja Católica é a primeira a referendar esta condição e a justificar o emprego do índio como escravo. Esta é uma visão tanto dos portugueses quanto de espanhóis, compartilhada pela Europa (Meirelles Filho, 2006, p.105).

Esse processo de colonização dos indígenas pelos europeus, deu início a história da Amazônia história de dominação, domesticação, e morte, mas também de muita resistência.

Com as constantes invasões sofridas no território amapaense por diferentes nações europeias a solução encontrada foi a construção de fortificações, dentre elas a Fortaleza de São José de Macapá, em que se utilizou da mão de obra indígena e, posteriormente, do trabalho dos negros traficados da África. Os diferentes grupos que povoaram a Amazônia e, de forma particular neste estudo, contribuíram com a diversidade cultural no Amapá,

De acordo com Coelho (2021, p. 45), a presença marcante da diversidade cultural no estado do Amapá é visível nas “diferentes raças e etnias que são responsáveis pela difusão de tal diversidade, com as mais variadas práticas culturais e enriquecidas pelos saberes empíricos de cada um”. A cultura amapaense apresenta diversas manifestações; dentre elas citamos *os Marabaixos*, Batuque, Festa do Divino Espírito Santo, Círio de Nazaré e Festa de São Thiago Torração de Cacao e Confeção de Beijus de Tapioca e massa de mandioca e para festas tradicionais que atraem a atenção da população local, do turismo, dos pesquisadores e das pessoas adeptas das festas em geral.

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão 46 de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente [...]. Cultura [...] são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto [...], o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes (Freire; Faundez, 1985, p. 17).

O estado do Amapá apresenta como principais características culturais a forte presença da cultura de matrizes africanas, dos quilombolas, das comunidades de terreiros e dos indígenas, as quais podem ser identificadas nos artesanatos, nas pinturas, nos costumes, nas organizações sociais, nas tradições culturais, nas festas, na culinária e nos rituais folclóricos. Nesse sentido, podemos afirmar que o Amapá é constituído pela história da sua cultura e da sua especificidade, o que o diferencia de tantos outros lugares, e de tantas outras culturas.

De acordo com a Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas do Estado do Amapá (SEPI), a população indígena totaliza 10.065 pessoas, sendo 5.802 indígenas em Oiapoque, 3.043 no parque do Tumucumaque e 1.220 na região de Pedra Branca do Amapari. O estado possui nove etnias indígenas, sendo distribuídas nas regiões: Oiapoque, onde vivem as etnias Karipuna, Palikur, Galibi Manrwormo e Galibi Kalinã; Parque Tumucumaque, onde vivem as etnias Apalay, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana; e Pedra Branca do Amapari, onde vive a etnia Waiãpi (Amapá, 2015).

Ainda sobre a população, no Amapá quando somamos o percentual de pretos e pardos, temos um total de 77,1%, sendo que 65,3%, da população se auto declara parda e 11,8% se auto declara negra (Brasil, 2022).

A riqueza cultural amapaense nos instiga a investigar a formação inicial de professores pela perspectiva intercultural, pois em um estado com uma população composta em sua maioria por negros e indígenas se faz necessária uma formação que o professor entenda e reconheça a cultura herdada dos seus ancestrais, e os diversos saberes, dentre eles os da dança, reza, música, medicina popular, das plantas, da alimentação, como comer chibé com peixe assado ou com camarão frito, beber açaí, fazer a farinha para comer, dormir na rede e no modo de falar como “sumano” ou “mana velha”, por exemplo.

O Amapá foi transformado em estado em 1988, com o advento da Constituição Federal, que extinguiu os Territórios Federais. Está situado na Amazônia setentrional do Brasil, atravessado pela linha do Equador, limita-se ao sul (pelo Rio Amazonas) e a oeste (pelo Rio Jari) com o estado do Pará, a leste com o Oceano Atlântico, ao norte (pelo Rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque) com a Guiana Francesa e a noroeste com Suriname (Barleta, 2015).

Considerando os dados do (Brasil, 2022), o estado possui uma dimensão territorial de 142.470,762km² e uma população de 733.759 pessoas.

Macapá¹⁰ é a capital do estado do Amapá, e sua maior cidade, ocupa uma área territorial de 6.563,849 km² e é cortada pela Linha do Equador, o que o denomina “A Capital do Meio do Mundo”. (Brasil, 2020).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Amapá, conforme o último censo do ano de 2021, foi de 0,688, ocupando a 25^a posição no ranking das unidades da federação brasileira. A economia da capital amapaense gira em torno do comércio. Seus principais pontos turísticos são: a Fortaleza e a Igreja de São José de Macapá; Marco Zero do Equador, Trapiche Eliezer Levy; Conjunto Arquitetônico de Lazer da Beira Rio; Praça do Forte; e Balneário do Curiaú e Praia do Araxá. (IBGE, 2023).

6.2 A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA CONSTITUIÇÃO DO CICLO DOS MARABAIXOS NO AMAPÁ

O Marabaixo é uma manifestação cultural, representada pela singularidade das vivências nas comunidades “que se expande em torno das festas imorredouras durante séculos” (Videira; Silva, 2023 p. 154). Existem indícios que o Marabaixo sofreu influência da cultura africana e se organizou a partir da “dinâmica festiva-cultural-religiosa local” (Videira; Silva, 2023 p. 154). Não se tem uma definição precisa da origem do Ciclo do Marabaixo, especialmente devido à escassez de registros oficiais que documentam essa origem de forma clara e precisa. Para Martins (2002, p. 80):

As reais origens do Marabaixo são desconhecidas. Entretanto, sabe-se que teve origens com as práticas religiosas nas comunidades de negros remanescentes, que expressavam sua fé através da dança e do canto acompanhados por sons de caixas, com a degustação de bebidas.

Ao olharmos para o contexto social amapaense, podemos afirmar que o Marabaixo representa um sincretismo, mas ainda é estigmatizado quando se trata da representação cultural da cultura negra amapaense. O Marabaixo nasceu da hibridização de diversas culturas. No artigo de Marina de Mello e Souza (2002) nos chama atenção a possibilidade de o “catolicismo negro” ter surgido em terras africanas. Ao serem traficados para o Brasil, “recriaram em nosso país como uma evidência cultural-religiosa, material e simbólica que enseja haver desde a

¹⁰ Nome de origem indígena, Macapá é uma variação de “Maca-paba” que, na língua dos indígenas, quer dizer lugar de abundância da bacaba, fruto originário da bacabeira, palmeira nativa da região.

África” (Videira; Silva, 2023, p. 155). Ainda analisando as ideias, destas autoras, elas afirmam haver indícios e manifestações ritualísticas surgidas da interação entre as crenças cristãs católicas e afro-amapaenses. As pesquisas de Souza (2002, p. 130) apontam que o conde de Povolide, Antonil, jesuíta italiano que viveu no Brasil de 1681 até sua morte em 1716, defendia uma postura de tolerância em relação às festividades das comunidades negras. Escrevendo para os senhores sobre os escravos esclarece:

Negar-lhes totalmente os seus folguedos, que são o único alívio do seu cativo, é querê-los desconsolados e melancólicos, de pouca vida e saúde. Portanto, não lhes estranhem os senhores o criarem seus reis, cantar e bailar por algumas horas honestamente, em alguns dias do ano, e o alegrarem-se inocentemente à tarde depois de terem feito pela manhã suas festas de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e do orago da capela do engenho.

Percebemos no discurso citado acima, que havia uma inclinação tolerante em relação às expressões culturais de origem africana, desde que essas manifestações se aproximassem ou incluíssem elementos da cultura religiosa portuguesa. Contudo, era comum nos festejos africanos a participação popular nas festividades, assim como sua união em torno de uma figura simbólica, especificamente um rei festivo, que fugia à compreensão daqueles que não compartilhavam da mesma organização cultural. De acordo com os estudos de Souza (2002, p. 127)

[...] os festejos em torno da coroação de reis do Congo que aconteciam no Brasil desde o século XVII, eram manifestações percebidas de formas diferentes pelos que as realizavam, membros da comunidade negra, e por aqueles identificados com a sociedade senhorial, de origem lusitana, que viam aquelas festas acontecerem mantendo atitudes ora condescendentes, ora repressoras.

A figura do rei era uma pessoa muito importante, no entanto, com a chegada dos africanos na América, sua autoridade tornou-se mínima aos olhos dos dirigentes coloniais. Dessa forma, a autoridade do rei sobre o grupo popular, não era considerada como uma ameaça, principalmente por ocorrer no contexto de irmandades religiosas dedicadas a determinados santos, que foram aprovadas pela Igreja Católica, supervisionadas pelas elites senhoriais e pelos líderes religiosos locais.

Nesse sentido, podemos afirmar que a autonomia cultural e organizacional dos rituais religiosos de origem africana, em contraste com as religiões cristãs, permitiu que eles mesmo submetidos às condições de opressão e discriminação, preservassem sua identidade e seus valores. Assim, a resistência cultural e organizacional dos rituais religiosos de origem africana foi essencial para a sua sobrevivência e da cultura mesmo em face da perseguição aberta que perdura até os dias atuais.

A presença da cultura africana nas celebrações festivas religiosas afro-brasileiras como os que cultuavam os orixás, os que faziam oferendas aos antepassados e recebiam entidades

sobrenaturais sob o toque de tambores incomodavam os administradores da Colônia, que viam nessas manifestações uma ameaça à ordem social vigente.

Souza (2002) afirma que, no início do século XX, uma cientista francesa conhecida como Albertine Berthollet, ao realizar um levantamento hidrográfico na Amazônia, deparou-se com uma população afrodescendentes que vivia na região às margens do rio Pacoval e os caracterizou como mentirosos, preguiçosos e fisicamente degenerados. Condenou seu modo de vida, sua simplicidade e, principalmente, sua religiosidade.

Segundo ela, estavam vestidos com restos de saíotes velhos, pedaços de tecidos de cores vistosas, e tinham ao redor do pescoço colares de contas de vidro ou de sementes. Na sua opinião, era um sacrilégio que cada uma dessas criaturas tivesse o nome de um santo, São Pedro, São Benedito, Santa Luzia, Santa Rosa, Santa Sebastiana e uma Nossa Senhora negra (Souza, 2002, p. 134).

As representações de Berthollet da Amazônia contribuíram para reforçar o preconceito, ajudaram a construir uma imagem da região como um lugar atrasado e primitivo, habitado por pessoas inferiores. A presença dos europeus na Amazônia foi marcada por uma trajetória de lutas sangrentas, choque cultural e muitas perdas, pois a intenção era explorar os recursos naturais nem que para isso tivessem que dizimar a população existente. Esse encontro de mundos diferentes e marcados pelo modo de vida distintos contribuiu para o conflito no campo, para a miséria urbana e o desperdício de recursos naturais, que são alguns dos problemas que se interligam e representam desafios importantes para o desenvolvimento da Amazônia desde a chegada dos europeus. Esses problemas são reflexos das desigualdades sociais e econômicas que marcam a Amazônia desde os primeiros séculos de colonização, pois,

[...] a história dos homens na Amazônia tem sido construída a partir de dois eixos norteadores, mas conflitantes: de um lado, a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela permanente exploração da natureza e desencadeada pelos preconceitos em relação a ambos – homem e natureza (Loureiro, 2002, p. 109).

A visão mítica e preconceituosa dos europeus sobre a Amazônia foi transmitida para o mundo como um lugar exótico, selvagem e atrasado. Eles não estavam interessados em compreender a cultura e a história dos povos que viviam na região, que eram indígenas e ribeirinhos afrodescendentes. Eles ocultaram os costumes, o modo de vida e as crenças dessa população que são frequentemente vítimas da violência ocasionada pela disputa de território.

A formação cultural da população amapaense pode ser entendida a partir do sincretismo cultural iniciado na Amazônia no início da colonização, conforme descrito acima. Martins (2012, p. 90) deixa claro que:

[...] as deusas-mães (católicas ou africanas) aparecem de várias formas, como a reverência à Santíssima Trindade (podemos considerar uma deusa-mães do catolicismo) manifestada nos Marabaixos; Divino Espírito Santo (também podemos considerar um deus católico) reverenciado no Marabaixo do Laguinho.

O Marabaixo homenageia os santos com características cristã, católica e afro-amapaense. “No Brasil houve uma forte confluência mística: com as deusas-mães, sereias do paganismo supérstite europeu, as Nossas Senhoras católicas as iaras ameríndias” (Martins, 2012, p. 89). É importante destacar, que, na cultura afro amapaense, as deusas-mães são Nossa Senhora do Rosário, representa (Iemanjá) e Nossa Senhora da Conceição representa (Iemanjá e Oxum).

A aproximação das deusas-mães africanas e católicas na Amazônia foi um processo complexo que envolveu a confluência de diferentes culturas e crenças. As lendas ameríndias também desempenharam um papel importante nesse processo de aproximação. As lendas das Amazonas, da Mãe d'água Iara, da Vitória-Régia, do Curupira, do Mappinguari e da Matinta Pereira¹¹, foram assimiladas pelos africanos e pelos católicos, contribuindo para a formação de um imaginário religioso comum. Esse processo de sincretismo cultural e religioso contribuiu para a formação de uma identidade cultural, que reflete a confluência de diferentes culturas e crenças no Amapá. “Entidades africanas, lendas amazônicas e mitologias europeias persistem na imaginação popular do Marabaixo” Souza (2002). A partir do contexto descrito acima, as entidades e lendas presentes nos imaginários das pessoas resistem e sobrevivem como símbolos complexos.

Esse é um dos elementos que contribuíram para a variação do termo Marabaixos, que se modifica de uma comunidade para outra, tais como: o toque das caixas, que em algumas comunidades são mais acelerados e em outras mais compassados, a musicalidade a forma de cantar os ladrões também se diferencia. Além disso, a dança que acontece em Macapá se diferencia de outras comunidades da zona rural: na capital observamos a roda, e o lamento de fé dos negros ao resistirem à discriminação, ao preconceito e à marginalização social; em outras comunidades, alguns desses elementos não são visibilizados.

Coelho (2024, p. 66) afirma que:

As temáticas das produções tanto do Batuque quanto do Marabaixo apresentam variações distintas dentro das comunidades, pois as letras das cantigas e bandaias produzidas na região que compreende o município de Mazagão são caracterizadas por apresentar temas com uma linguagem mais bucólica, com exaltação da natureza e temas religiosos do catolicismo; já na região urbana de Macapá (Laguinho, Favela

¹¹ Oriunda da cultura popular do norte do Brasil, essa lenda é muito conhecida na região amazônica e provavelmente surgiu de alguma lenda indígena. Alguns consideram que a lenda da Matinta é uma variante do Saci-pererê, sendo descrita como uma velha de uma perna só, que vaga à noite agourando os lugares e assustando as pessoas. Seu canto estridente seria associado ao do pássaro *Tapera naevia*, chamado popularmente de Saci ou Matinta Pereira. (c.f em Câmara Cascudo, 1898-1986).

etc.), que prevalece as cantigas de Marabaixo, as temáticas são de exaltação aos santos católicos, de repúdio à questões políticas e/ou sátiras sociais; já na zona rural, mais especificamente na comunidade do Mel da Pedreira as produções assumem o caráter totalmente religioso, mas de temática evangélica, pois as cantigas de Marabaixo são adaptadas para hinos evangélicos.

Essa variação está relacionada ao lugar de origem dos negros trazidos para o Brasil e para a Amazônia; cada família colocou a especificidade do seu lugar, e da sua cultura, com isso observamos o sincretismo. Essa é a diferença, acrescentam os conhecimentos que aprenderam em suas comunidades de origem, surgindo, assim, uma nova característica para aquela comunidade que lhe é específica, peculiar, criando-se outro estilo de Marabaixo (Sacaca, 2023).

Coelho (2021) afirma: “sim, o Marabaixo é uma dança, um ritmo, uma coreografia, uma forma de reza, um palco em que são encenadas formas de representação que incorporam estados e coisas, fenômenos e histórias que se reconhecem no ser amapaense”.

Dessa forma, a inclusão do Marabaixo na formação inicial do professor torna-se um elemento importante, ele pode ser incluído através da perspectiva intercultural que propõe estratégias de relação entre os sujeitos e entre os diferentes grupos. Longe de ser um entrave ao progresso, a tradição se revela como um processo social dinâmico, nutrindo e preservando os valores culturais que definem uma comunidade. Nesse sentido, a interculturalidade visa a transformação de conceitos e a afirmação de tradições a proposta é que haja uma interconexão como uma orquestra, onde instrumentos distintos se harmonizam e se interdependem.

6.3 MACAPÁ, A CIDADE DO MARABAIXO

Macapá é uma jovem e bela cidade, embebecida com a cultura indígena e de matrizes africanas, com destaque para o Marabaixo como manifestação cultural presente na vida dos amapaenses. Em Macapá encontramos uma diversidade de pessoas vindas de vários lugares do Brasil e do mundo, trazendo em suas bagagens as mais diversas culturas. A cidade está situada às margens do majestoso Rio Amazonas, um local onde vivenciamos fúria ocasionada pela natureza, mas, também uma grande calma.

Falar da cidade de Macapá é seguir um caminho que nos leva ao encontro de nossa cultura e identidade. Macapá foi o lugar escolhido para investigarmos sobre Formação Inicial de Professores e suas Narrativas sobre Interculturalidade no curso de Pedagogia no Parfor/Amapá. A cidade de Macapá, assim como outras cidades da Amazônia, teve sua cultura e identidade expropriada, genocídio, vozes silenciadas e corpos escravizados, mas destacamos

que a cultura do Marabaixo está arraigada em nossa história, em nossa imaginação e no senso de pertencimento, o que define nossa identidade conforme mostra a figura abaixo.

Figura 9 — Representação da dança do Marabaixo em Macapá



Fonte: Gabriel Penha- Fundação Marabaixo (2023).

O Marabaixo é uma manifestação que expressa a cultura popular e representam a mistura de povos que habitam a cidade de Macapá, capital do estado do Amapá, localizado na Região Norte do Brasil. O Marabaixo é uma cultura rica que envolve dança, festejo, bebida, fé, folias, ladainhas, missas, fogos de artifício, cortejos, dramatizações e promessas. É uma manifestação cultural que atrai diferentes gerações durante o Ciclo do Marabaixo¹², o período do ano dedicado aos rituais dessa tradição (Videira, 2014). Estudos realizados por Martins (2018 p. 43) comprovam que:

O Marabaixo compreende as contribuições de várias culturas: africanas, baianas, cariocas, maranhenses, paraenses, portuguesas etc. A África contribuiu com o ladrão, dança, indumentárias etc.; os baianos e cariocas com o jogo da capoeira; os portugueses com os louvores aos santos; os índios com as caixas, bebidas, a murta etc. Em sua origem tal manifestação estabeleceu conexões com culturas que foram pouco a pouco desaparecendo, ou modificadas, ou incorporadas, com algumas reaparecendo nos rituais e simbolismos do Marabaixo.

Enquanto expressão cultural, o Marabaixo é a maior que os amapaenses preservam e praticam, mesmo existindo no estado outras manifestações culturais, como: as festas em

¹² É uma tradição festiva e religiosa afro-amapaense que une ciclos geracionais em um período anual.

homenagem aos santos católicos, as festividades de São Tiago e o batuque, mas o Marabaixo é comemorado com mais confiança, convencimento, crença e persuasão em várias comunidades do estado do Amapá. É uma cultura que apresenta variações, na duração do evento e nos rituais, nas caracterizações, no ritmo, nas estilizações, nas procissões, nas ladainhas e na dança. Esses são os motivos os quais podemos falar em Marabaixo e suas especificidades (Martins, 2012).

O Marabaixo é patrimônio histórico e cultural do estado do Amapá, (IFAM, 2018) é a maior expressão cultural afro-amapaense. Sua origem se entrelaça com a dinâmica social, cultural, histórica e política dos movimentos de ocupação e urbanização da Amazônia envolvendo os primeiros habitantes da cidade de Macapá, os indígenas, os negros escravizados e os brancos.

A fotografia abaixo mostra a organização do marabaixeiros no centro da cidade e destacamos que o bairro Central, onde o iniciou o Marabaixo, ainda mantém as tradições.

Segundo a pesquisa de Coelho (2015), após a chegada dos padres italianos do Pontifício Instituto de Missões Estrangeiras (PIME), na década de 1940 – organização essencialmente missionária que tinha como objetivo principal anunciar o evangelho aos que não eram considerados cristãos – gerou muitos conflitos religiosos, principalmente com os negros que, em momentos pontuais, foram proibidos até de entrar na igreja. A justificativa era de que os padres viam a manifestação do Marabaixo como rito divergente da doutrina do catolicismo oficial, mas os afrodescendentes resistiram à proibição e passaram a realizar as atividades do lado de fora da igreja, chegando até a fincar o mastro¹⁵ como forma de resistência em frente à igreja matriz de São José.

A fala de Coelho (2015) levanta um ponto importante sobre o choque cultural e a resistência negra frente à imposição da fé católica no Brasil. É interessante notar como a chegada dos padres italianos, com seu objetivo de evangelizar, gerou um conflito direto com a manifestação cultural afro-brasileiras, especialmente o Marabaixo.

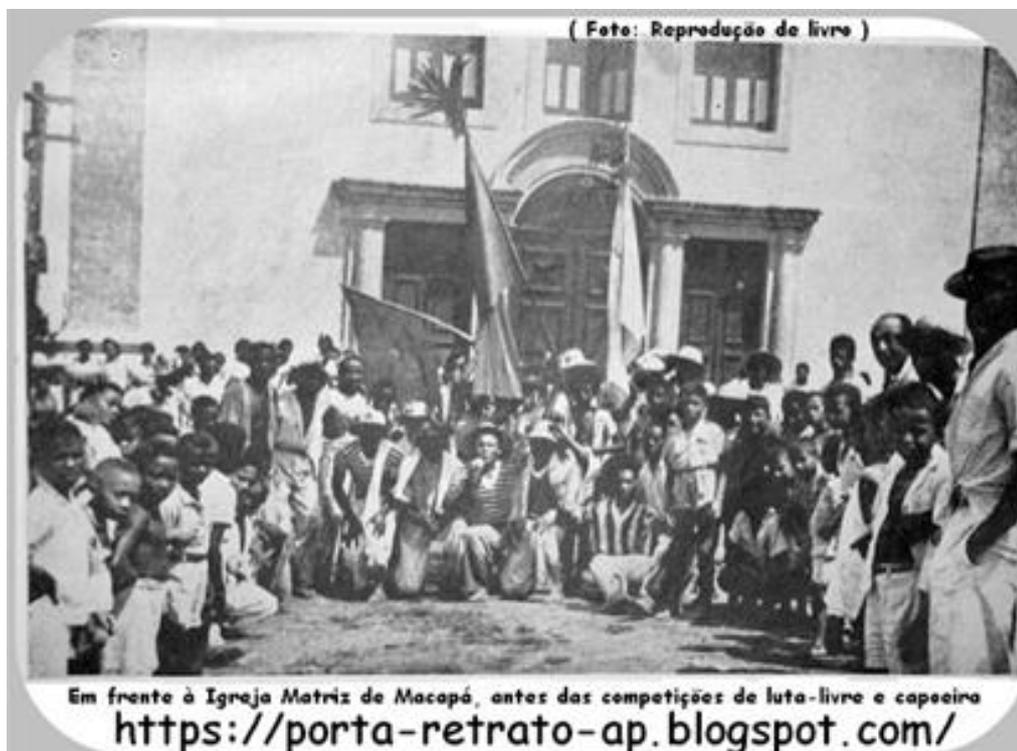
A partir das análises realizadas, entendemos que o Marabaixo nasceu da mistura de diferentes povos e suas tradições e de muita luta para que a cultura fosse reconhecida. Ele representa a interculturalidade entre as culturas, onde cada um traz um pouco de si, criando algo novo, algo único.

Esse hibridismo, cria uma cultura rica que possibilita novos conhecimentos. É através dessa troca que a cultura vai se transformando ao longo do tempo, se adaptando às novas realidades e se reinventando, como um rio que segue seu curso, sempre mudando, mas sempre sendo ele mesmo.

Esclarecemos que trazer o Marabaixo para o diálogo intercultural não significa que estamos valorizando uma cultura e desmerecendo outras ou estabelecendo uma hierarquia entre raças, o objetivo não é isolar ou separar os grupos culturais, mas sim reconhecer a riqueza e a importância da diversidade cultural em nossa sociedade. A busca é por uma relação horizontalizada entre todos os sujeitos socioculturais, onde cada um possa contribuir com sua

identidade e sua história para a construção de um futuro harmonioso, pois no Amapá, ao longo da história, a cultura afro amapaense de forma mais específica o Marabaixo foi marginalizado, e desvalorizada.

Figura 10 — Marabaixeiros na frente da Igreja Matriz de São José



Fonte: Blog Porta Retrato, disponível em: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com>

De acordo com Sampaio (2022), a fotografia acima mostra os marabaxeiros em um momento de união, essa foto revela a força da tradição do Marabaixo. As bandeiras posicionadas no centro, a disposição das pessoas em formato de semicírculo representa a ancestralidade do Marabaixo e o valor da circularidade, presente em sua dança e músicas.

Observamos também que as vestimentas são similares, um código visual que une os participantes, reforça a organização e a seriedade do evento, demonstrando que não se trata de um encontro casual, mas de uma celebração cultural. A roda de Marabaixo, palco de um momento tão esperado, é um ritual que exige preparação, dedicação e respeito. É nesse espaço sagrado que a tradição se perpetua, a cultura se manifesta e a comunidade se reencontra, unida por um fio tênue que conecta gerações e perpetua a força do Marabaixo.

Em Macapá, o Marabaixo é desenvolvido em conformidade com um ciclo anual com datas flexíveis obedecendo ao calendário católico e fica sob responsabilidade de oito associações culturais são elas a saber: Berço do Marabaixo, Marabaixo do Pavão, Raimundo

Ladislau, Associação Zeca e Bibi Costa (AZEBIC) e União Folclórica da Campina Grande (UFCG) e grupo Barracão Santíssima Trindade, da comunidade de Casa Grande, região do Quilombo do Curiaú.

Quadro 10 — Associações Culturais em Macapá

	<p>ASSOCIAÇÃO CULTURAL RAIMUNDO LADISLAU – ACRL Foi criada em 18/08/1989 Tem como Presidente: Joaquim Ramos e Mestre Munjoca (Vice-Presidente) Localiza-se: Rua Eliezer Levy 632, entre Mãe Luzia e José Tupinambá, Laguinho, Macapá-AP Redes Sociais: @gruporaimundoladislau http://seiic.ap.gov.br/artista/4689</p>
	<p>A ASSOCIAÇÃO CULTURAL BERÇO DO MARABAIXO – ACBM Foi criada em 19/07/1985. Tem como Presidente: Valdinete Costa Localiza-se: na Av. Duque de Caxias, 1203, entre Professor Tostes e Manoel Eudócio, Santa Rita (Favela), Macapá-AP Redes Sociais: @berco.marabaixo http://seiic.ap.gov.br/artista/2271</p>
	<p>ASSOCIAÇÃO CULTURAL MARABAIXO DO LAGUINHO – ACULTMAR Foi criada em 16/06/2000 Tem como Presidenta: Daniella Ramos Está localizada: Rua Eliezer Levy 632, entre Mãe Luzia e José Tupinambá, Laguinho, Macapá-AP Redes Sociais: @marabaixoladislau.omarabaixodolaguinho http://seiic.ap.gov.br/artista/2267</p>
	<p>ASSOCIAÇÃO FOLCLÓRICA MARABAIXO DO PAVÃO – AFOMAPA Foi criada em 05/08/2006 Tem como Presidenta: Monica do Socorro Ramos Está localizada: Av. José Tupinambá 1160, entre Leopoldo Machado e Jovino Dinoá, Laguinho, Macapá-AP Redes Sociais: @AFOMAPA http://seiic.ap.gov.br/artista/395</p>

	<p>ASSOCIAÇÃO FOLCLÓRICA CULTURAL RAÍZES DA FAVELA – AFCRF Foi criada em março de 2008 Tem como Presidenta: Elísia Congó Está localizada: Av. Mendonça Jr, 1275, Santa Rita (Favela), Macapá-AP Redes Sociais: @raizesdafavela</p>
	<p>ASSOCIAÇÃO CULTURAL HERDEIROS DA TRADIÇÃO - ACHETRA Foi criada em 05/03/2015 Tem como Presidenta: Marinete Silva da Costa Redes Sociais: @herdeirotradicao http://seiic.ap.gov.br/artista/3711</p>
	<p>ASSOCIAÇÃO ZECA E BIBI COSTA – AZEBIC Foi criada em 29/06/2000 Tem como Presidenta: Irene Pereira dos Santos Está localizada: Avenida Mendonca Furtado, 1882, Santa Rita Redes Sociais: @Grupo-Azebic-375160693061653 http://seiic.ap.gov.br/artista/1689</p>
	<p>ASSOCIAÇÃO CULTURAL DEVOTOS DE SÃO JOSÉ - BATUQUE DA JUVENTUDE - ACDSJ - MBJ Foi criada em 27/11/2014 Tem como Presidenta: July Estefanny Costa de Nazaré Está localizada: Avenida Leopoldo Machado, 299, Laguinho, Macapá-AP Redes Sociais: @dsj.marabaixo http://seiic.ap.gov.br/artista/327</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Hoje, os Ciclos dos Marabaixos estão oficializados no âmbito do estado do Amapá, através da Lei nº 084532 de 13 de julho de 2004 e acontecem nos barracões. Sobre esse assunto, Videira (2014, p.19) afirma que os barracões são espaços de memória coletiva:

E o salão da casa do festeiro é o lugar do encontro de gente orgulhosa de si e de sua etnicidade. E em dias de festa, ele vai se constituindo com os brincantes que chegam e saúdam as amizades, saem do lado para perguntar da mãe, do pai, da tia ou dos compadres e comadres. A família e os familiares, a grande família, no sentido de família ampla, representada na comunidade dançante, têm papel relevante nesse processo de aprendizado, ou seja, é necessária uma comunidade inteira para legar as tradições seculares para as gerações atuais e futuras.

De acordo com dados do IPHAN (2018), em Macapá encontramos as associações que se dedicam à preservação e difusão dessa manifestação cultural. Essas associações, popularmente conhecidas como Barracões dos Festeiros, representam o coração do Marabaixo, assumindo o papel fundamental de organizar e produzir as festas que celebram essa tradição.

Esses Barracões, são formados por famílias tradicionais que carregam consigo a memória ancestral do Marabaixo, são centros culturais, onde a tradição se perpetua e se reinventa a cada geração. São nesses espaços que o conhecimento, as técnicas e a paixão pelo Marabaixo são transmitidas, mantendo viva a chama dessa expressão cultura singular.

A importância dos Barracões dos Festeiros transcende a mera organização de eventos. Eles representam a força da comunidade e a resistência da cultura popular, que, em meio às transformações do mundo moderno, encontra nesses espaços um refúgio e um espaço de afirmação da identidade local.

O Ciclo do Marabaixo é uma manifestação cultural importante para a preservação da cultura afro-amapaense. A festividade é um momento de celebração da fé, da cultura e da identidade das comunidades remanescentes de quilombos. A festividade é composta por dois aspectos: o religioso e a festividade. O aspecto religioso é centrado na homenagem à Santíssima Trindade dos Inocentes (Favela) e ao Divino Espírito Santo (Laguinho). Durante esse período, são realizadas ladainhas e missas. As ladainhas são cânticos religiosos que são entoados pelos grupos de Marabaixos. As missas são celebradas em homenagem aos santos homenageados.

No calendário do Ciclo do Marabaixo há uma variação a cada ano. Isso ocorre porque o ciclo obedece à tradição do calendário da Igreja Católica. O ciclo tem início no Sábado de Aleluia, no Grupo de Marabaixo da Favela, e no domingo de Páscoa na igreja de São Benedito, no bairro do Laguinho. O ciclo tem sua finalização em meados de junho, com a derrubada dos mastros. Considerando os estudos de Canto (1998) o Ciclo do Marabaixo é realizado a partir das seguintes fases:

- 1) **Cortação do Mastro:** Cinco dias após a Páscoa, os marabaixistas retiram dois mastros das matas próximas de suas comunidades. Um é pintado de azul e branco, em homenagem à Santíssima Trindade, e o outro é pintado de vermelho e branco, para exaltar o Divino Espírito Santo. O mastro do Marabaixo da Favela é retirado da mata da localidade do Coração, e o mastro do Marabaixo do Laguinho é retirado da mata da Comunidade do Curiaú. Atualmente, os mastros são reutilizados nos anos seguintes, como forma de preservação ambiental.
- 2) **Domingo do Mastro:** após a retirada dos mastros das matas, os marabaixistas realizam o Marabaixo de rua, uma atividade que celebra a chegada dos mastros. Os participantes cantam, dançam e soltam fogos de artifícios, acompanhados das bandeiras do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade. Em seguida, os participantes carregam os mastros para a casa do festeiro.
- 3) **Quarta da Murta:** de acordo com a tradição, na primeira quarta-feira depois do “Domingo do Mastro”, os marabaixistas vão retirar a murta nas proximidades da cidade, para fazer a ornamentação dos mastros. Pode-se dizer que é um momento de confraternização entre os participantes, onde eles saem com a bandeira do Divino Espírito Santo e/ou da Santíssima Trindade, cantando, dançando e soltando foguetes pelas ruas do bairro que o Ciclo do Marabaixo está sendo realizado.
- 4) **Quinta-feira da Hora:** no dia seguinte logo, pela manhã, os marabaixistas cavam o buraco e enfeitam o mastro do Divino Espírito Santo com os galhos da murta e a bandeira em sua extremidade, levantam o mastro e dançam o Marabaixo até à tarde. A partir desse dia, durante 18 dias são realizadas ladainhas em homenagem ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade, na casa do festeiro. Após o cumprimento religioso, com as rezas das ladainhas, é realizada uma festa para os participantes e convidados, regado a muita gengibirra, cumprindo com a parte profana do festejo.
- 5) **Domingo do Espírito Santo:** durante este dia, é de costume dos marabaixistas dançar e cantar os Ladrões de Marabaixo em louvor ao Divino Espírito Santo. Entretanto, as ladainhas continuam mais uma semana após esta data.
- 6) **Sábado da Trindade:** neste dia, é promovida uma festa dançante para os participantes e convidados em comemoração à Santíssima Trindade.
- 7) **Domingo da Trindade:** neste momento, ocorre uma missa pela manhã na igreja São Benedito, e pela tarde ocorre a “quebra da murta”, na qual os participantes saem dançando o Marabaixo pelas ruas do bairro do Laguinho e, dessa vez, empunham a bandeira branca da Santíssima Trindade. Durante a noite, rezam a última ladainha

em louvor à Santíssima Trindade, seguindo do baile que só termina na segunda do mastro.

- 8) **Segunda do Mastro:** a partir das 06:00 da manhã, cavam um buraco em frente da casa do festeiro, enfeitam com a murta o mastro da Santíssima Trindade e o levantam ao lado do mastro do Divino Espírito Santo. Após este ato, dançam o Marabaixo até às 12:00 horas e só continuam o festejo no domingo do Senhor.
- 9) **Domingo do Senhor:** de acordo com calendário do Ciclo do Marabaixo, este é o último dia de festejo, no qual os marabaixistas dançam de manhã até as 18:00 horas, quando param a dança para a derrubada dos mastros e em seguida, recomeçam a dançar os Ladrões de Marabaixo até tarde da noite, com muita alegria e devoção de terem concluído mais um Ciclo. (Coelho, 2021).

Destacamos que em Macapá o Marabaixo acontece a partir da organização definida acima, mas, ressaltamos que em outras comunidades e municípios o Marabaixo é realizado de acordo com suas especificidades, essa diferença na organização deixa claro há variações entre o Marabaixo (Coelho, 2015)

É importante dizer que o Ciclo do Marabaixo é embalado por cantigas tradicionais com um ritmo mais compassado e são compostas por versos que recebem a nomenclatura de “ladão”. O Batuque é embalado por bandaias e apresenta um ritmo mais frenético e acelerado. Em suma, em ambas as manifestações são entoadas as folias para os santos, intercaladas por ladainhas em latim (ou pelo menos de uma aproximação da representação oral da língua latina). Os “ladrões” da cantiga de Marabaixo são os versos compostos de ritmo e musicalidade e recebem tal nome pelo fato de surgirem muitas vezes do improviso na roda de Marabaixo, em seguida são “roubados” por cantadores, repetido em coro pelos participantes da dança, até que outro “ladão” seja criado e roubado sucessivamente (Coelho, 2024, p. 67).

De acordo com Coelho (2024) O ladrão de Marabaixo é uma improvisação poética, cheia de rimas e melodias envolventes. O cantador, inspirado pelo seu dia a dia, transforma suas experiências em versos cheios de emoção. A expressão "ladão de Marabaixo" ganha um significado único nesse contexto. Ela se refere ao momento em que um outro cantador se aproxima e "rouba" a vez de cantar, dando continuidade à improvisação e acrescentando sua própria interpretação à melodia.

É nesse intercâmbio de vozes e de ideias que o Marabaixo ganha vida. O canto se torna uma conversação entre os cantadores, uma troca de experiências e sentimentos. A labuta diária, as dores e as alegrias do povo se misturam à fé e à devoção, criando um diálogo único entre o sagrado e a festividade. “Ao toque dos tambores, de sinos, dos batuques e das violas, as folias religiosas resistem à força do tempo, sendo transmitidas por várias gerações de devotos que as preservam como uma verdadeira herança de seus ancestrais” (Coelho, 2024, p. 63). O

Marabaixo é um canto de resistência, de esperança e de celebração da vida. Ele nasce nas ruas e nos campos, nas casas simples e nos festejos religiosos, unindo o povo em torno de um ritmo que evoca as raízes africanas e a fé cristã. O Marabaixo é uma manifestação cultural que transcende as fronteiras do tempo e do espaço, mantendo viva a tradição e a identidade do povo amapaense.

6.4 HISTÓRIA DE MAZAGÃO VELHO E A FESTA DE SÃO TIAGO

A cidade de Mazagão, está localizada a 64,9 km da capital do estado do Amapá, é acessível apenas por via terrestre. De acordo com o (Brasil, 2022), a cidade conta com uma população de 21.924 habitantes. Sua localização estratégica, próxima à foz do Rio Amazonas, confere à cidade um caráter único. De acordo com Gomes e Gomes, 2019, p.11) a cidade de Mazagão Velho foi fundada em “23 de janeiro de 1770, pelo rei de Portugal, Dom José”.

Os mazaganenses possuem traços culturais herdados. A formação histórica da população de Mazagão, assim como a de muitas cidades brasileiras, é resultado do encontro e da miscigenação de três etnias: indígenas, europeus e africanos. Essa mistura cultural, que caracteriza o Brasil, se manifesta na cidade de Mazagão através de sua diversidade étnica, linguística e cultural, construindo uma identidade própria e única.

A história de Mazagão é marcada por fatos particulares, no século XVIII, as famílias de colonos, fugindo da guerra entre Mouros e Cristãos, migraram para o interior do Amapá, cidade de Mazagão. É importante destacar que a presença de africanos escravizados acompanhou essa migração, inserindo uma nova dimensão à história da cidade, como afirma Martins (2015, p. 43)

Mendonça Furtado, já estando incumbido de organizar os migrantes no Pará optou por enviar moradores da fortaleza de Mazagão no Norte da África para servirem como defensores da fronteira norte da América Portuguesa. Por isso escolheu para a morada destes colonos o rio Mutuacá, por ser relativamente próximo á Macapá e Vila Vistosa de Madre de Deus, com quem deveria unir forças na defesa da fronteira com Caiena [...].

Os constantes conflitos do Brasil com a França pela região do contestado¹³ levou a vila de Macapá à capital do Amapá em 1944, como destacado por Lobato (2013), o município de Amapá, após os conflitos, encontrava-se em declínio, enquanto Macapá se tornava palco de uma ambiciosa visão expansionista do governo brasileiro.

¹³ A imprecisão da fronteira definida entre o Brasil e a Guiana francesa, próximo do rio Amazonas, provocou três séculos de rivalidade até a arbitragem internacional de 1900 dando razão ao Brasil.

A construção de uma cidade moderna em Macapá, no extremo norte do país, representava mais do que apenas uma mudança administrativa. Era a materialização de uma estratégia geopolítica, visando demarcar território e afirmar a presença brasileira na região. A capital recém-criada também se tornava um símbolo da conquista do homem sobre a natureza, uma demonstração de poder e controle sobre um ambiente considerado selvagem e inóspito.

A escolha de Macapá, em detrimento de Amapá, revela a lógica da época, que priorizava a expansão territorial. A Amazônia, nesse período, ainda era vista como um território a ser explorado e domado. As dificuldades de sobrevivência em um ambiente com infraestrutura precária e condições sanitárias precárias, tornavam a vida na região um verdadeiro desafio. Esses fatores contribuíram para que os mazaganenses se firmassem em seu espaço, Mazagão Velho.

De acordo com o Documentário “Ladrões de Marabaixo” foram transferidas 163 famílias marroquinas para o Brasil no século XVIII, elas vieram para ocupar a região, essa comitiva incluía não apenas famílias, mas também seus bens, suas profissões e seus escravos. “A decisão de manter o nome Mazagão para a nova vila parece ter um apelo pessoal para Mendonça Furtado e Pombal, pois os Carvalhos foram os governadores quase ininterruptamente daquela fortaleza luso-marroquina por quase duzentos anos” (Martins, 2015, p. 43). Inferimos que em um ato de preservação da memória e da identidade, o nome da cidade original, Mazagan, foi mantido na nova localização, dando origem ao município que conhecemos hoje. Entretanto, a história de Mazagão é marcada por trabalho exaustivo a base de açoites, muitas vezes, imposto pelo opressor dos construtores, bem como o regime rígido do militarismo. Lobato (2013) Coelho (2024)

[...] afirmam que os trabalhadores da pequena, conflituosa e tão desejada cidade do extremo norte do Brasil foram capazes de constituírem o seu próprio espaço, a partir do momento em que, buscaram se reapossar da própria cidadania urbana que, a priori, havia sido negada, pelo então senhor governador Janary Gentil Nunes¹⁴, em prol do desenvolvimento socioeconômico da antiga vila, com a perspectiva de torná-la Território Federal a custo de promessas de modernidade.

Outro destaque importante é a Festa de São Tiago, celebrada anualmente em Mazagão, é um importante registro histórico e cultural que rememora a guerra entre Mouros e Cristãos, um evento que marca a história da cidade. Essa tradição, que se manifesta como um teatro a céu aberto, é produzida e interpretada pela própria comunidade, demonstrando a força da memória coletiva e a importância da preservação de sua cultura.

¹⁴ Segundo Lobato (2013), nos processos de modernização autoritária, Janary Gentil Nunes mandou retirar todos os negros que moravam na frente da cidade, com a promessa de construir novos prédios para que a cidade ficasse mais bonita. Reafirmando assim a segmentação do espaço do espaço urbano direcionada pela distinção entre categorias sociais mais ou menos afeiçoadas com o governo.

A festa de São Tiago acontece ao longo de vários dias, é uma mistura de elementos religiosos, cavalhadas e teatralizações, demonstrando a riqueza cultural da região e a integração de diferentes tradições e manifestações artísticas.

Os ladrões de Marabaixo, com suas letras e melodias específicas, contam a história da relação entre Mazagão e Marrocos, reforçando a identidade cultural da cidade e o papel da tradição na construção da memória coletiva. Os ladrões não apenas narram o passado, mas também expressam a cultura e a identidade de um povo que preserva suas raízes e celebra sua herança histórica como observamos no Ladrão “Marrocos” de autoria de Josué da Conceição e Manoel Duarte.

“MARROCOS”

Vinhemos lá de Marrocos
 Para uma vila habitar
 Revivendo nossa história num cantinho do Amapá
 Sopra o vento africano
 O navio sai pro outro lado
 Em seus porões desumanos
 Vêm nossos antepassados
 Saímos lá da mãe África
 Com destino a Belém
 Deixando nossas famílias e nossos amigos também
 Sofrendo muitos maltrato
 E todo tipo de agravo
 Desembarcam em Mazagão com condição de escravo
 Negro valente guerreiro
 Ao chegar neste lugar
 Arregaçam as mangas e se puseram a trabalhar
 Terra abençoada em terra
 Tudo que se planta dá
 Com milho, arroz e feijão
 Abasteceram o meu Pará
 Mesmo longe da mãe África
 Humilhado e sem amor
 O negro trocou sua casa E sua história contou
 Fui escravo e sou liberto
 Vou pra cima e vou pra baixo pra comemorar
 Hoje canto Marabaixo.

A festa de São Tiago é vista com grande orgulho pelos moradores da cidade, os ladrões de Marabaixo, testemunham essa relação, exaltando a herança africana presente na cultura local. Reiteramos que ao longo dos anos a cidade expandiu, dando origem a um novo núcleo urbano, denominado Mazagão Novo, em contraste com o local original, hoje conhecido como Mazagão Velho. Essa expansão, porém, não apaga as raízes históricas da cidade, que se mantêm vivas através de suas tradições, sua cultura e sua memória coletiva.

Podemos afirmar que a migração de colonos açorianos para Mazagão, juntamente com a presença de africanos escravizados e indígenas resultou num rico processo de sincretismo cultural, onde costumes e práticas religiosas de ambos os grupos se entrelaçaram. É nesse contexto de hibridização cultural que o Marabaixo, ganha forma e força só que diferente do Marabaixo vivenciado na cidade de Macapá conforme descrevemos anteriormente.

6.5 MARABAIXO DE RUA EM MAZAGÃO VELHO

O Marabaixo de Rua, ou Marabaixinho, é uma expressão cultural presente em Mazagão Velho, se diferencia do Ciclo do Marabaixo realizado em Macapá, principalmente em relação à sua organização. Enquanto o Marabaixo de Rua, é realizado em desfiles pelas ruas da cidade, o Ciclo do Marabaixo em Macapá se concentra em eventos realizados nas associações. Essa diferença no espaço e na forma de organização reflete as características específicas de cada local e as diferentes nuances que a tradição do Marabaixo assume em cada região. (Sampaio, 2022). De acordo com seu Josué morador de Mazagão e um dos organizadores da festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho afirma que:

Existem coisas que são do povo, da comunidade e existem coisas que são do grupo quando você adota um padrão, no meu ponto de vista, tu passas a ser um quartel. Então nesse quartel, só entra quem tiver padronizado falando de cultura de Mazagão Velho, como sempre foi o povo que realizou essas manifestações culturais, principalmente a do Marabaixo, então as pessoas produziam as roupas no estilo do Marabaixo, não seja de Marabaixo então é uma festa popular ninguém é proibido de estar ali participando de nada tá entendendo então a pessoa vai do jeito que quiser, porque é uma festa do povo, não é uma festa de um grupo que ali somente ele faz questão de estar ali se apresentando e as pessoas rodeando aqui é diferente o Marabaixo é do Povo e cada um produz sua vestimenta cada um vai caracterizado estilo Marabaixo, mais isso não quer dizer que as roupas sejam todas iguais, o mais importante nisso, é esse colorido esse brilho né que esse monte de cores traz para dentro do Marabaixo de Mazagão Velho.

Analisando a citação acima, observamos uma especificidade sobre a cultura do Marabaixo em Mazagão Velho que não vimos em outras comunidades investigadas, a importância da participação popular e a rejeição à imposição de padrões rígidos. Nas palavras do seu Josué, percebemos a compreensão que ele possui sobre a tradição, reconhecendo que o Marabaixo é uma festa do povo, para o povo, e que a liberdade de expressão individual é fundamental para sua realização.

Outro destaque é como ele compara a imposição de um padrão a um quartel, criticando a ideia de que a cultura deva ser controlada por um grupo específico. A festa, para ele, é um

espaço de liberdade, onde cada um se veste e se expressa como quiser, mantendo a individualidade dentro de um contexto de união e celebração.

A Festa do Divino Espírito Santo, celebrada em Mazagão Velho que acontece sempre entre os dias 16 e 24 de agosto, é um exemplo rico e significativo da relação entre o Marabaixo e as celebrações religiosas do município. A festa, que se desenvolve ao longo de nove dias, é marcada por uma programação diversa que une tradições religiosas e culturais, dentre elas: missas, alvoradas, queima de fogos, ladainhas, novenas, donativos, leilões, a chegada do santo em procissão fluvial, a coroação da imperatriz, o levantamento e a derrubada do mastro, a quebra da murta, cortejos, batuques e o Marabaixo compõem essa festa que se vê dessa forma, em Mazagão Velho (IFAN, 2018).

O Marabaixo, que tem sua apresentação final no dia 24 de agosto, ganha um caráter único em Mazagão Velho, sendo realizado nas ruas e também nas casas que se encontram de portas abertas para receber o cortejo. Essa integração entre o espaço público e o privado revela a importância do Marabaixo para a comunidade local, transformando-o em um elemento central da festa e um símbolo de união e partilha.

Figura 11 — Meninas da comunidade representando as empregadas da Imperatriz na festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho



Fonte: IFAN (2018).

A imagem mostra o ápice da festa no dia 24 de agosto, neste dia acontece a Coroação da Imperatriz e o Marabaixo de Rua percorre as ruas e residências da Vila de Mazagão Velho. A coroação da Imperatriz, é uma referência à Princesa Isabel, em agradecimento a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Lei que liberta os africanos escravizados. A Corte é representada por doze meninas de famílias tradicionais da vila histórica, cada uma com sua atribuição, as chamadas empregadas conforme a citação abaixo.

Um dos momentos mais importantes da Festa do Divino Espírito Santo, que envolve um grupo de meninas ricamente vestidas e adornadas para a ocasião, refere-se à coroação da Imperatriz. Os preparativos para esse momento começam ainda no ano anterior quando são sorteadas as Empregadas do Divino, como as crianças são chamadas, dividindo-se em: uma Imperatriz, que também representa Nossa Senhora e que receberá a coroa do Divino Espírito Santo; uma Trinchante, responsável por segurar a coroa; uma Pega na Capa, responsável por sustentar a capa da roupa da Imperatriz; uma Alferes Bandeira, incumbido de segurar a bandeira e guiar a Imperatriz; quatro Varas Douradas, que irão segurar as varas que formarão um quadrado, onde a imperatriz será coroada; quatro Paga Fogaças, meninas que levam, em bandejas, o alimento da Imperatriz. Forma-se, então, a corte da Imperatriz ou as Damas de Honra do Divino (IFAN, 2018).

Sobre a citação acima, seu Josué (2024) explica que:

As meninas que são as empregadas do Divino Espírito Santo, são doze. Tem autoridade maior que a Imperatriz depois vem a Trinchante, e a Pega na Capa, são as pessoas mais próximas da Imperatriz, então ali é como se fosse a coroação de Maria Isabel, quando ela foi coroada para assumir o trono e libertar os negros, segundo as pessoas antigas que falam né, foi o Espírito Santo que cruzou sobre a cabeça daquela mulher que deu a liberdade aos escravo mesmo a gente sabe que não foi bem assim, mas é nisso que eles acreditam em cima disso que é encenado a festa do Espírito Santo, a coroação da rainha cercada de todos seus súditos, então é assim que as coisas prevalecem aqui em Mazagão Velho, há todo um contexto histórico religioso para acontecer, essa é a diferença as pessoas vão de acordo com seu gosto porque a festa é do povo a festa é popular. Então, não existe um padrão definitivo para dançar Marabaixo em Mazagão Velho. (Josué, morador de Mazagão e um dos organizadores da festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho,2024).

O relato do seu Josué sobre a Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho nos oferece um vislumbre rico e complexo da tradição local. Ele destaca elementos importantes como a hierarquia interna da festa, a crença popular e a natureza popular e aberta da celebração.

É interessante a menção à autoridade maior que a Imperatriz (exceto a Trinchante e a Pega na Capa), revelando uma estrutura hierárquica peculiar à Mazagão Velho. Essa estrutura, provavelmente, se origina de costumes locais e da própria história da festa na região. É importante ressaltar que a hierarquia dentro da Festa do Divino Espírito Santo pode variar muito entre as diferentes regiões do Brasil.

A comparação com a coroação de Maria Isabel e a ideia de que "o Espírito Santo cruzou sobre a cabeça daquela mulher que deu a liberdade aos escravos" é uma interpretação peculiar e carregada de simbolismo. Embora a abolição da escravidão seja um marco histórico

importante, é crucial reconhecer que a Festa do Divino Espírito Santo surgiu muito antes desse momento, tendo raízes na fé católica e nas práticas religiosas portuguesas. A crença popular, presente no relato, mescla elementos históricos, religiosos e imaginários, criando uma narrativa própria da comunidade local.

A frase “a gente sabe que não foi bem assim” demonstra que Josué, apesar de reconhecer a crença popular, também possui uma consciência crítica sobre a história e a complexidade da abolição da escravidão. Ele compreende que a Festa do Divino Espírito Santo não foi o único fator que levou à liberdade dos escravos, mas a narrativa popular se torna um elemento importante na construção da identidade local.

A menção à coroação da rainha cercada de seus súditos, a afirmação de que a festa é do povo e a ausência de um padrão para dançar Marabaixo, todos indicam que a Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho é uma manifestação cultural dinâmica e aberta, onde a tradição se renova a cada ano e se adapta à realidade local. Para tanto, o relato de Josué é um rico testemunho da Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho. Ele revela a riqueza de uma tradição que se transforma ao longo do tempo, mesclando elementos religiosos, históricos e culturais. A análise do relato nos convida a olhar para a Festa como um universo simbólico e complexo, onde crenças populares, memórias e identidade local se entrelaçam.

Figura 12 — Marabaixo de Rua em Mazagão Velho



Fonte: Arquivo pessoal de Delcirene Videira da Silva.

Após o encerramento da festa, por volta das 13h, o Marabaixinho sai do Centro Comunitário Mucito Aires, percorrendo as ruas da cidade. Os marabaixistas, com seus passos

e canções, entram nas casas com as portas abertas e enfeitadas, sendo recebidos com carinho e hospitalidade. A música, que ganha um ritmo mais acelerado nas ruas, se torna mais lenta ao entrar nas casas, revelando as diferentes faces do Marabaixo e a adaptação da tradição ao contexto local (Gomes, 2024)

[...] o Marabaixo de Rua representa a comunhão da comunidade, saberes importantes que consideramos ser de valores afro-civilizatórios, onde todos são convidados para entrar nas casas, beber e dançar. É a comemoração e despedida por mais uma festa do Divino ter sido bem-sucedida, é o agradecimento e reafirmação de devoção ao Divino Espírito Santo.

No Marabaixo de Rua, percebemos a união de elementos católicos e afro-brasileiros, nos rituais e na performance, nesse contexto, a comemoração se torna um símbolo da comunhão da comunidade, celebrando a devoção ao Divino Espírito Santo e a presença de saberes africanos na cultura local.

Outro elemento importante foi o dossiê organizado pelo IFAN (2018) que mapeou e identificou 36 comunidades que celebram o Marabaixo, demonstrando a amplitude dessa tradição cultural em diferentes comunidades do estado do Amapá, a expressividade do Marabaixo nas comunidades revela a importância do Marabaixo como um elemento que une e fortalece a cultura local.

Quadro 11 — O Marabaixo nas Comunidades no Amapá

ORDEM	COMUNIDADE	LOCALIZAÇÃO
01	Abacate da Pedreira	Rodovia AP-70 / Macapá
02	Alto do Pirativa	Rodovia Duca Serra - Rio Matapi / Santana
03	Ambé	BR-156. Sentido Oiapoque / Macapá
04	Areal do Matapi	BR-156 / Macapá
05	Campina Grande	BR-156 / Macapá
06	Carmo do Maruanum	BR -156. Sentido Laranjal do Jari/Macapá
07	Carvão	Rodovia AP-10 / Mazagão
08	Casa Grande	Rodovia AP-70 / Macapá
09	Cinco Chagas do Matapi	Rodovia Duca Serra - Rio Matapi / Santana
10	Conceição do Macacoari	Rodovia AP-70 / Macapá
11	Conceição do Maruanum	BR-156-Sul/ Macapá
12	Coração	BR-156 / Macapá
13	Curiaú	Rodovia AP-70 / Macapá
14	Fátima do Maruanum	BR-156-Sul/ Macapá
15	Ilha Redonda	BR-210 / Macapá

16	Joaquina do Maracá	BR-156-Sul / Mazagão
17	Lagoa de Fora	Rodovia Duca Serra / Macapá
18	Lagoa dos Índios	Rodovia Duca Serra / Macapá
19	Maruanum	BR-156-Sul / Macapá
20	Mazagão	Rodovia AP-10 / Mazagão
21	Nossa Senhora do Desterro	BR-210 – Rio Matapi / Macapá
22	Nossa Senhora da Conceição do Maruanum	BR-210 - Rio Matapi/Macapá
23	Ressaca da Pedreira	Rodovia AP-70/ Macapá
24	Rosa	BR-156-Sul / Macapá
25	Santa Luzia do Maruanum	BR-156-Sul / Macapá
26	Santo Antônio do Matapi	BR-210 Rio Matapi / Macapá
27	São Francisco do Matapi	BR-156-Sul / Santana
28	São João do Matapi	Rodovia Duca Serra- Rio Matapi / Santana
29	São José do Matapi/Porto do Céu	Rodovia Duca Serra - Rio Matapi/Santana
30	São José do Mata Fome	Rodovia AP-70/ Macapá
31	São Miguel do Maracá	BR-156-Sul /Mazagão
32	São Raimundo do Maruanum	BR-156-Sul / Macapá
33	São Raimundo do Pirativa	Rodovia Duca Serra - Rio Matapi / Macapá
34	São Tiago do Matapi	BR-156 / Macapá
35	Torrão do Matapi	BR-156-Sul /Macapá
36	Igarapé do Lago	Santana

Fonte: Organizado pela autora.

É importante destacar que as comunidades elencadas acima comemoram o Marabaixo e em sua maioria são quilombos, reforçando a ligação dessa manifestação cultural com a ancestralidade africana. Os quilombos, como espaços de resistência e preservação da cultura negra, se tornam territórios de memória coletiva, onde os saberes afro-amapaenses são transmitidos e perpetuados através do Marabaixo.

Após a análise sobre o Marabaixo enquanto cultura expressiva no estado do Amapá, entendemos que é fundamental que os professores compreendam a importância da cultura enquanto processo identitário das comunidades em que atuam, reconhecendo a diversidade cultural e as especificidades de cada grupo. A formação docente perpassa por um currículo que dialogue com as diferenças culturais, com a diversidade das tradições locais, como o Marabaixo em Mazagão Velho, em Macapá e em outras comunidades amapaenses.

Na próxima seção, daremos prosseguimento à apresentação e discussão dos dados colhidos através das entrevistas narrativas, lembrando que as informações são referentes a interculturalidade na formação inicial dos professores que formaram no curso de Pedagogia pelo Parfor.

7 ANÁLISE DOS PROJETOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR UNIFAP E UEAP: CONHECIMENTOS DA IDENTIDADE CULTURAL AMAPAENSE

Analizamos os PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor da (UNIFAP) e da (UEAP) problematizamos o lugar da interculturalidade no currículo tomando como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e as Leis 10.639/2003, 11.645/2008. Nesse estudo, analisaremos o perfil dos professores egressos, os objetivos do curso, os núcleos estruturantes, as ementas e nas referências bibliográficas o estudo objetiva identificar quais conhecimentos sobre a cultura da Amazônia amapaense são discutidos na matriz curricular do curso de Pedagogia/Parfor das duas instituições investigadas. Para esta análise, nos apoiamos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (UNIFAP, 2013), no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (UEAP, 2009) e na legislação educacional vigente.

O trabalho humano, em qualquer área de atuação, se fundamenta em conhecimentos e saberes específicos (Geertz, 2008). A docência, como profissão, não é diferente, requer um conjunto de conhecimentos próprios para o exercício da profissão. Considerando que os saberes constituem a base da cultura, podemos afirmar que o trabalho do professor está intimamente ligado à cultura e à transmissão de conhecimentos e valores que a constituem.

Nesse sentido, os saberes que sustentam o trabalho do professor podem revelar a identidade cultural de uma pessoa ou de um grupo e contribui para a construção de sua identidade histórica, social e cultural. Os currículos dos cursos de formação de professores, como espaços de produção de significados, conhecimentos e interesses, exercem um papel fundamental na formação da identidade docente, definindo o perfil do profissional que se pretende formar.

Ao defendermos a importância de formar os professores pela perspectiva intercultural, reconhecemos que essa ação contribui para a (re)construção de uma identidade cultural docente que irá desenvolver suas atividades pedagógicas respeitando as diferentes culturas em sala de aula. Destacamos que, não podemos ignorar os documentos norteadores que orientam o processo de formação docente. Esses documentos, como leis, decretos e diretrizes curriculares, materializam os discursos, as intenções e as ações pretendidas na formação de professores, influenciando a construção da identidade docente e a forma como os professores abordam a interculturalidade em suas ações em sala de aula.

Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), assumem um papel fundamental na organização e desenvolvimento dos cursos. Mais do que simples documentos, configuram-se como instrumentos de natureza política e pedagógica, revelando a própria concepção de ensino e aprendizagem que permeia a instituição ou o curso. Cabe aqui destacar, a fala de Santos; Baumgartner e Silva (2024, p. 338):

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Licenciatura, Formação Pedagógica de Licenciados e Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada, o PPC é o documento oficial que concentra a justificativa, a concepção do curso e todos os seus aspectos: os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. Além de discernir, os princípios educacionais que tangem todas as articulações e ações a serem adotadas no processo de formação inicial de professores, pois a formação deverá contemplar em sua estrutura organizacional o ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, o PPC transcende a mera formalidade, tornando-se a expressão viva das relações de poder presentes na comunidade universitária, ao mesmo tempo que se configura como um instrumento de transformação social, assumindo o “compromisso com a formação do cidadão” (Veiga, 1995, p.13) No processo de elaboração, a instituição, define seu compromisso político, cultural e social que se materializam na proposta de formação dos egressos.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento-referência para a implementação do Curso de Pedagogia da UEAP, foi elaborado para os cursos na modalidade regular e modular/Parfor, presencial com as devidas adaptações para atender às demandas do Decreto n. 6.755 de 2009, objeto de convênio entre a CAPES estado e UEAP, celebrado desde o ano de 2009 até 2018.

Os princípios fundamentais, de cunho filosófico e orientador, estabelecidos nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia Parfor tanto da UNIFAP quanto da UEAP, foram organizados com base no Parecer nº 05/2005 e nº 05/2006, além da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e também no art. 64 da (LDBEN). Esses princípios visam promover a formação de pedagogos para atender à diversidade cultural da região Amazônica, em consonância com o contexto local e nacional, destacando a indissociabilidade entre teoria e prática, a flexibilidade curricular, a pesquisa e a interdisciplinaridade. Além disso, os PPC propõem uma formação pautada na abordagem interdisciplinar, permitindo aos professores realizarem o processo de ação-reflexão-ação sobre sua prática pedagógica na relação entre indivíduo e sociedade, com o intuito de conhecer para transformar (Amapá, 2013).

Ancorados nesse contexto da especificidade do território amazônico-amapaense o curso pensado para os professores do Parfor, deveria cumprir o papel de qualificar o profissional para atuar no ensino infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental e nas diversas modalidades educacionais, como Educação para as Relações Raciais, Quilombola, Educação do Campo Educação, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, além de exercer funções de gestão educacional em ambientes escolares e não escolares, com o intuito de superar os modelos definidos nas entrelinhas dos documentos mediados pelo capital e que deram base para a elaboração desses projetos.

O Projeto do Curso de Pedagogia/Parfor busca contribuir com a construção de uma “educação efetiva do campo, a partir da institucionalização de um currículo específico para atender os/as professores/as matriculados/as no programa e que já carregam experiências docentes e uma formação técnica anterior” (UNIFAP, Amapá, 2013, p. 5).

Especificamente em relação às escolas, os obstáculos na formação dos professores refletem uma série de desafios enfrentados no dia a dia do ambiente rural, evidenciando as características únicas desse contexto. Em muitos locais da Amazônia, a falta de políticas para a formação inicial dos professores, juntamente com a precariedade das instalações físicas das escolas, a desvalorização dos profissionais da educação, as desvantagens de apoio pedagógico e materiais didáticos, e diversas outras carências, impactam diretamente nos indicadores educacionais. Isso se traduz em altos índices de evasão escolar, alteração de idade-série, reprovação, além da baixa escolaridade e do analfabetismo prevalentes no meio rural (Amapá, 2013).

Nesse sentido, a relevância do Curso de Pedagogia oferecido pelas universidades (UNIFAP e UEAP), por meio do Parfor, direcionado para professores que, em sua maioria, residem em áreas rurais, foi muito importante e fundamental, foi um direito garantido.

Os PPC do curso de Pedagogia/ Parfor foram elaborados com base em reflexões da na realidade dos profissionais que vivem na Amazônia e na cidade. Essas propostas visaram garantir uma formação coerente, contextualizada e relevante para o exercício da profissão dos profissionais que atuam no campo e que devem estar preparados para enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea.

A análise realizada nos textos dos dois PPC UNIFAP (2013) e UEAP (2009), mostraram que a organização de um projeto de curso perpassa por questões de disputa, pois não existe neutralidade na educação logo, a organização das disciplinas e dos conteúdos perpassam por visões de mundo e posicionamentos diferentes, que quase sempre refletem posturas e interesses individuais e de grupos diferentes. Nesse sentido, destacamos que as organizações desses

documentos permeiam as relações de poder, e eles estão imersos as disputas dos conhecimentos que devem ou não ser legitimados pelo currículo.

No projeto de Pedagogia UNIFAP, as discussões relacionadas a diversidade cultural e/ou interculturalidade, ou conhecimentos da cultura local amapaense aparecem, entretanto, embora o PPC traga em seu texto um comprometimento com a formação do homem do campo, não percebemos discussões contundentes para essa população e para outras que compõe a Amazônia amapaense, o que nos permite afirmar que existe um distanciamento entre o projeto e a realidade local. Dessa forma, destacamos que esse distanciamento representa as marcas das relações de poder, constituindo-se um território político e hegemônico, que valoriza os conhecimentos universais.

O território da Amazônia amapaense é singular, possui múltiplos contextos de vivências e muitas contradições. A Amazônia possui uma vasta floresta e uma grande abundância de riquezas naturais diversas, entretanto, “abriga em seu território um dos maiores bolsões de pobreza e de exclusão social” (Vasconcelos, 2016, p. 184). Um dos fatores que contribui para esse processo de exclusão social na Amazônia tem sido a hegemonia da ciência eurocêntrica que historicamente legitimou o processo de (neo) colonização, invisibilizando e deslegitimando os saberes e culturas locais da região Haje (2006).

Para contribuir com o processo de emancipação social e educacional, cabe a universidade se comprometer com a educação da população amazônida, mediante práticas contra hegemônicas que visa romper com o conhecimento estabelecido e consolidado, é preciso resistir, buscar alternativas para reconstruir esses conhecimentos e uma das possibilidades é incluir as práticas interculturais na formação do professor.

8 NARRATIVAS DE PROFESSORES: O DIZEM SOBRE INTERCULTURALIDADE EM SUAS FORMAÇÕES?

Num serviço de alto-falante
 No Morro do Pau da Bandeira
 Quem avisa é o Zé do Caroço
 Amanhã vai fazer alvoroço
 Alertando a favela inteira
 Está nascendo um novo líder
 No Morro do Pau da Bandeira
 Está nascendo um novo líder
 No Morro do Pau da Bandeira
 E na hora que a televisão brasileira
 Distrai toda gente com a sua novela
 É que o Zé põe a boca no mundo
 Ele faz um discurso profundo
 Ele quer ver o bem da favela
 Está nascendo um novo líder
 No Morro do Pau da Bandeira [...]

Leci Brandão - Zé do Caroço, 1974

Esta seção tem como objetivo apresentar as narrativas dos professores através das análises e interpretação que compõem o texto empírico da pesquisa em articulação com as discussões teórica e metodológica e documentais que fundamentaram e orientaram os objetivos desta tese. Dialogaremos com as narrativas dos professores que participaram do estudo de onde extraímos do universo, suas singularidades, concepção sobre interculturalidade em suas formações vivenciadas no Parfor e os reflexos dessa formação na vida profissional e nas suas práticas em sala de aula.

O trecho da música, representa um capítulo importante da história das comunidades, seja nas favelas ou em qualquer outro lugar onde as informações chegam distorcidas. A música é um símbolo da resistência contra a opressão e uma reflexão sobre a importância da luta por liberdade, pela manutenção da cultura popular, democracia e justiça social.

A música transmite uma mensagem de esperança e otimismo, acreditando em um futuro melhor para os brasileiros, nortistas, amapaenses. Indica um desejo de ruptura, de colocar um fim à situação atual, no caso da nossa pesquisa perpassa pela inclusão da interculturalidade na formação do professor para que as culturas dialoguem entre si, “valorizem a diversidade e numa concepção complexa da cultura enquanto tecido social inclusivo” (Oliveira, 2019, p. 61).

A escolha da canção como epígrafe deste trabalho se deve a identificação da autora com o contexto histórico e social em que foi escrita e produzida. Mais do que uma simples melodia, a canção se configura como uma arma à resistência, para as pessoas que, como a autora, já vivenciaram os desafios e opressões de uma sociedade marcada por desigualdades raciais, de classe social e de gênero.

“Zé do Caroço” foi a forma que encontramos para introduzir as análises sobre a concepção dos professores egressos do Parfor/UNIFAP e UEAP nesta seção. Através do instrumento utilizado entrevista narrativa, geramos dados importantes que nos permitiram traçar um cenário de suas experiências ao longo do curso. Os professores, por nós denominados Tia Chiquinha (UEAP), Tia Biló (UNIFAP), Tia Joca (UNIFAP), Tia Gertrudes (UNIFAP), Tia Venina (UEAP), Tia Zefa (UEAP) e Sacaca (UNIFAP) nos possibilitou conhecer suas histórias, seus posicionamentos sobre o curso, seus sentimentos enquanto profissionais da educação, seus projetos de vida, sobre a construção de saberes locais na formação inicial, discorreram sobre os mais diversos temas, traçando um bonito desenho, porém complexo quando se trata de suas trajetórias.

Dos professores participantes desse estudo, seis são concursados da rede pública de ensino municipal ou estadual, e uma do Regime de Contrato Administrativo, um dispositivo de contratação temporário utilizado pelo governo estadual ou municipal no Amapá, para sanar as carências de professores nas escolas públicas sem a realização de concurso público.

Todos os participantes do estudo assumem regência em turmas de ensino infantil ou fundamental. Esse fato nos leva a afirmar que o perfil dos participantes correspondeu às exigências do Parfor/Pedagogia, que foi habilitar os egressos para a docência nessas etapas da educação básica.

Para os professores a formação pelo Parfor, foi uma exigência legal determinada pelas políticas de governo, atrelada a necessidade de formação docente considerando os resultados das avaliações de larga escala. Para eles, a formação docente alimentou a expectativa em melhorar a prática pedagógica em sala de aula e com formação em Pedagogia pelo Parfor, teriam maior domínio e segurança para desenvolver os conteúdos junto aos seus alunos. Diante dos relatos, podemos afirmar que o Parfor se revelou para esses professores como uma possibilidade de construção de novos conhecimentos e melhor desempenho em suas atividades profissionais, conforme observamos nas falas abaixo.

8.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA PELO PARFOR/UNIFAP-UEAP

A primeira categoria a ser analisada nesse estudo trata da Formação no Curso de Pedagogia pelo Parfor e as subcategorias são: dificuldades enfrentadas no curso, oportunidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública e os motivos para ingressar no curso de Pedagogia/Parfor. Iniciaremos nossa análise pela categoria: formação no curso de Pedagogia pelo Parfor, conforme os participantes da pesquisa todos nutriam o desejo de cursar o ensino superior conforme observamos nas narrativas abaixo.

O PARFOR foi, na verdade, um sonho que eu realizei. Inclusive, na minha família, eu fui a primeira dos meus irmãos a conseguir concluir o Ensino Superior. Então é um orgulho, não só para mim, mas para minha família. E foi um curso que me proporcionou muitas possibilidades, bastante conhecimento teórico, porque a prática eu já tinha há algum tempo. Então, foi muito maravilhoso ter uma oportunidade ímpar na minha vida (Tia Venina-UEAP).

[...] o PARFOR trouxe a possibilidade, é um programa criado aos professores e, sua inserção a Universidade foi feita pela SEMED, pela Secretaria de Educação do Município, onde a gente optou pela adesão. Quando eu olhei e vi que tinha essa graduação que fazia parte de um desejo muito antigo, a gente vai e faz a inscrição e consegue a vaga para estudar, foi a melhor coisa que podia ter acontecido na minha vida (Sacaca-UNIFAP).

O PARFOR para mim foi um curso muito importante, muito proveitoso, foi de suma importância, me ajudou muito e eu acredito que enriqueceu muito o meu conhecimento. Foi curso muito que contribuiu muito com a minha formação e se não fosse o PARFOR, não teria concluído meu curso, pois já havia iniciado um outro curso e não consegui concluir, aqui no meu lugar Igarapé Zinco, Anajás, Pará tudo é muito difícil e estudar faz parte dessas dificuldades (Tia Gertrudes – UNIFAP).

Eu moro na comunidade de Santa Luzia do Pacuí, distrito do Pacuí do Macapá. Eu entrei no PARFOR através do processo seletivo em 2016. Quem comunicou a gente foi a diretora, que ela falou que a secretaria mandou uma relação disponibilizando os cursos. As pessoas tinham que estar no censo e não tinha ainda formação, tinha só no nível. Eu não tinha nível superior ainda. Aí a gente fez o processo e passei (Tia Zefa –UEAP).

Bom, o PARFOR me surpreendeu positivamente. O colegiado de Pedagogia foi um colegiado muito bom, os professores do colegiado eram humanos, e a atenção para conosco foi essencial para que a gente fizesse quatro anos de um curso que nos ensinou muito, pelo menos a experiência para mim foi enriquecedora. Eu sempre tive a necessidade de fazer o curso de Pedagogia, porque na minha opinião, todo professor, licenciado precisa ter a Pedagogia como base (Tia Biló- UNIFAP).

[...] quero dizer que estudar no PARFOR foi uma grande satisfação. Foi importante porque lá no Afuá, a gente não tinha nenhuma possibilidade de fazer curso superior. E quando chegou o PARFOR, nós tivemos a oportunidade de fazer um curso superior, eu e me inscrevi logo, porque eu precisava ter um curso superior, porque eu já era professora do município, mas não tinha formação [...] (Tia Chiquinha - UEAP).

A narrativa dos professores evidencia a experiência no Parfor, destacando a relevância do programa na trajetória profissional e pessoal de cada um. Ao analisarmos as falas

percebemos que o Parfor para esses professores foi a democratização da formação de professores nas IES, um programa que exerceu um papel crucial em suas formações e, acreditamos que para muitos foi a única opção de formação.

As narrativas nos levam a refletir que a formação de professores para a educação básica no Brasil tem sido caracterizada pela descontinuidade de políticas públicas, pela falta de investimento e pela ausência de uma identidade profissional bem definida. Tem sido historicamente relegada a um segundo plano, marcada pela improvisação e pela precariedade, o que se reflete no perfil dos professores que chegam às escolas.

Nesse contexto, o Parfor emerge como uma tentativa de romper com esse ciclo, buscando saldar a dívida histórica com a formação de professores no Brasil. No entanto, a análise dos documentos que instituem o Programa (Decreto nº 6.755/2009 e Decreto nº 8.752/2016) e das diretrizes que o norteiam, revela a influência dos princípios neoliberais, como a descentralização, a responsabilização individual e a lógica da eficiência, o que suscita o questionamento sobre a formação ofertada e seus reais impactos na educação brasileira.

A descentralização, um dos pilares da reforma do Estado neoliberal, transfere para os entes federados a responsabilidade pela oferta da formação, condicionando a liberação de recursos à adesão a metas e indicadores de qualidade. No caso do Parfor, essa lógica se materializa na com a União através das universidades, os estados e municípios entram com a liberação dos professores cursistas.

A busca pela qualificação do professor atribui-se a histórica precariedade da formação docente no país. Essa procura por formação se intensifica em um contexto de precarização do trabalho docente, marcado por baixos salários, elevadas jornadas de trabalho e falta de estrutura nas escolas.

Somam-se a esses fatores a lógica da eficiência, que permeia as políticas educacionais neoliberais e se manifesta no Parfor por meio da ênfase na formação aligeirada, com currículos flexíveis e intensificação da carga horária, o que pode comprometer o processo de formação. A busca por resultados imediatos, mensurados por meio de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reforça a lógica da produtividade na educação, o que pode levar à padronização dos currículos e à desvalorização da dimensão crítica e reflexiva da formação docente.

Não negamos a importância do Parfor no processo de qualificação dos professores da educação básica, no estado do Amapá, no entanto, é importante destacar que o programa foi concebido a partir das políticas neoliberais e serviu como um instrumento ideológico, enquanto, ao mesmo tempo, em que qualifica tecnicamente os professores, também pode contribuir para

que eles internalizem os valores neoliberais conforme observamos na fala de Tia Joca (UNIFAP) “Na minha cabeça, era algo quase impossível mãe, mulher, professora que não tinha habilidade com a tecnologia, não tinha os livros, não tinha alguém que me orientasse e dissesse, leia isso aqui. O Parfor foi a melhor coisa que me aconteceu na vida” (grifo nosso).

A fala acima, é possível perceber que o Parfor é concebido como um grande “favor do governo” aos professores, as análises nos levam a afirmar que existe uma postura de agradecimento como se a formação do professor não perpassasse por políticas públicas e acima de tudo, por uma formação reflexiva e crítica.

Gatti *et al* (2011, p. 93) afirmam que “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida”. Nesse sentido, a profissionalização fornece as bases para o desenvolvimento da profissionalidade individual, ao instituir os conhecimentos, valores e normas que guiam a prática profissional, enquanto a profissionalidade contribui para o fortalecimento e o reconhecimento da profissão na totalidade, elevando sua condição social e fortalecendo sua legitimidade.

Dessa forma, após as análises, percebemos a necessidade de se construir uma perspectiva crítica sobre o Programa, que vá além da mera análise de sua eficiência em termos de indicadores educacionais. É preciso questionar os pressupostos ideológicos que sustentam a política de formação docente no Brasil e lutar por uma formação crítica, reflexiva e transformadora, que contribua para a superação das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Quanto a oportunidade de cursar Pedagogia pelo Parfor, representou um marco que transformou a vida dos professores, conforme observamos nas narrativas abaixo:

[...] como eu trabalhava em uma escola da prefeitura, minha diretora compartilhou conosco que havia a inscrição para o Parfor. E explicou, inclusive, que ela também havia feito sua inscrição. Então, foi através de uma divulgação na escola (Tia Venina-UEAP). Bom, eu não conhecia o curso. Aí, um primo meu me inscreveu e foi assim que eu entrei no Parfor (Tia Gertrudes).

Antes de me inscrever no PARFOR, eu imaginava assim, não... é só um curso, digamos, empurrado com a barriga, para que os professores logo fossem formados, enfim, porque era uma exigência governamental, do sistema e tudo, então tinha esse pensamento. E não, não foi essa a experiência que eu tive, foi uma experiência muito enriquecedora mesmo, porque foi para além de tudo que eu pensava o PARFOR me ensinou muito, me trouxe muita coisa boa para minha questão docente, para minha prática docente, foi um divisor de águas (Tia Biló-UNIFAP).

Essa escolha, foi repleta de expectativas, as narrativas deixam evidente que foi uma escolha importante para os professores, pois, mesmo já atuando em sala de aula, buscavam a formação inicial. No caso dos participantes desta pesquisa, a escolha pela Licenciatura em

Pedagogia no Parfor/UNIFAP e UEAP foi impulsionada por diferentes motivações, entrelaçadas com a realidade e os desafios presentes em suas trajetórias profissionais.

A experiência profissional das professoras Tia Biló, com formação inicial em Letras, Tia Gertrudes e Tia Venina, demonstra que o curso de licenciatura em Pedagogia apresentou um grande potencial e ampliou suas expectativas profissionais, bem como o desenvolvimento de uma relação mais profunda com a docência em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A trajetória dos professores evidencia que a Pedagogia, ao proporcionar um aprofundamento teórico e prático, fomenta a indagação crítica, a percepção das nuances da profissão e o desenvolvimento de uma responsabilidade com a docência e compromisso com a formação dos estudantes, elementos cruciais para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e significativa.

Afirmaram através das narrativas que foram oportunizados para cursar a licenciatura em Pedagogia o aderiram ao curso, por ser ofertado em uma universidade pública e não precisava pagar mensalidades. Destacamos que as condições geográficas não favoreciam o ingresso dos professores pelo difícil acesso à cidade e condições financeiras e familiares. Esses professores se deslocaram dos dezesseis (16) municípios do Amapá e de onze (11) municípios do estado do Pará para cursar o ensino superior, conforme já destacado anteriormente no texto.

Optaram pelo curso de Pedagogia no Parfor, por já atuarem em turmas de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental e pela oportunidade de poderem aperfeiçoar os conhecimentos e tornarem suas práticas, mais interessante para os alunos. Entretanto, é válido destacar que a exigência legal como a LDBEN-9394/1996, em seu artigo 62 que determina: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” e o decreto nº 8.752/2016, alinhado com as diretrizes pedagógicas do (Parfor), as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstraram interesse em atingir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), garantindo que, até 2024, todos os professores da Educação Básica possuíssem formação superior em licenciatura na área de atuação. No entanto, a problemática da qualificação docente, ainda persiste, pois conforme o mapa do Parfor (2022) a presença de professores sem formação adequada em sala de aula, ainda existe, fato que levantou questionamentos sobre a efetividade das políticas públicas e a complexidade do desafio em questão.

Motivados pelo desejo de aprimorar suas práticas pedagógicas e contribuir para a efetividade da educação, os professores aceitaram a oportunidade de se graduarem em

Pedagogia pelo Parfor, as professoras expressam em suas narrativas que a busca por conhecimento e aperfeiçoamento profissional os impulsionou a enfrentar os desafios da jornada acadêmica e de trabalho como podemos observar nas narrativas abaixo.

Bom, o Parfor me surpreendeu positivamente. O colegiado de Pedagogia foi um colegiado muito bom, os professores do colegiado eram humanos, e a atenção para conosco foi essencial para que a gente fizesse quatro anos de um curso que nos ensinou muito, pelo menos a experiência para mim foi enriquecedora. Eu sempre tive a necessidade de fazer o curso de Pedagogia, porque na minha opinião, todo professor, licenciado precisa ter a Pedagogia como base (Tia Biló- UNIFAP, grifo nosso).

Aqui é muito difícil a questão do planejamento com o professor, com os pedagogos, porque a gente trabalha no Afuá, mas a gente vai para as ilhas, então o pedagogo, ele passa uma vez no mês. E aí a gente tem que se organizar mesmo e fazer o nosso trabalho para que os alunos possam aprender. Então, a gente sente muita dificuldade. Depois que eu fiz o curso de/Pedagogia/ Parfor, eu aprendi muita coisa. Então, com esse conhecimento que eu aprendi lá na universidade, eu já faço, já consigo fazer um trabalho melhor, já entendo melhor as metodologias, já entendo melhor os meus alunos (Tia Chiquinha. Entrevista Narrativa, grifo nosso).

Eu achava que eu não precisava ir para academia porque dar aula era uma coisa normal e eu já fazia isso há muito tempo. Só que depois eu fui percebendo que não era. As pessoas diziam: olha, tu precisas ir para a universidade, tu precisas fazer um curso superior. E quanto mais as pessoas me diziam isso, mais eu tinha uma convicção que eu não precisava fazer o que as pessoas estavam me dizendo, porque dar aula eu sabia fazer. Só que eu fui sentindo essa necessidade de ir pela minha própria necessidade enquanto professora. Eu comecei a perceber algumas coisas, por exemplo, que eu ficava repetindo nos meus planejamentos, eu copiava planejamento que eu já tinha realizado em outros anos, era daquele tipo que guardava um caderno e aquele outro caderno ia servindo para eu trazer de novo para minha sala de aula. E aí eu disse assim: nossa, eu preciso me encontrar, eu preciso de outras coisas, isso para mim já está muito batido. E a outra situação era a minha própria, a questão financeira mesmo, porque eu via minhas colegas, por exemplo, que já tinham nível superior, começaram a ganhar a promoção. Então, eu pensei, eu preciso disso também foi a forma de despertar em mim uma vontade de cursar o nível superior (Tia Joca. Entrevista Narrativa, grifo nosso).

Ingressar em um curso de licenciatura para um professor que está com sua carreira consolidada, é algo especial, significa que o professor permanece vivo, comprometido com a vida do outro, esse profissional mantém viva a esperança por um mundo melhor, por uma realidade com equidade. Essa decisão, além de impactar diretamente o futuro profissional do professor, revela um conjunto de expectativas, valores e aspirações como observamos nos discursos das professoras que sentiram necessidade de qualificação para dar conta de uma demanda em sala de aula, mas essa decisão também faz parte do compromisso das instituições de ensino superior (IES) em oferecer um ensino que tenha reflexo na formação dos profissionais engajados com a docência a partir de um compromisso político e social como afirmam Tardif e Moscoso (2018, p. 11):

O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. Além do mais, o professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela.

Destacamos que a fala da professora Tia Joca, demonstra uma reflexão sobre sua prática, seu planejamento, nesse sentido, ser um profissional que reflete sobre suas ações, gira em torno da premissa de que a atividade profissional não se resume à mera aplicação de teorias pré-existentes. Ela exige uma constante reflexão sobre a ação, em constante diálogo com a prática. O professor reflexivo, nesse sentido, precisa ser capaz de analisar criticamente sua própria prática, buscando aprimoramento e inovação (Tardif e Moscoso, 2018).

Para tanto, no contexto do trabalho docente, a reflexão é crucial para que o professor possa dar sentido à sua prática em um mundo escolar em constante transformação, sem se prender as orientações dos organismos internacionais (OI) e pressupostos neoliberais. Ele repensar constantemente sua identidade profissional e os desafios da educação em um mundo em constante transformações e desafios.

Na subcategoria dificuldades enfrentadas no curso, dos sete entrevistados, seis professores narraram que se deslocavam dos seus municípios para a capital amapaense durante o módulo letivo que durava um mês e uma semana nos meses de janeiro e julho, período de férias dos professores. Eles enfatizaram que no período do curso enfrentaram problemas financeiros, de estrutura física e pedagógico como narrado abaixo.

Para falar a verdade, quando eu fui fazer o curso, eu não sabia muito bem o que o curso ia me trazer de benefícios”[...] no início, foi muito, muito, muito difícil para mim, por conta das leituras, por conta das próprias disciplinas, que era muita coisa, e tinha que mensurar tudo aquilo em pouco tempo, era uma semana para cada disciplina conforme a carga horária e eram conteúdos extensivos, que você tinha que entender e apresentar em um seminário de aula. Então, isso para mim foi muito complicado lidar com essa dinâmica do curso. Os professores explicavam para gente por que que tinha que ser assim, que o curso tinha muita coisa para ser explorada, mas o tempo era delimitado, eu não sabia nem como era que apresentava com slides, eu não sabia digitar, eu não tinha essa prática com a tecnologia do computador. Eu atravessava duas balsas, e aí eu ia num transporte alternativo, que era num ônibus que saía daqui 6h00 da manhã, então eu tinha que acordar 4h00, 4h30 da manhã, e me arrumar e pegar ônibus das 6h00 e me deslocar até Macapá, chegar em Macapá tendo que ir para a UNIFAP, que é outra rota, era outro ônibus, e aí eu voltava para minha casa lá para uma da manhã, duas da manhã, se o ônibus quebrasse, era esse horário que eu chegava (Tia Joca. Entrevista Narrativa).

Eu não sei os outros cursos do Parfor, mas o curso de Pedagogia era curso muito largado pela IES. A gente chegava, não tinha lugar para a gente ficar, eram uns blocos que arranjava para gente distante de tudo, não funcionava nada, então a gente ficava com muita dificuldade até micro-ondas levavam, porque não tínhamos onde comprar nossos alimentos, lanche. Então era difícil não ter lugar para ficar depois do almoço, os banheiros eram sujos, não tinha lugar para a gente tomar banho, aí você imagina, mulher precisa se organizar, precisa fazer sua higiene, e não tinha isso, sabe? Foi

muito difícil, nós brigamos muito para poder ter um pouco mais de estrutura, mas isso demorou muito tempo, para conseguirmos nos organizar direitinho. Nós vínhamos de longe, alugávamos casas de amigos, ou então alugávamos espaço para ficarmos, tinha gente de tudo quanto era município, muita gente de fora, de municípios como Portel, Afuá como eu, Mazagão, tinha colegas que vinham de Calçoene, de Oiapoque, enfim..., mas nós conseguimos! (Tia Chiquinha. Entrevista Narrativa).

Muitas vezes fizemos vaquinha, porque algum colega estava com dificuldade financeira, porque trabalhava em Contrato Administrativo, pelas prefeituras, e tinham dificuldades para participar do módulo, então era um ajudando o outro o tempo todo, sempre compartilhando experiências. Outro ponto que nos tocou muito foi a falta de respeito para com o curso de Pedagogia. Nós costumávamos dizer que, o curso de Pedagogia era a ralé na Universidade Federal. Principalmente eu, que eu sempre fui uma pessoa que questiono, porque é o nosso papel pedagógico, senão não seria nem professora. Por exemplo, vai começar o Parfor nas férias de julho. Todos os professores vêm de todos os interiores, a gente se programa, chegar na universidade não tem sala para estudar, não ter um banheiro apropriado. O bloco que sempre era disponibilizado a nós era o pior de todos. Teve uma vez, em uma das férias, que a gente veio para estudar, nos colocaram lá para atrás, lá para perto do Posto de Saúde, atrás da universidade. Então, muitas alunas ficavam correndo perigo, porque quando a gente vinha, é mata. A gente vinha por um caminho para resolver as coisas mais para frente da universidade, para ir o Restaurante Universitário (RU), que era na hora do almoço, então todo mundo ficava a mercê de assaltos, de estupro, tudo de ruim. Aí, dessa vez, a gente fez uma caminhada de protesto até a reitoria, fizemos documento junto aos professores, foi muito importante também, isso foi impactante porque eu nunca imaginei que eles fossem nos apoiar com tanto afinco, com tanta determinação, e eles estavam lá nos apoiando. E aí a gente foi para a reitoria para pedir melhorias, para pedir um pouco de dignidade, porque a falta de infraestrutura dificultava nosso aprendizado e segurança. Todos os outros cursos do Parfor tinham um bloco, que proporcionava mais dignidade, e o de Pedagogia sempre era o sucateado. Então, por exemplo, nós mulheres para fazer nossa higiene, precisávamos de um banheiro adequado, não tinha, nós usávamos qualquer banheiro era tudo sucateado, sujo, não tinha água, por exemplo. A gente passou vários dias que a gente ia ao banheiro, não tinha água. Então, a gente não tinha nem, estou cansado, quero lavar o rosto, quero.... Para tirar pouco do cansaço, a gente não tinha como. Então, isso foi a pior coisa do Parfor, a pior coisa. A gente ter que se submeter a protestar, levar cartaz, ir para reitoria e tudo, quando eles sabiam que a universidade estava abraçando o programa o Parfor, então que a universidade proporcionasse o mínimo, porque a gente nem pediu muito, a gente só pediu o mínimo. Um banheiro, pelo amor de Deus, uma dignidade, uma água para gente beber, a gente levava a nossa garrafa térmica com água, a gente levava tudo. A gente levava as coisas, teve colega que levou micro-ondas para dentro da sala, nossa sala tinha um micro-ondas, ele levava no carro dele, tudo que a gente podia, a gente levava das nossas casas para proporcionar aos colegas pouco de dignidade, dividir. Foi humilhante, bem humilhante! (Tia Biló. Entrevista Narrativa, grifo nosso).

Figura 13 — Acadêmicos descansando depois do almoço.



Fonte: Arquivo pessoal da participante da pesquisa.

As análises mostraram que cursar o ensino superior depois de já estarem há anos com a carreira profissional consolidada foi uma experiência diferente e complexa. O relato deixa claro que vivenciaram sentimentos como medo, insegurança, angústia, mas, ao mesmo tempo, a promessa de mudanças na formação, na vida os nutriram de alegria e felicidade em poder realizar um sonho de ter um diploma de nível superior em uma universidade pública, melhorar o trabalho em sala de aula, entender e compreender as questões sociais que são muitas vezes de difícil compreensão. Sobre isso, Tia Joca faz a seguinte afirmação:

No início, foi muito, muito, muito difícil para mim, por conta das leituras, por conta das próprias disciplinas, que era muita coisa, e tinha que mensurar tudo aquilo em pouco tempo, era uma semana para cada disciplina conforme a carga horária e eram conteúdos extensivos, que você tinha que entender e apresentar em um seminário de aula.

Segundo Maués (2003), o processo de formação docente está intrinsecamente ligado às demandas da globalização, impondo novas funções ao professor. Em países como França, Inglaterra e Brasil, as reformas no ensino superior visam a qualificação do professor, elevando seu nível de formação e aprofundando seus conhecimentos, no entanto, a distância entre o discurso e a prática no ensino superior muitas vezes compromete a formação como enfatiza a autora “a formação se dá na realidade em nível pós-médio, ou seja, em instituições de nível superior, mas sem obedecer aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição Universidade [...]” (Maués, 2003, p. 167).

Observamos, também, uma dualidade presente no programa Parfor, que oscila entre a busca pela qualificação docente e a reprodução de condições de precarização do trabalho. Por um lado, o Programa contribui para a elevação do nível de escolaridade dos professores, ampliando o acesso à formação em nível superior e buscando suprir uma demanda histórica da educação brasileira. Por outro lado, a formação ofertada se caracteriza, muitas vezes, pela intensificação da carga horária, pela flexibilidade curricular e pela precarização das condições de trabalho dos professores formadores, o que pode comprometer a formação.

Nas narrativas analisadas encontramos elementos que identificaram quão importante era os cursistas receberem uma bolsa de estudo para contribuir com as despesas durante o período de estudo, pois, a fala de Tia Biló reforça a afirmativa quando ele cita:

Muitas vezes fizemos vaquinha, porque algum colega estava com dificuldade financeira, porque trabalhava em Contrato Administrativo, pelas prefeituras, e tinham dificuldades para participar do módulo, então era um ajudando o outro o tempo todo, sempre compartilhando experiências.

Sobre esse assunto, encontramos na Ata do dia vinte e um de março de dois mil e onze, a primeira reunião para discussão e deliberação de assuntos referentes ao Fórum Estadual de Apoio a Formação Docente, onde a Prof.^a Dr.^a Izabel Pessoa, coordenadora geral do Parfor/CAPES/MEC, propôs ações para garantir a permanência e o rendimento do docente em Formação e ressaltou que, por lei, os cursistas não têm direito a bolsa-auxílio e que a CAPES fornece apenas para professor tutor. Destacamos que mesmo com a fala contundente de que os cursistas não teriam direito a bolsa auxílio, houve várias tentativas para que os estudantes do Parfor fossem contemplados com bolsa, assim os problemas financeiros seriam menores e reduziriam os problemas relacionados a formação.

Sobre a concessão de bolsas aos cursistas na Ata da primeira reunião do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente – PARFOR em 31 de janeiro de 2012, o técnico da Coordenadoria de Recursos Humanos/SEED apresentou ao Fórum a minuta de uma proposta que dispunha sobre

a concessão da bolsa-auxílio como apoio financeiro aos professores cursistas/Parfor-AP, mas, não houve resposta ao documento e nem foi discutido pelos membros do Fórum.

Consta na Ata da primeira Reunião Extraordinária do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente/Fórum Parfor/AP do dia 04 de janeiro de 2013, que um cursista da UNIFAP e membro suplente do Fórum Parfor/AP pediu apoio financeiro do estado para ajudar nas despesas dos professores, principalmente, dos que se deslocam dos outros municípios do Estado do Amapá até Macapá para estudarem. O Secretário de Educação, na época, informou que não era possível atender essa reivindicação, pois as verbas destinadas à educação estadual reduziram significativamente em 2012 em decorrência da crise econômica. Na ocasião, a representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINSEPEAP), denunciou as condições de infraestrutura desfavoráveis das escolas públicas, onde eram ministradas as aulas do Parfor, situação relatada pelos acadêmicos em suas narrativas e citadas acima.

Os problemas de infraestrutura e financeiras eram de conhecimento dos membros do Fórum, entretanto, mesmo tendo autonomia como define o Regimento Interno do Fórum Estadual permanente de apoio à formação docente do estado do Amapá em seu art. 5º inciso VII, conforme observamos: é de competência do Fórum, propor ações específicas para garantia de acesso, permanência e rendimento satisfatório dos profissionais da educação básica participantes do Parfor.

Diante da situação que se agravava, os membros do Fórum, em reunião ordinária do dia 26 de fevereiro de 2013, mais uma vez discutiram sobre a necessidade de se buscar auxílio para o professor cursista junto ao FNDE. A Secretaria de Educação destacou a dificuldade orçamentaria da SEED, porém era possível planejar-se para tentar esse auxílio e lembrou que um projeto já havia sido elaborado pelo Fórum com esse objetivo.

[...] a gente fez uma caminhada de protesto até a reitoria, fizemos documento junto aos professores, foi muito importante também, isso foi impactante porque eu nunca imaginei que eles fossem nos apoiar com tanto afinco, com tanta determinação, e eles estavam lá nos apoiando. E aí a gente foi para a reitoria para pedir melhorias, para pedir um pouco de dignidade, porque a falta de infraestrutura dificultava nosso aprendizado e segurança [...].

Na universidade há necessidade de livros, banheiros e espaços limpos, R.U abertos, água potável, salas de aulas disponíveis e fixas. (Fala de uma professora da UNIFAP, Ata do dia 02 de julho de 2015, Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD/AP).

Conforme a narrativa acima e nossas análises conforme as Atas do Fórum analisadas por nós, percebemos que os problemas de estrutura física, financeira e de outras naturezas eram de conhecimento de todos os envolvidos no processo, no entanto, as instituições responsáveis

não assumiram as responsabilidades alegando falta de recursos financeiro. Santos e Souza (2022, p. 4) pontuam que com a revogação do Decreto n. 6.755/2009, em seu inciso um do artigo 9º, que previa a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores e auxílios para projetos com o “Decreto de revogação, n. 8.752, não há clara menção às ações no âmbito financeiro, destacando apenas na seção I parágrafo único, o apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos” com essa decisão, a responsabilidade por problemas que possam surgir, os entes federados resolverem. Destacamos que os problemas em relação às verbas para atender o programa, afetou o desenvolvimento do curso, pois havia a falta de equipamentos para os cursistas do Parfor. Outro ponto a ser destacado, na reunião do dia 04 de julho de 2013. Foi esclarecido as prefeituras de Mazagão e Pedra Branca do Amapari destinam recursos que auxiliam os cursistas desses municípios durante os meses que estão estudando em Macapá, fato não confirmado pelos professores entrevistados. Contreras (2002, p. 72-73) explica que:

[...] a educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacidade são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docentes.

As políticas de formação de professores, em sua busca por expansão quantitativa a escolaridade, têm demonstrado descaso à democratização, ao acesso ao conhecimento e a pesquisa. A ênfase na expansão numérica, mesmo em condições precárias, tem levado ao desenvolvimento de políticas e reformas da formação docente cada vez mais fragmentadas, aligeiradas e, frequentemente, acompanhadas por uma crescente fragmentação na formação, principalmente em contextos amazônicos.

8.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DA INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PARFOR

Para darmos continuidade à análise da Categoria 2 - Interculturalidade no curso de Pedagogia no Parfor, abordamos a partir de então a subcategoria “Aspectos culturais e cultura local abordados no curso” que é a única dessa categoria.

Candau e Russo (2010) afirmam que a América Latina, palco de uma crescente diversidade sociocultural, assiste à emergência de diferentes grupos que, em suas múltiplas identidades, invadem os cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente. A intensificação dos conflitos, as tentativas de diálogo evidenciam um

cenário complexo e dinâmico, onde as disputas por reconhecimento se configuram como desafios centrais para a construção de sociedades mais inclusivas.

É a partir desse cenário de conflitos e busca por justiça que surge a perspectiva intercultural como um movimento fundamental, um processo que se coloca como ferramenta crucial para a descolonização da educação e da formação dos professores, visando a construção de uma sociedade mais justa e com equidade. A interculturalidade é uma alternativa a desconstrução da homogeneização cultural, pois ela busca a interação entre os diferentes saberes, tradições e visões de mundo na educação e na sociedade em sua totalidade.

Para Tia Chiquinha, a formação pelo Parfor foi um momento muito importante e rico, mas sobre Interculturalidade ela diz que:

No curso, nós falamos sobre diversidade, questão de gênero, educação étnico-racial, a professora Piedade fez um trabalho interessante sobre educação étnico-racial, inclusive, ela ajudou a turma a produzir um livro, cujo tema foi: **Revisitar sua história pessoal e nela identificar mulheres negras que atravessaram sua existência e, de alguma forma, lhe deixaram marcas**. Essa foi a provocação colocada pela Professora. Piedade Lino Videira a alunos/as do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), quando da realização da disciplina Teoria e Prática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Então, a partir das aulas que ela ministrou, nós entendemos o quanto é importante conhecer a nossa cultura, as pessoas que foram importantes na nossa vida, ainda mais para nós, que moramos e trabalhamos na área de ribeirinha. Valorizar a cultura, os conhecimentos dos nossos alunos mudam a vida deles. Sobre interculturalidade, eu não me lembro muito de ter ouvido. Nós tínhamos também os colegas indígenas, nós aprendemos muito, porque eu já tinha contato com indígenas, mas você estudar com eles, que vinham de outra cultura, é bem diferente. No começo, nós ficamos retraídos, mas depois foi muito bom aprender com eles, entender como era que eles viviam. Isso foi bom até para a nossa sala de aula também, para nós olharmos para as pessoas de outra cultura e ver como é importante a inclusão, o respeito. (Tia Chiquinha. Entrevista Narrativa, grifo nosso).

A fala da professora deixa claro quão importante foi entender sobre a cultura, sobre a diversidade, significa que a formação de professores não se limita a apenas questionar as bases epistemológicas da transmissão do conhecimento. É importante, também, investigar a ausência de um conhecimento profissional cultural e contextual, essencial para a atuação docente em um mundo plural e dinâmico. Santos; Baumgartner; Silva (2024, p. 339) afirmam que:

A inclusão das relações étnico-raciais na seleção e organização dos conteúdos escolares possibilita compreender as dimensões do racismo e seus efeitos deletérios e ao mesmo tempo combatê-los. Neste sentido, a formação de professores (inicial e continuada) para a educação das relações étnico-raciais propicia conhecimentos, reflexões e práticas emancipatórias e antirracistas na escola.

Observa-se nesse sentido, que um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições de ensino sejam elas de ensino superior ou da educação básica, construir uma educação no sentido de contribuir de forma positiva para que os sujeitos que constituem a escola possam

aprender a respeitar as diferenças, conhecer e valorizar a diversidade da cultura brasileira (Coelho; Soares, 2011). As questões relacionadas à temática étnico-racial permanecem no âmbito do imediatismo, pois ainda é são vistas como exteriores ao currículo. A formação de professores precisa ser sensível à diversidade e às necessidades dos alunos em cada época e contexto, adaptando a prática pedagógica às realidades específicas. Essa adaptação exige um olhar crítico e reflexivo sobre o conhecimento, considerando as diferentes culturas, experiências e realidades que compõem a sala de aula.

A formação de professores, portanto, deve ultrapassar a transmissão de conteúdos teóricos e abordar aspectos culturais, contextuais e problematizadores. O objetivo é formar profissionais reflexivos, críticos e capazes de adaptar sua prática pedagógica às necessidades e demandas de cada aluno e de cada contexto sociocultural em que atuam.

Quando nos reportamos a disciplina Fundamentos do Ensino de História África, afro-brasileira e afro amapaense ofertada no curso de Pedagogia/Parfor UNIFAP, ao analisarmos a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIFAP, observamos a presença de categorias relacionadas a cultura amapaense, conforme demonstramos na figura 13, essa ação representa um avanço na direção de uma formação mais inclusiva e sensível à diversidade.

Mas, ressaltamos que embora existam evidências de que a matriz aborde a cultura amapaense e suas identidades culturais, essa abordagem se apresenta de forma tênue, demonstrando a necessidade de aprofundar a discussão sobre a identidade cultural local no contexto da formação docente.

A narrativa da professora, embora não traga para o centro das discussões o termo interculturalidade, revela um processo de (re) descoberta da própria cultura e da importância do respeito à diversidade, elementos-chave para a construção de uma educação intercultural. A Profa. Dra. Piedade Videira, ao convidar os alunos a revisitar sua história pessoal e nela identificar mulheres negras que atravessaram sua existência, demonstra a importância de relacionar o ensino de história e cultura afro-brasileira com a vida individual de cada estudante. Pois esta foi uma ação necessária considerando que:

Lamentavelmente, em todas as turmas do Parfor que tive a oportunidade de ministrar a disciplina Teoria e Prática do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, quase na sua totalidade, os professores-cursistas disseram-me desconhecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa revelação causou-me grande preocupação, por se tratar de leis relevantes, que alteraram a LDB e estão em vigor no Brasil desde 2003 e 2008, respectivamente. Mesmo assim, em alguns municípios e na capital Macapá, um número expressivo de docentes das redes pública e privada menciona “ter ouvido falar por alto” a respeito das Leis em tela e afirma não saber como colocá-las em prática no currículo escolar (Videira, 2019, p. 23).

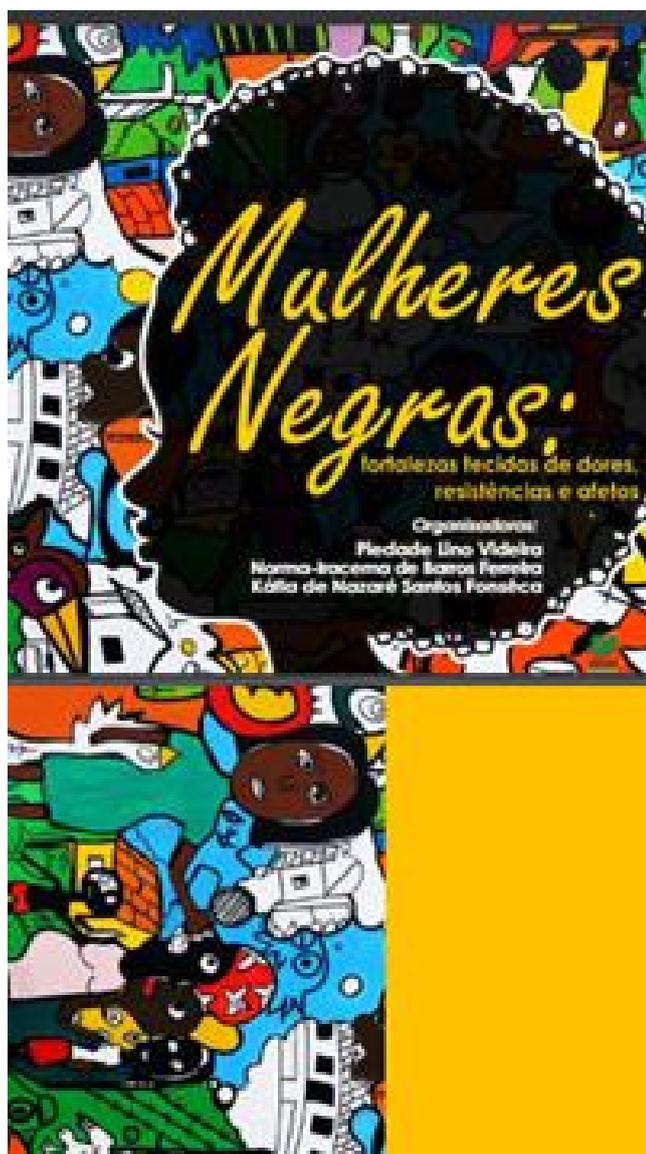
O trecho apresentado por Videira (2019) nos coloca diante de um cenário preocupante: a desinformação e a falta de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. O desconhecimento dessas leis por parte dos professores, mesmo após anos de vigência, evidencia uma lacuna significativa na formação docente e no acesso à informação sobre políticas educacionais relevantes.

A constatação de que os professores, em sua maioria, desconhecem as leis, revela um problema de diálogo e comunicação entre a esfera política e a prática pedagógica. A falta de sensibilização e apresentação efetiva das leis, além da falta de investimentos em qualificação docente, contribui para a distância entre o texto legal e a realidade da sala de aula.

É preciso considerar, ainda, que “ter ouvido falar por alto” sobre as leis, sem compreensão de seus conteúdos e implicações, demonstra um nível de informação insuficiente para a efetiva implementação dos conteúdos afro-brasileiro e afro amapaense. A ausência de orientação e de recursos pedagógicos adequados dificulta a transposição da lei para a prática educativa, criando uma barreira para a construção de uma educação antirracista e inclusiva.

A análise da fala acima, evidencia a necessidade de ações concretas para superar os desafios apontados. É preciso investir na formação continuada dos professores, oferecendo cursos e materiais didáticos específicos sobre História e Cultura Afro-Brasileira, além de fortalecer o diálogo entre os gestores escolares e os docentes sobre a importância da implementação dessas leis.

Figura 14 — Capa do livro escrito na disciplina Fund. do Ensino de História África, Afro-brasileira e Afro amapaense



Fonte: As organizadoras do livro. Piedade Lino Videira, Norma-Iracema de Barros Ferreira, Kátia de Nazaré Santos Fonsêca.

A partir dos relatos dos acadêmicos do Parfor a professora, surgiu o convite para "revisitar sua história pessoal e nela identificar mulheres negras que atravessaram sua existência" foi um convite importante para o reconhecimento da influência de pessoas negras em nossas trajetórias. Foi um convite para desconstruir a visão eurocêntrica que frequentemente domina a narrativa individual e para dar voz às mulheres negras que foram/são fundamentais na construção de quem somos.

A atividade impulsionou os acadêmicos a realizarem um exercício de memória consciente, buscando reconhecer as mulheres negras que deixaram suas marcas em suas vidas, seja por meio de relacionamentos familiares, profissionais, afetivos ou mesmo de contatos mais superficiais. Entendemos, que essa busca foi importante, pois permitiu a eles, perceberem a riqueza e a diversidade das experiências negras, desvendando a complexa teia de relações que formam a nossa identidade.

É importante destacar que as "marcas" deixadas pelas mulheres negras em nossas vidas podem ser de naturezas diversas como: inspiração, sabedoria, força, resistência, amor, educação, afeto, apoio. Cada uma dessas marcas representa o impacto da presença negra em nossas histórias, revelando a importância de reconhecer a contribuição dessas mulheres para a nossa formação como indivíduos.

Ao olharmos para as mulheres negras que atravessaram nossas existências, foi um caminho para a desconstrução das narrativas hegemônicas que tende a esquecer ou minimizar a presença negra em nossas histórias pessoais. Essa busca nos permite ampliar o nosso entendimento da realidade e reconhecer a importância de reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como fundamentais para a nossa própria história. E assim, saiu o livro *Mulheres Negras: fortalezas tecidas de dores, resistências e afetos*.

A narrativa da professora, embora não traga para o centro das discussões o termo interculturalidade, revela um processo de (re) descoberta da própria cultura e da importância do respeito à diversidade, elementos-chave para a construção de uma educação intercultural. A Profa. Piedade, ao convidar os alunos a revisitar sua história pessoal e nela identificar mulheres negras que atravessaram sua existência, demonstra a importância de relacionar o ensino de história e cultura afro-brasileira com a vida individual de cada estudante. A busca pelas marcas deixadas por mulheres negras representa um convite à (re) construção da história pessoal e coletiva, rompendo com a invisibilidade de histórias e culturas marginalizadas. Consideramos muito importante o que apontam Hage; Silva e Costa (2020, p. 132):

As marcas da resistência pela afirmação do singular modo de vida e pluralidade das práticas culturais são as vozes incontestes dos povos tradicionais e camponeses: indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, açazeiros, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, mulheres quebradeiras de coco de babaçu, atingidos por barragem, agricultores, assentados, extrativistas [...] Que lutam pelo direito de serem reconhecidos como humanos, e se contrapõem às perversas estratégias de domínio de saber/poder das oligarquias coloniais, que nos territórios das Amazônias têm retirado as vidas e silenciado as culturas desses povos.

Reconhecer a singularidade de cada grupo que compõe as Amazônias, perpassa pelo diálogo intercultural, enfatiza a riqueza, a diversidade das culturas, reconhece e valoriza as

especificidades de cada grupo. Entendemos que a estratégia utilizada pela professora Piedade, possibilitou aos professores em curso a desconstrução do domínio do saber/poder, fundamental para a compreensão das relações de dominação que se estabelecem nos currículos das escolas e universidades. Nesse sentido, dá voz à resistência desses grupos que são tão importantes no desenvolvimento cultural do Amapá, foi uma experiência que demonstrou a valorização da cultura afro amapaense que na compreensão de Foster (2015, p. 166):

[...] ao fazer o resgate das lendas, das histórias dos negros amapaenses, ao valorizar a memória das parteiras, curandeiras, ao tentar reescrever a história do quilombo, privilegiando outras histórias e memória [...] existe um desejo de fraturar esse mito do negro como fracassado, como inferior, como sem cultura.

Sobre a experiência com os professores indígenas, mesmo que a palavra interculturalidade não tenha sido explicitada, demonstrou a importância da convivência com a diferença. O relato da Tia Chiquinha descreve a compreensão da cultura indígena como um processo de transformação pessoal. No início foram vistos com desconfiança e, posteriormente, o reconhecimento da riqueza do conhecimento indígena, mostrou a necessidade de superar preconceitos e construir pontes entre culturas. Quando a professora se refere a valorização da cultura e dos conhecimentos dos alunos revela mesmo que inconsciente, a importância da interculturalidade como ferramenta de transformação, pois a inclusão e o respeito à diversidade devem estar presentes não apenas no ambiente escolar, mas também, na prática, docente, para ressignificar a vida dos alunos.

Tia Chiquinha, demonstrou que a experiência de aprendizagem no Parfor foi um processo de (re) construção de identidades e de reconhecimento da diversidade cultural. A interação com a história afro-brasileira e com a cultura indígena proporcionou um espaço para a reflexão sobre o próprio lugar no mundo e sobre a importância da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nos relatos abaixo, percebemos nas narrativas dos professores que a interculturalidade não foi um tema aprofundado ao longo do curso, como podemos observar abaixo:

Essa questão da interculturalidade no espaço acadêmico foi muito tímida. A gente teve pouca discussão sobre o tema Interculturalidade. Nós tratamos mais do Marabaixo, na verdade, no curso, era tratado mais sobre cultura local, mas não em termos de conteúdo. A gente fazia parte, de alguns movimentos que participavam do processo de Marabaixo. Fizemos até uma entrevista com o pessoal do Curiaú, mas assim, alguma disciplina veio, tratou com a gente, nós fomos para campo fazer pesquisa. Uma das atividades avaliativas era buscar informação em campo, e o nosso grupo foi para o Curiaú. E lá a gente tratou, não só do Marabaixo, mas a questão cultural deles, mais em relação às rezas, às ladainhas que eles têm ainda por lá, foi mais nesse sentido. Eu entendo que a cultura deve fazer parte da formação, não existe educação sem cultura (Sacaca. Entrevista Narrativa, grifo nosso).

Nós tivemos a disciplina Educação para as Relações étnico racial, a professora trabalhou alguns conteúdos relacionados à valorização cultural local do Amapá. Principalmente, os costumes, ela falava muito em relação a nós darmos exemplo de nosso cotidiano, nossa vivência local [...] foi trabalhado essa questão lá, do Marabaixo, da capoeira, a valorização local, as misturas, principalmente da nossa população macapaense, que é parte negra e outra indígena, eu acho que tem mais indígena. E foram trabalhadas todas essas questões, tanto é que a gente fez o trabalho de exposição lá na UEAP. Sempre tem lá, a valorização do indígena (Tia Zefa. Entrevista Narrativa).

As narrativas mostram que a ausência da discussão sobre interculturalidade no espaço acadêmico aponta para um problema maior: a perpetuação de uma visão eurocêntrica e homogênea do conhecimento, como podemos observar nos trechos abaixo: “Essa questão da interculturalidade no espaço acadêmico foi muito tímida. A gente teve pouca discussão sobre o tema Interculturalidade” (Sacaca. Entrevista Narrativa). Percebemos na fala dos entrevistados, a falta de uma base teórica mais sólida, que despertasse nos professores cursistas a criticidade, a reflexão e que realmente os ajudassem a formar uma consciência política cultural.

No entanto, observamos que a cultura local foi trabalhada no curso das duas universidades, mesmo que de forma superficial, como destaca Sacaca. “Nós tratamos mais do Marabaixo, na verdade, no curso, era tratado mais sobre cultura local, mas não em termos de conteúdo. A gente fazia parte, de alguns movimentos que participavam do processo de Marabaixo”. Cavalleiro (2000), destaca que os conteúdos sobre a História do Negro no currículo escolar, ainda é pouco visível nas práticas pedagógicas, então, são necessários estudos que evidenciem práticas educativas, traduzidas em pedagogias para os sistemas de ensino.

Na fala “nós tratamos mais do Marabaixo” nos revela um olhar interessante sobre a relação entre o Marabaixo e o ensino superior. Nos parece que o foco do curso, embora voltado para a cultura local, não aprofundava o conhecimento sobre o tema em si. A expressão não em termos de conteúdo sugere uma abordagem superficial, talvez limitada a aspectos gerais da cultura local, sem mergulhar na riqueza e complexidade dos Marabaixo.

Por outro lado, a frase: “A gente fazia parte, de alguns movimentos que participavam do processo de Marabaixo” destaca a participação ativa dos estudantes em movimentos relacionados ao Marabaixo. Essa participação demonstra um interesse genuíno e uma busca por relação com a tradição, mesmo que o aprendizado formal não tenha oferecido um aprofundamento específico sobre o tema. Essa fala nos faz refletir sobre a importância de incluir o ensino com a vivência e a participação em movimentos culturais. O Marabaixo, como manifestação artística e cultural rica, precisa ser compreendido em sua totalidade, não apenas como um elemento de estudo superficial. A participação em movimentos culturais, como os mencionados na fala acima, pode oferecer uma

experiência mais completa e enriquecedora, complementando o aprendizado formal e fomentando a preservação e o desenvolvimento da tradição.

Quando usamos o termo Marabaixo nos orientamos na fala do Conselheiro do Marabaixo no Conselho de Política Cultural do Amapá (CEPC), José do Espírito Santo, o ‘Fábio Sacaca’ (2023) que esclarece: o termo Marabaixo tem sua origem dentro das comunidades. Perpassa pela musicalidade, que entram os ladrões de Marabaixo, o toque das caixas, alguns são mais acelerados, outros são mais compassados, e até a forma mesmo de cantar esses ladrões. Outra diferença é a dança. Algumas comunidades dançam o Marabaixo, diferenciado do que a gente vê aqui na cidade. Na cidade, nós vemos o lamento, a roda, em outras comunidades, esses elementos não aparecem, não tem. Então varia muito de uma comunidade para outra. Por isso que tem esse termo no plural Marabaixos, justamente por conta dessas diferenças musicais, da dança específica de cada comunidade.

Então, a gente teve sorte porque em outras matrizes não existiam ainda as questões de inclusão de libra, mas outras disciplinas focavam na questão intercultural. **Mas o que foi interessante é que o curso não ficou preso a isso.** Cada professor, na sua prática, levou para sala de aula uma fórmula, uma metodologia, para trabalhar questões culturais. Eu acredito que isso aconteceu até porque na nossa turma tinham indígenas, que nós também precisamos aprender a conviver com eles, e eles aprenderam muito com a gente. Então, a gente também dava algumas coisas da nossa cultura, uns toques, **porque quando eles chegaram no primeiro semestre, era muito aquela coisa, cultura branca, cultura indígena, cultura quilombola.** E nós estávamos tentando entender, compreender como eles viviam. Essa convivência foi muito boa, a partir daí a gente começou essa troca [...]. Houveram disciplinas voltadas a matrizes africanas, à cultura indígena, elas vieram como a cereja do bolo. Todos os professores levaram para sala de aula, que foi surpreendente, uma metodologia que abrangeu todo mundo [...]. Por exemplo, eu moro na capital. Então... conviver lá com os quilombolas de Mazagão Velho, que é histórico, conviver com os indígenas da Aldeia Espírito Santo foi interessante. A cada trabalho, a gente ficava perguntando para eles tudo, e eles também perguntavam sobre nossos costumes. Então, nos trabalhos, a cada seminário, a cada roda de conversa, a cada metodologia que os professores levavam, não tinha como a gente não entrar na cultura do outro (Tia Biló. Entrevista Narrativa. Grifo nosso).

Na verdade, sobre interculturalidade eu não lembro bem se foi trabalhado. Como eu falo, faz um tempinho que concluir o curso e tem coisas que eu não lembro bem [...]. Mas, eu acho muito importante ser inserido no curso de Pedagogia. Eu sempre falo que a gente tem que trabalhar cultura, porque hoje tanto nós, quanto os adultos, quanto crianças, não sabem a importância, não respeitam a cultura do outro. Então, eu acho necessário na formação do professor, ser trabalhado isso para que o professor leve para da sua sala de aula (Tia Gertrudes. Entrevista Narrativa. Grifo nosso).

No curso foi falado sim sobre Interculturalidade. Eu não lembro exatamente do nome das professoras e nem o nome da disciplina, mas eu lembro que a professora nos levou até um órgão público, onde os indígenas, quando vão à cidade, eles ficam ali, tipo um hotel, [...] ela explicou a importância da visita, nós tivemos contato com alguns indígenas participamos de uma roda de conversa. Foi bem legal, foi bem interessante. Teve um projeto também na Universidade do lá do Pátio, onde nós fizemos exposições, pesquisas e apresentações, a questão indígena e sobre a questão afrodescendente (Tia Venina. Entrevista Narrativa).

[...] Interculturalidade eu nunca tinha nem ouvido falar neste termo, nesta palavra. Eu só fui ter acesso na palavra interculturalidade agora no mestrado. Não foi na graduação, foi no mestrado. Na sala de aula, foi falada sobre as questões raciais, em uma disciplina que eu acho que é História, alguma coisa assim, afro-brasileira. Mas ali dentro, a gente viu muita coisa, não com esse nome intercultural, mas assim, falava das questões culturais dentro desse processo educacional, a gente apresentou trabalhos sobre isso (Tia Joca. Entrevista Narrativa).

As poucas lembranças dos acadêmicos sobre interculturalidade nos debates em sala de aula, demonstra uma falta de aprofundamento teórico sobre o termo, pois em seus relatos deixam claro que desenvolveram projetos, fizeram apresentações, pesquisas no Curiaú sobre a cultura local e apresentações de Marabaixo, o que nos leva a crer que a interculturalidade foi trabalhada embora com nome diferente “diversidade”, por exemplo. É importante destacar que essa ausência de aprofundamento sobre a interculturalidade, contribui para a manutenção de desigualdades e para a invisibilidade das diferentes culturas e experiências que compõem a nossa sociedade e nesse caso em específico, os conhecimentos dos povos da Amazônia amapaense.

A partir das imagens abaixo cedidas por uma participante do estudo, percebemos que a diversidade foi incluída nos trabalhos em sala de aula, porém, nos parece que faltou uma melhor definição do termo interculturalidade, já que nos planos de cursos e ementas das disciplinas o termo tem destaque enquanto temática que valoriza a cultura local. O relato abaixo demonstra a falta de aprofundamento da temática. “Teve um projeto também na Universidade do lá do Pátio, onde nós fizemos exposições, pesquisas e apresentações, a questão indígena e sobre a questão afrodescendente” (Tia Venina).

Não podemos negar os avanços conquistados nos projetos, nos textos curriculares em relação ao reconhecimento das diferenças culturais e das singularidades dos grupos minoritários. De fato, a inclusão de tais temas nos documentos oficiais é um passo importante, abrindo espaços para uma educação com equidade e justa.

No entanto, é preciso ter um olhar cauteloso e reflexivo para entendermos como esse conhecimento tem se manifestado na prática docente. Walsh (2010) afirma que em muitos casos, ele se apresenta como interculturalidade funcional, abordagem que, embora defenda o respeito à diferença, acaba por perpetuar uma ordem social injusta.

A interculturalidade funcional, apesar de se apresentar como um caminho para a inclusão e o respeito à diversidade, é sutil na forma como discute a epistemologia ocidental dominante, construída a partir da dominação colonial. Essa forma de interculturalidade, ao defender a integração das diferentes culturas a um sistema preexistente, ignora as desigualdades, assumindo que o conhecimento científico, produzido no ocidente, é universal e legítimo.

Nesse processo, outras formas de conhecer, construídas por diferentes culturas ao longo de séculos, são invisibilizadas e deslegitimadas. A própria existência desses saberes é negada, levando à morte do conhecimento ancestral, à perda de uma riqueza cultural incalculável. É como se a interculturalidade funcional fosse um escudo que protege o domínio de um único tipo de conhecimento, impedindo que outras vozes sejam ouvidas e que outras formas de compreender o mundo sejam reconhecidas.

Esse aparente projeto democrático não questiona a fundo as relações de poder que permeiam a construção do conhecimento. Afinal, quem define o que é diferente e como essa diferença deve ser reconhecida? Quem escolhe os conteúdos que compõem os currículos?

É preciso desmistificar o poder de quem tem mediado os projetos educacionais, problematizar os conhecimentos que estão sendo transmitidos e compreender como a identidade cultural e profissional dos docentes é moldada por essa estrutura de poder. É como esclarecem Coutinho; Custódio (2020, p. 105)

[...] abordar a temática no universo das escolas é de suma importância para vida dos educandos e, principalmente, dos afro-brasileiros. Faz-se necessário ir em busca de mecanismos que promovam ações eficazes para superação do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Pois, não é suficiente reconhecer e detectar essas práticas no interior das escolas, mas propor mudanças efetivas e contundentes, a fim de combatê-las e superá-las.

Somente assim poderemos construir uma educação intercultural, que não aceite apenas incluir os sujeitos em uma ordem social posta, mas que se comprometa com a transformação dessa mesma ordem. As imagens cedidas por uma participante da pesquisa reforçam a análise acima.

Figura 15 — Mostra de trabalho sobre Diversidade Cultural na UNIFAP



Fonte: Fotos do arquivo pessoal da participante da pesquisa.

Figura 16 — Visita ao Museu de Arqueologia do Amapá



Fonte: Arquivo pessoal da participante da pesquisa.

Em outra fala, nos deparamos com uma narrativa que reforça uma negação dos conhecimentos culturais conforme podemos analisar na narrativa [...] outras disciplinas focavam na questão intercultural. Mas o que foi interessante é que o curso não ficou preso a isso. (Tia Biló, grifo nosso). A narrativa da professora participante, revelou uma questão preocupante: a desvalorização do diálogo intercultural e da cultura local.

Quando ela afirma que “o curso não ficou preso a isso” demonstra clara preferência por valores e práticas de outros contextos, muitas vezes em detrimento dos saberes tradicionais e da própria história local. Essa dinâmica, em que o "outro" é privilegiado em detrimento do "próprio", acarreta sérias consequências para a preservação da identidade cultural local. A negação dos saberes interculturais, muitas vezes fruto de um processo histórico de dominação e exclusão, inviabiliza o reconhecimento da singularidade e da riqueza da cultura local, levando à invisibilidade de suas raízes e de sua história.

O preconceito, um reflexo do processo de marginalização e discriminação, intensifica a negação da própria identidade cultural, criando um ciclo vicioso de silenciamento e invisibilidade de outras culturas, como a cultura negra que nos estudos sobre interculturalidade, as pesquisas não aparecem com tanta ênfase. Entretanto, ao longo dos estudos sobre interculturalidade, vimos que as pesquisas acadêmicas se intensificaram sobre a cultura indígena, que tem sua origem na América Latina, particularmente no Equador, onde o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a “geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico” orientado em direção à descolonização e à transformação, ou seja, uma ferramenta política (Walsh, 2019, p. 9)

De acordo com Walsh (2019) os movimentos indígenas e negros se utilizam dos conhecimentos interculturais como uma forma de contrapor o domínio do conhecimento que vem de outros países e culturas, eles visavam a construção de um novo jeito de pensar e de saber, baseado nas suas próprias tradições e valores.

Conforme as narrativas, ficou evidente que ao longo do curso no Parfor os conhecimentos da cultura indígena foram melhor discutidos, nas duas universidades UNIFAP e UEAP, os participantes possuem uma memória viva sobre os conhecimentos que foram construídos nessa temática, no entanto, quanto os conhecimentos referentes a cultura de matriz africana, afro amapaense assim como outros conhecimentos culturais foram mencionados, mas com lapsos de memória, não percebemos descrições de um trabalho aprofundado, de forma que o professor cursista possa transpor esses conhecimentos em sala de aula de forma segura, visando mudanças na forma de pensar, agir e se posicionar politicamente, pois a construção de

um conhecimento “outro” não se trata simplesmente de substituir o conhecimento dominante por algo totalmente novo. Trata-se, na verdade, de ampliar o leque de possibilidades, de criar um diálogo e um intercâmbio entre diferentes formas de pensar e saber.

Nesse sentido, a busca por uma educação verdadeiramente intercultural exige que olhemos para os saberes da cultura local com respeito e valorização. Reduzir esses conhecimentos a uma mera relação com os assuntos abordados, é um erro grave que impede o reconhecimento de sua validade e legitimidade. Ao negarmos o lugar dos saberes locais nos currículos universitários, perpetuamos a colonização do saber, onde a visão eurocêntrica domina e marginaliza outras formas de conhecimento. Para construir uma educação que de fato dialogue com a diversidade, é fundamental reconhecer a riqueza e a importância dos saberes amazônicos amapaense, construídos ao longo de gerações e carregados de significado e história, como observamos na fala de Tia Biló.

Então... conviver lá com os quilombolas de Mazagão Velho, que é histórico, conviver com os indígenas da Aldeia Espírito Santo foi interessante. A cada trabalho, a gente ficava perguntando para eles tudo, e eles também perguntavam sobre nossos costumes. A nossa cultura é o Marabaixo, a cultura indígena, a cultura ribeirinha, nós temos uma miscelânea de culturas no Amapá, o Amapá é rico, mas a gente tem a sensação de que, nos cursos, isso não é levado em conta.

Coelho (2018) *apud* Santos; Baumgartner; Silva (2024, p. 348) concordam que as “atuais diretrizes moldam formação inicial de professores, sobretudo ao que diz respeito ao processo de formação dos professores capazes de enfrentar o racismo e suas ramificações dentro do ambiente escolar”. Nesse sentido, se faz necessário incluir conteúdos que possibilitem o reconhecimento e a valorização da cultura negra, no currículo esse é o mecanismo para que se promova a representatividade e o reconhecimento de suas contribuições para a sociedade.

Custódio e Foster (2023, p. 82) enfatizam que “O currículo como narrativa Étnica Racial, possibilita à escola repensar as narrativas hegemônicas que ao longo da história tem sido repassada por meio de livros, lições, conteúdo curricular, datas festivas e comemorativas e outros”.

A descolonização do saber só se torna possível por meio de um diálogo genuíno entre o conhecimento local e o conhecimento universal. Esse diálogo, deve ser permeado por respeito mútuo e reconhecimento da diversidade e, acima de tudo, permitir que as universidades se permitam novas perspectivas e contribuam para a construção de um futuro mais justo e inclusivo. Uma pesquisadora com quem dialogo para tratar de interculturalidade afirma que:

[...] iniciar uma reflexão sobre a interculturalidade implica, antes de mais, um questionamento sobre a forma como nós temos vindo a relacionar com aqueles que consideramos diversos, diferentes. Neste propósito, podemos constatar que se a diversidade e os encontros interculturais constituem realidades consubstanciais às sociedades humanas, as repetidas tentativas, ao longo da história da humanidade, da destruição/ negação do considerado culturalmente diverso, também o são (Oliveira, 2019, p. 60).

Nesse sentido, a interculturalidade na formação do professor precisa ser um espaço de encontro entre os saberes da cultura local e os conhecimentos científicos que compõem os currículos. Perpassa pela valorização do conhecimento tradicional, ancestral, com os conhecimentos científicos, permitindo que cada um enriqueça e dialogue com o outro.

Quando os saberes locais são ignorados ou excluídos dos currículos de formação, perdemos uma oportunidade crucial de construir uma identidade cultural docente mais rica e autêntica. Sem o contato com as raízes culturais, o professor pode ter dificuldades em reconhecer e valorizar a diversidade em sala de aula, tornando-se um mediador de uma educação que não dialoga com a realidade vivenciada pelos seus alunos.

A construção de uma educação intercultural exige que os professores compreendam e valorizem as diferentes culturas que compõem sua comunidade, incluindo seus próprios valores e histórias. É preciso olhar para a sala de aula como um espaço de encontro, de trocas e de respeito mútuo, onde a diversidade cultural seja celebrada como riqueza e não como um obstáculo. Como afirma Oliveira (2019, p. 62):

A construção de uma interculturalidade numa perspectiva crítica e inclusiva requer uma abordagem num pensamento complexo m ancorada num pensamento complexo, o que implica por um lado, uma reformulação de nossa postura face ao outro, norteadas por uma maior consciência das complementaridades/interdependências que nos une, mas, também, das especificidades e valores que devem ser respeitados.

A construção de uma educação intercultural crítica, pautada na valorização da diversidade e na superação de desigualdades, depende de uma formação docente que reconheça e integre os saberes locais aos conhecimentos científicos presentes nos currículos. Essa integração é fundamental para a construção de uma identidade cultural docente capaz de promover um diálogo fecundo entre diferentes culturas e saberes em sala de aula. A falta de aprofundamento teórico dos saberes locais dos currículos de formação docente, por outro lado, representa um obstáculo significativo para a efetivação da interculturalidade na educação.

Nesse relato, percebemos que a professora Tia Joca não vivenciou a interculturalidade, conforme esclarece na sua narração [...] Interculturalidade eu nunca tinha nem ouvido falar neste termo, nesta palavra. Eu só fui ter acesso na palavra interculturalidade agora no mestrado. Não foi na graduação, foi no mestrado. Para Custódio e Foster (2023, p. 79) “[...] o

multiculturalismo apresenta um desafio político pedagógico que deverá ser considerado no espaço escolar, na perspectiva de uma epistemologia multicultural em oposição à objetividade científica da modernidade, que parte de uma visão homogeneizante e verticalizada”.

A ausência e/ou fragmentação de um diálogo intercultural ancestralmente construído e transmitidos nas comunidades impede que os professores desenvolvam uma compreensão profunda sobre diversidade cultural presente em suas salas de aula. Sem o contato com a riqueza dos saberes locais, a formação docente pode perpetuar uma visão eurocêntrica e homogeneizante da educação, desconsiderando a pluralidade cultural presente em nossa região. Essa falta de reconhecimento e valorização dos saberes locais inviabiliza a construção de uma identidade cultural docente capaz de promover uma educação intercultural autêntica e significativa.

8.3 IMPACTOS DO PARFOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

A terceira e última categoria a ser analisada, trata dos impactos do Parfor na formação docente e a subcategorias tratam da aplicabilidade dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Como os professores se relacionam com os saberes que ensinam é um tema central para a compreensão da atividade e práticas docente e da construção da identidade profissional. É fundamental investigar essa relação, pois ela revela como o professor se posiciona diante do conhecimento e como ele o transmite aos alunos.

No entanto, é preciso ir além da análise do próprio saber em si, expandindo o foco da pesquisa para outros aspectos cruciais da atividade educativa. A aprendizagem dos alunos, a influência de questões culturais, sociais e políticas no processo educacional e a formação da identidade dos próprios docentes devem ser considerados em conjunto para que se tenha uma visão completa e abrangente da educação.

A interação complexa entre esses elementos é o que define a riqueza e a complexidade do trabalho docente. Compreender essas relações é fundamental para que se possam desenvolver políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma educação mais justa, equitativa e significativa para todos.

A relação dos educadores com os saberes que mobilizam em sala de aula é um tema que tem instigado diversos pesquisadores, despertando o interesse por desvendar a complexidade da atividade docente. Nesse contexto, autores como Schön (1983), Contreras (2002) e Tardif (2010) têm se dedicado a investigar os diferentes tipos de saberes que os professores utilizam em seu trabalho e como esses saberes se articulam na prática pedagógica.

As contribuições desses autores são fundamentais para a compreensão da profissão docente e para a construção de uma formação inicial que atenda às demandas da prática educativa. Suas pesquisas nos permitem identificar e analisar os diferentes tipos de saberes que os educadores mobilizam em sala de aula, como o saber teórico, o saber prático, o saber da experiência, entre outros.

Compreender a natureza e a articulação desses saberes é essencial para a construção de uma educação justa com equidade. É por meio do reconhecimento e da valorização desses saberes que podemos contribuir para a formação de educadores com o compromisso e a responsabilidade de promover a aprendizagem significativa aos seus alunos.

Para investigar a influência dos conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso de Licenciatura em Pedagogia, Parfor UNIFAP e UEAP, na prática, docente, os professores participantes da pesquisa narraram sobre a aplicabilidade dos conteúdos aprendidos em sala de aula. A partir dessas narrativas, buscamos compreender se os conhecimentos adquiridos no curso haviam se transformado em saberes e práticas efetivamente utilizados em seu dia a dia em sala de aula. Rosa Hage; Figueiredo, (2024, p. 211) afirmam que:

A formação de professores/as, importante e necessária, é a que tenha como foco a afirmação dos povos e seus saberes e da vida nas Amazônias que possibilite a difícil, mas possível, transformação social. Para tanto, nós, das Amazônias, reunidos em diferentes grupos de pesquisa, alinhamo-nos com os sujeitos de outras regiões e territórios do Brasil e do mundo, potencializando nossas re-existências.

Tia Chiquinha, em sua narração, demonstrou a importância da reflexão sobre a relação entre teoria e prática na formação docente. Sua resposta nos permitiu avançar na análise dos impactos do curso Parfor, na prática, docente e na construção da identidade profissional dos professores, como podemos observar:

O curso serviu muito para mim, a minha prática melhorou, antes nós fazíamos todo o trabalho fundamentado nos livros didáticos. Então, com os conhecimentos que eu aprendi na universidade, eu consigo fazer um trabalho melhor, já entendo melhor as metodologias e reflito sobre as dificuldades dos meus alunos. Então, eu posso dizer que o Parfor foi importante, no sentido de me proporcionar esse conhecimento que eu não tinha e a partir dele, meu trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos meus alunos melhoraram.

A narrativa da professora Tia Chiquinha revelou um ponto importante: a experiência no curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor proporcionou a ela uma mudança significativa em sua prática docente. O relato demonstra como o acesso ao conhecimento teórico oferecido pela universidade impulsionou uma mudança em sua abordagem pedagógica, levando-a a repensar e aprimorar suas estratégias de ensino.

A professora afirma que, antes do curso, sua prática se baseava principalmente nos livros didáticos. Com a aquisição de novos conhecimentos e ferramentas pedagógicas, ela conseguiu transcender a abordagem tradicional e desenvolver uma compreensão mais profunda das metodologias de ensino e das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. O curso possibilitou que Tia Chiquinha ampliasse seus conhecimentos pedagógicos, adquirissem novas habilidades e desenvolvessem uma prática mais responsável. Freire (1996, p. 43)

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Para Freire (1996), a formação de professores não é um processo passivo, onde só se absorve o conhecimento produzido pelos grandes pesquisadores, para se tornar professor, não existe um manual que vai tornar alguém um bom professor. Tornar-se professor perpassa pela construção do seu próprio pensar em conjunto com o formador, ambos participam ativamente, trocando ideias, questionando, experimentando e aprendendo juntos e assim as práticas vão sendo construídas e se renovando em prol da aprendizagem.

Quando a professora afirma que sua prática se fundamentava nos livros didáticos percebemos um distanciamento com os conhecimentos científicos, é como se não compreendesse as especificidades dos processos de ensino. Na narrativa, foi possível entender que no trabalho desenvolvido pela professora não existia ação, reflexão e ação, o que se observou foi uma repetição de práticas sem análises da conjuntura social e cultural impactando na aprendizagem dos estudantes. Destacamos que um trabalho desenvolvido sem reflexões, contribuem para hierarquização de modelos e conhecimentos eurocêntricos a serem seguidos por outras culturas, muitas vezes ignorando as culturas regionais, locais e até nacional.

O professor Sacaca, deixou claro que com a experiência que o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor lhe proporcionou, sua prática pedagógica melhorou muito. Ele reconhece que os conhecimentos pedagógicos adquiridos nas disciplinas do curso fizeram toda a diferença na sua sala de aula e na sua vida pessoal, conforme a narração abaixo:

Ao término de cada módulo nós voltávamos para a escola renovados com novos conhecimentos. Nossos professores nos lembravam sempre, olha, vocês vão voltar para o espaço profissional, para o espaço escolar e não serão os mesmos. Terão novos olhares, outras reflexões, então é preciso melhorem as questões pedagógicas, a forma de trabalhar. Seguir essas orientações, eu penso que seja essa a grande importância do curso. Cada semestre nós melhorávamos passávamos a ter uma nova visão do ensino, uma nova visão de sociedade, de comunidade, e observações detalhadas sobre a aprendizagem dos nossos alunos.

Esse curso abriu portas tanto para outros cursos, tipo especialização, mestrado que a gente acabou de finalizar. Então, em termos acadêmicos, ele teve grande importância para ter uma nova visão de sociedade, de discurso, que, como eu falei, esse curso, ele abre essa situação para gente. E tratar sempre dessa questão da mudança metodológica, essa mudança do modo de ensinar, do modo de tratar também as pessoas, do modo de tratar também, mesmo porque algumas disciplinas abordavam essa questão da diversidade linguística, da diversidade cultural, dos povos tradicionais, dos povos ribeirinhos (Sacaca-UNIFAP)

A narrativa do professor Sacaca, demonstra que o curso realizado pelo Parfor, foi uma jornada de aprendizado e crescimento, a cada módulo, a cada nova disciplina, eram novas reflexões contribuindo para outra visão de mundo, essa postura demonstra que o curso ofereceu ferramentas para uma prática docente mais crítica e reflexiva.

Outra questão importante narrada pelo professor foi que através do Parfor ele teve oportunidade de ingressar na pós-graduação stricto sensu (mestrado). É importante destacar que o curso de licenciatura em Pedagogia pelo Parfor, contribuiu com desenvolvimento profissional quando da busca por novos conhecimentos, através do ingresso no mestrado. Para Tardif (2010, p. 41) “os saberes relativos à formação profissional dos professores[...] dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisões e de execução”.

Tardif (2010) entende que os cursos de formação inicial, precisam estimular os professores a desenvolver suas próprias formas de pensar, agir e ensinar. A autonomia é fundamental para que ele possa se adaptar às diferentes realidades da sala de aula. Nesse sentido, a formação de professores não termina com a graduação. É preciso estar aberto ao aprendizado contínuo, participando de cursos, leituras, pesquisas e eventos que auxiliem na construção de um pensar inclusivo.

Na percepção das professoras citadas abaixo, o trabalho realizado ao longo das aulas foi primordial para elas aprimorarem suas práticas, refletirem sobre suas atitudes e ações em sala de aula diante dos alunos e dos próprios colegas, conforme veremos nas narrativas abaixo.

Desde o começo do curso, nós tivemos que conviver e aprender para aprender a ser, para ser mais humano, para compreendermos mais o outro principalmente, quem vinha de outra cultura, outra realidade. Então, foi muito interessante, os professores usavam metodologias práticas nos tiravam de sala de aula para fazermos algumas programações, essa atividade, foi muito importante. Eles nos orientavam a confeccionar os objetos culturais de culturas diferentes, os acessórios, ou seja, aproveitar o conhecimento do aluno que estava lá. Isso foi essencial. A questão de você começar a respeitar teu colega que está te mostrando como é, como ele vive. Então, fizemos apresentação do Marabaixo, da cultura indígenas, foi muito interessante cada um acadêmico conhecer e compartilhar juntos as metodologias diferenciadas. E também eles deixavam muito a gente à vontade. Por exemplo, quando tinha algum seminário, alguma coisa para apresentar, eles deixavam que a turma pensasse em metodologias que eles usavam em suas salas de aula para dentro da universidade. Eu acredito que algumas poucas disciplinas ficaram alheias a essa

integração, mas no geral, o curso todo foi com muita integração cultural. O curso de Pedagogia trouxe para mim a formação que eu precisava. A minha formação é em Letras. No curso de Letras, a gente tem noções muito básicas de Didática, de Psicologia, de prática educacional. Nós tivemos momentos do estágio, mas o acadêmico vai para o estágio muito cru e é muito rápido. A gente não vivencia praticamente nada, mas a prática mesmo, esse enriquecimento, eu fui conhecer no curso de Pedagogia. Então, realmente, eu era uma professora e passei a ser outra, porque a gente entende mais sobre a humanização do ensino, sobre compreender os saberes do aluno, sobre dar importância a todos os saberes. Então, essa diversidade toda precisa estar na cabeça do professor, porque ele é um educador de todos. Hoje eu estou na escola bilíngue, e geralmente, são 38, 40 alunos, então você imagina a diversidade dentro de uma sala de aula o professor não pode ser isento de toda essa cultura, de toda essa diversidade. Então, esse olhar humano para a educação, para a prática pedagógica, é essencial e foi o curso de Pedagogia que me proporcionou (Tia Biló).

O curso valeu e está valendo muito a pena, porque quando eu terminei a graduação, mesmo antes de terminar a graduação, eu já trazia algumas coisas que eu ia aprendendo durante o curso, principalmente em Práticas pedagógicas, que eu fui a campo, comecei a ter outras leituras, comecei a ter essa iniciação científica e eu fui gostando. Eu fui gostando das indicações das leituras, eu fui gostando da temática que eu abordo hoje, que é a temática racial, e aí eu fui trazendo isso para mim, me incorporando, trazendo para minha própria identidade, para o meu fazer pedagógico, eu dava uma aula diferenciada, as criancinhas iam para a porta da minha sala, das outras professoras, ficavam olhando querendo entrar, querendo participar das minhas aulas, porque era uma aula mais dinâmica. Sempre com uma musiquinha, trazia um ladrão de Marabaixo. Então, eu já trazia essas... Eu comecei a trazer esses elementos para mim, para o meu planejamento e desenvolvimento nas minhas aulas [...] esse legado foi muito importante na minha prática. Quando eu assumir a Coordenação Pedagógica da escola, eu tive mais chão, mais liberdade para trabalhar os projetos. Juntos, nós trouxemos muita coisa para a escola. Não é 100%, mas já deu um pontapé muito grande. Por exemplo, nós fizemos em estudo na época da pandemia, e desse estudo veio um caderno com patrimônio cultural de Mazagão Velho. Os professores elaboraram as questões com base nas representatividades, nas manifestações culturais daqui de Mazagão, até as suas próprias... O lazer entrou no caderno, ficou muito bonito, bem cultural, representou a identidade de Mazagão Velho. O curso me proporcionou esses conhecimentos (Tia Joca).

Então... Assim, teve várias coisas significativas que eu levo para minha vida, mas as coisas que eu levo mais são as coisas de planejamento, de planejar as aulas mesmo, de buscar fazer projetos. Então, tudo isso o curso do Parfor nos proporcionou, e que melhorou muito e eu levo para vida e para minha sala de aula (Tia Gertrudes).

O curso de Pedagogia no Parfor, contribuiu muito, eu tinha conhecimento prático, que é bem importante, mas acompanhado da teoria, complementa. Nós começamos a ver, com olhos mais atentos a situações que, no dia a dia que eu passava em sala de aula. Eu tinha, por exemplo, um comportamento..., dificuldade de identificar a necessidade, a dificuldade que o meu aluno tinha em determinada área cognitiva ou física, enfim. Eu conseguia lembrar das aulas, inclusive como nós estudávamos nas férias, então quando nós retornávamos para sala de aula, era bem legal, porque a gente estava com tudo fresco na mente, então ajudava bastante na prática (Tia Venina).

O curso de Pedagogia da UEAP abriu leque de oportunidades, os professores falavam: vocês têm que se inovar. E nós tínhamos uma professora de Didática e Estágio Supervisionado que era muito boa, era muito organizada. A metodologia dela era muito didática. Procurava fazer prática, introduzia suas aulas de forma que o aluno participasse, que eles compreendessem, que o acadêmico produzisse e nós conseguíamos entender, produzir e apresentar todos os trabalhos. No nosso estágio, fizemos muito trabalho prático com os alunos. Ela nos acompanhava, fazia nossa

apresentação na escola, desenvolvemos projetos durante a nossa regência, ela sempre estava lá conosco acompanhando, orientando e registrando todos momentos das nossas práticas. E eu achei bem interessante isso, em relação a eles, eles valorizam muito a prática, o nosso conhecimento (Tia Zefa).

A narrativa de Tia Biló, revela a importância da humanização e da diversidade na formação de professores. Para ela o curso de Pedagogia, foi fundamental para suas reflexões como professora das séries iniciais. As visitas fora da universidade, a participação em atividades práticas como a confecção de objetos culturais e a apresentação do Marabaixo e da cultura indígena, permitiram a construção de conhecimento em diferentes realidades, promovendo a interação com colegas de diferentes origens e a valorização da diversidade cultural.

Ela destaca a importância da interação cultural como elemento crucial na formação de professores. A convivência com diferentes culturas e a necessidade de compreender o outro, de respeitar e valorizar seus saberes, foram elementos importantes em sua trajetória. A importância de compreender os saberes do aluno e de dar importância aos demais saberes, fizeram dela uma docente mais consciente e preparada para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Em sua narração, ela destaca que uma boa formação é a que vá além da teoria, que promove a experiência prática e a interação com diferentes culturas. A formação em Pedagogia pelo Parfor, foi essencial para aprender a lidar com a diversidade em uma escola bilíngue, com turmas que comportam em média 38 a 40 alunos de diferentes origens.

Na percepção de Tia Joca, os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia/Parfor, contribuíram para ela aprimorar sua prática pedagógica e dos seus pares no chão de escola. A experiência prática, em campo, despertou nela um interesse crescente pela temática racial, que foi se incorporando não apenas à sua identidade, mas também à sua prática docente. É como esclarece Foster (2015, p. 178)

Valorizar a cultura dos negros é um caminho promissor, mas, por si só, não é garantia de que os negros passem a encarar o racismo na sociedade e também não garante que os outros que durante séculos acreditaram na inferioridade dos negros mudem suas concepções. A questão é complexa e envolve um processo longo de identificação e de desmistificação dos mecanismos de discriminação que perpassam o domínio das memórias e das narrativas, que permeia o trabalho desenvolvido nas escolas.

Ela faz uma narração com muito entusiasmo, descreve a dinâmica das suas aulas como o uso de músicas e elementos culturais da própria comunidade, proporcionando aos alunos o respeito e valorização de sua cultura. Outro elemento visível em sua narrativa, é a satisfação em ver a receptividade dos alunos e dos professores da escola pela busca por uma educação mais representativa e engajada.

Entretanto, como percebemos na citação acima, a luta contra o racismo, é um problema estrutural que permeia a sociedade, exige uma abordagem que transcende a mera valorização da cultura afro brasileira. É inegável que valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira e afro amapaense é um passo importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, reduzir o combate ao racismo é uma complexa teia que se entrelaça em nossa história.

A menção da função de Coordenadora Pedagógica e aos projetos implementados na escola por ela e pelo coletivo, demonstra uma mudança significativa em sua formação profissional, pois fica claro a importância do curso em fortalecer sua atuação profissional e permitir que ela levasse para a escola uma visão mais abrangente da educação, valorizando a cultura local e suas representatividades. É como afirma Linhares (S/D) vamos olhar para o passado, não para nos lamentarmos por ele, mas para entendermos como ele contribui com o presente e como podemos usá-lo para transformar o futuro. Tomamos como exemplo de transposição de conhecimento, a confecção do caderno com o patrimônio cultural de Mazagão Velho, elaborado com base na cultura local, podemos afirmar que esta experiência foi transposição da teoria em práticas concretas e impactantes não só para a professora, mas para os alunos e comunidade local. A fala de Tia Joca comenta também sobre a importância da graduação na sua trajetória acadêmica, pois a partir dela, entrou na pós-graduação stricto sensu, e destaca que a formação tem possibilitado muitas reflexões sobre o papel do professor na construção de uma sociedade mais esclarecida, justa e igualitária.

Os fragmentos das entrevistas em questão, tanto o da professora Dona Corina quanto da professora Tia Venina ao se referirem a suas práticas pedagógicas nos leva a entender que as contribuições do curso de Pedagogia pelo Parfor, foi significativo para o crescimento profissional das professoras. A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 7) afirma que para o professor ampliar seus conhecimentos é importante que se aproprie “dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção.

É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”. Neste sentido, elas deixam claro que o programa melhorou principalmente a forma de planejar, pois a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, incluem em suas aulas metodologias inovadoras e projetos com temas que tratam da realidade dos seus alunos. Tia Venina, destaca que tinha conhecimento prático, que é importante, mas mediado pela teoria, melhora consideravelmente a prática, ou seja, o trabalho com os alunos em sala de aula, essa relação permite uma leitura mais profunda do cotidiano e realidade social dos alunos, e tem seus reflexos em sala de aula. Segundo Pimenta (2007, p. 29),

[...] pensar sua formação significa pensá-la como continuum de formação inicial e continuada. Entende-se, também, que a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

A partir do contexto analisado, podemos afirmar que a experiência vivenciada pelas professoras no Parfor possibilitou a elas, enxergarem os desafios do contexto social e pedagógico que seus alunos enfrentam no dia-a-dia. Essas reflexões facilitam a busca por técnicas que propiciam a aprendizagem significativas aos seus alunos.

Nas narrativas das professoras existem convergências quanto a preocupação ao trabalho reflexivo, percebemos que nas entrelinhas das falas das professoras, elas buscam uma prática crítica e inclusiva. Para Tia Venina, mesmo o curso acontecendo nas férias, intensificado, melhorou sua prática e teve impacto positivo tanto no seu trabalho em sala de aula, quanto na aprendizagem dos seus alunos.

A fala de Tia Zefa, ao descrever sua experiência no curso de Pedagogia da UEAP, revela a importância da prática como elemento central na formação docente. A narrativa destaca a influência da professora de Didática e Estágio Supervisionado, que, por meio de uma metodologia e organização, transformou a experiência em um processo de aprendizagem ativo e significativo. A valorização da prática, expressa na frase "procurava fazer prática, introduzia suas aulas de forma que o aluno participasse, que eles compreendessem, que o acadêmico produzisse", evidencia o foco da professora em relacionar teoria e prática de forma dinâmica e engajadora. Essa metodologia, ao estimular a participação ativa dos alunos, possibilitou a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a prática docente.

A narrativa de Tia Zefa sobre o estágio, com ênfase na realização de trabalho prático com os alunos, demonstra a continuidade da metodologia da professora no campo profissional. O acompanhamento da professora, com sua presença ativa nas aulas, orientação e registro das práticas, garante um ambiente de aprendizagem contínuo e seguro. Essa relação de proximidade entre a professora e os acadêmicos no estágio reforça a ideia de que a formação docente não se encerra em sala de aula, mas se desenvolve em um processo de acompanhamento e reflexão constante.

Quando a professora menciona a frase "eles valorizam muito a prática, o nosso conhecimento" revela uma percepção importante sobre a formação docente no curso de Pedagogia no Parfor/UEAP. A instituição demonstra reconhecer a importância da prática como elemento chave para o desenvolvimento de professores competentes, no entanto, essa valorização da prática, merece ser analisada de forma crítica, evitando a simplificação da formação docente à mera aplicação de técnica.

É fundamental que a prática seja articulada com uma reflexão crítica sobre o contexto social e sobre os desafios da educação, evitando a reprodução de práticas descontextualizadas, exclusão de elementos essenciais à formação de professores autônomos e críticos.

8.4 PERFIL DOS PROFESSORES A SEREM FORMADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA PELO PARFOR

Os dois projetos analisados alinham-se ao que preceitua os fundamentos descritos no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006.

O perfil do profissional que irá atuar na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, é a docência. Mas também, desempenhará outras funções no campo da gestão do planejamento, administração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos e programas educacionais, como descreve as DCN/Pedagogia (2006), em seu art. 4º, incisos XIII e XII:

[...] participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p. 2).

Evangelista e Seki (2017, p. 262) destacam que “predomina a ideia de que a principal atribuição do docente é garantir situações que estimulem o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, estando pouco presente a questão do ensino” assim, o professor se transforma em facilitador da aprendizagem.

A temática diversidade deverá contribuir para a construção do perfil do pedagogo, por intermédio das relações sociais que serão estabelecidas, ao longo do curso, entre acadêmicos, professores e sociedade.

No PPC da UNIFAP o fator preponderante da formação do pedagogo é o profissional que deverá atuar no campo. Essa particularidade tem forte expressão no corpo do texto e na ementa da disciplina Educação do Campo que inclui estudos relativos à educação do campo no Brasil, na Amazônia e no Amapá. Na ementa, os organizadores do projeto concebem como pessoas do campo as populações tradicionais, os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os camponeses. Outra demonstração desse perfil está na disciplina Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena e na Metodologia do Ensino que envolve Práticas Pedagógicas em educação do campo: Pedagogia do Movimento, Alternância Pedagógica, Escola Família Agrícola,

Pronera, Fundamentos do Ensino de História Africana, Afro-brasileira e Afro amapaense e Escola Ativa. Custódio (2018, p. 257) afirma que:

[...] refletir sobre a formação inicial e/ou formação continuada de professores na atual sociedade é da maior importância e urgência. O enfrentamento dos problemas existentes na sua formação, na qual a articulação entre a técnica, o conhecimento e a análise crítica precisam ser elementos presentes e imbricados, com vistas a preparar professores/as que sejam formadores/as de cidadãos, considerados pessoas autônomas, capazes de selecionar, identificar e analisar informações, em interação social, a fim de construir um juízo crítico.

Assim, o egresso deverá contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, provocando o compromisso destes profissionais com o desenvolvimento da consciência da diversidade e respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros e de classes sociais.

Na UEAP, o pedagogo a ser formado tem como atributo predominante atuar como docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A docência é o elemento fundamental da formação do pedagogo, evidenciado, particularmente, pela Prática Pedagógica, Fundamentos Teórico-Methodológicos e pelo Estágio Supervisionado realizado em quatro semestres. O pedagogo atuará também na Coordenação do Trabalho Pedagógico (Supervisão Escolar e Orientação Educacional) de instituições que atuam na Educação Básica; no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em Sistemas e Unidades de Ensino e em ambientes não escolares (Parecer CNE 05/2006).

A fala acima destaca a necessidade de uma formação que esteja integrada ao conhecimento científico, a técnica, e análise crítica. Isso significa que o professor não deve ser apenas um transmissor de informações, mas sim um mediador, capaz de estimular o pensamento crítico dos alunos.

8.5 NÚCLEOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia/Parfor/UNIFAP e UEAP, estão em consonância com as Diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP n.1/2006 de 15/5/2006. De acordo com essa Resolução, a organização curricular do curso constitui-se estruturalmente em Núcleos, a saber: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos Integradores. Esses núcleos fortalecem a formação do pedagogo, ao proporcionar formação teórica fundamentada nas leituras dos clássicos, concomitantemente às “experiências mais complexas e abrangentes da construção da referência

teórico metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação” (Brasil, 2005, p. 12).

A matriz Curricular do PPC Pedagogia/Parfor, está estruturada em atividades acadêmicas que incluem "iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios e participações em eventos" científicos, políticos, culturais e artísticos (Brasil, 2005, p. 12).

Os Núcleos se integram por experiências formativas, composta por disciplinas, seminários, atividades teóricas epistemológicas, práticas de docência, gestão educacional, atividades complementares, planejamento, os estágios em todas as etapas do ensino fundamental ofertados ao longo do curso e trabalho de conclusão de curso.

A avaliação dos dois PPC nos levou a refletir que ambos estão organizados conforme o que determina a lei. Entretanto, no desenvolvimento desse currículo ainda está organizado na perspectiva positivista, racional, que fragmenta o conhecimento em disciplinas, mesmo que a interdisciplinaridade permeie os núcleos, percebemos que existe resistência ao trabalho interdisciplinar nas duas instituições como bem afirmaram os participantes da pesquisa.

As Diretrizes Curriculares enfatizam as instituições possuem autonomia para organizar suas matrizes, garantindo assim, a inclusão de componentes curriculares que contemplem aspectos regionais.

Quadro 12 — Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Parfor) UEAP

1º SEM	2º SEM	3º SEM	4º SEM	5º SEM	6º SEM	7º SEM	8º SEM
Filosofia da Educação I CH 80	Filosofia da Educação II CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Infantil CH 60	Literatura Infanto-juvenil CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos de Ciências para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60	Educação, Direitos Humanos e Diversidade CH 60	Educação Indígena CH 60	Fundamentos da Orientação Educacional CH 60
Fundamentos Sociocientíficos da Educação CH 80	Sociologia da Educação CH 60	Educação Inclusiva CH 60	Organização e Legislação na Educação Infantil e Anos Iniciais	Fundamentos Teórico-metodológicos de	Educação do Campo CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação	Fundamentos da Supervisão Escolar CH 60

			CH 80	Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60		de Jovens e Adultos CH 60	
História da Educação I CH 80	História da Educação II CH 60	Avaliação Educacional na Educação Infantil e Anos Iniciais CH 80	Corporeidade e Ludicidade na Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos da Língua Portuguesa para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60	Estatística Aplicada à Educação CH 60	Sociedade, Trabalho e Educação CH 60	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais CH 60
Psicologia da Educação I CH 80	Psicologia da Educação II CH 60	Teoria do Currículo CH 60	Planejamento Educacional CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos de Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais CH 60	Educação em Comunidades Afrodescendentes CH 60	Pedagogia em Ambientes Não Escolares CH 60	Educação Ambiental e Biodiversidade CH 40
Pressupostos Linguísticos I CH 80	Didática e Formação docente CH 80	Psicogênese da Língua Oral e Escrita CH 60	Arte e Educação CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos da História Para Ed. Infantil e AIEF CH 60	Metodologia da Pesquisa em Educação CH 80	TCC I CH 60	TCC II CH 60
Metodologia do Trabalho Científico CH 80	XXXX	Tecnologia, Aplicada a Educação CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos do Sistema de Leitura de Braille CH 60	Fundamentos Teórico-metodológicos da Língua Brasileira de Sinais CH 60	Metodologia da Pesquisa em Educação CH 60	Prática Pedagógica IV CH 80	Prática Pedagógica V CH 80
XXXX	XXXX	XXXX	Prática Pedagógica I CH 80	Prática Pedagógica II		Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado IV

				CH 80	Prática Pedagógica III CH 80	III CH 100	CH 100
XXXX	XXXX	XXXX	XXXX	Estágio Supervisionado I CH 100	Estágio Supervisionado II CH 100	XXXX	Atividades Teóricas-práticas CH 100
CH TOTAL 480	CH TOTAL 320	CH TOTAL 380	CH TOTAL 480	CH TOTAL 540	CH TOTAL 460	CH TOTAL 500	CH TOTAL 600

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UEAP. Análise Documental, 2024

Quadro 13 — Disciplinas que contemplam as diferenças culturais presentes na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/Parfor/UEAP

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
Educação, Direitos Humanos e Diversidade	CH 60	6º
Educação do Campo	CH 60	6º
Educação em Comunidades Afrodescendentes	CH 60	6º
Educação Indígena	CH 60	7º

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/PARFOR-UEAP (2009).

A análise da matriz do curso de Pedagogia/ Parfor da UEAP revelou a presença de quatro (4) disciplinas relacionadas às diferenças culturais, mas identificamos ausência de uma abordagem específica sobre interculturalidade e cultura amapaense. Embora a matriz inclua disciplinas sobre a cultura da Amazônia, percebemos nas referências dos projetos, autores que discutem a interculturalidade como: Walsh (2009), Candau e Russo (2010), Fleuri (2003) e Oliveira (2015) dentre outros autores que vêm se destacando nas discussões sobre interculturalidade, seja na Amazônia, no Brasil ou no mundo.

A falta de aprofundamento na abordagem sobre interculturalidade e cultura local como observamos nas narrativas dos professores egressos, deixa lacunas na formação de professores sobre a cultura do Amapá comprometendo, sua prática pedagógica e o processo de emancipação social e cultural dos alunos e do próprio professor.

As análises mostraram também que o termo diversidade cultural e multiculturalismo acabam criando um discurso de uniformidade e homogeneização do conhecimento na formação do professor. Uma formação a partir dessa perspectiva induz os professores a abordar os mesmos temas e conceitos, sem levar em conta a diversidade de realidades e contextos locais, regionais e globais. “No Núcleo de Estudos Básicos, do projeto de curso da UEAP, define que

não se pode” perder de vista a diversidade e a multiculturalidade brasileira, por meio de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais de reflexão e ações críticas” (PPC/UEAP, 2009, p. 19), no entanto, quando analisamos as disciplinas da matriz curricular percebemos uma diferença na matriz do curso de Pedagogia regular e do Pedagogia/Parfor presencial.

Na matriz do curso de Pedagogia Regular encontramos a disciplina Educação, Diversidade e Interculturalidade com uma carga horária de 60, sendo ministrada no 4º semestre, já na matriz do curso Pedagogia/Parfor, essa disciplina não aparece. É importante destacar que a repetição de frases de efeito como respeito às diferenças, educação para as relações étnico-raciais quando mencionadas sem uma análise crítica e aprofundamento teórico, pode soar superficial e descolada da complexidade da realidade que vivemos, principalmente na Amazônia amapaense. Entendemos que se os professores não se apropriarem dos conhecimentos de forma aprofundada, sobre “diversidade étnico-racial na formação dos professores, isso pode “dificultar a implementação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das DCNERER” (Santos; Baumgartner; Silva, 2024, p. 345).

Corroborando com as autoras citadas acima, incorporar os conhecimentos culturais, seja local ou regional, falar das diferenças culturais nas disciplinas apenas por questões legais não qualifica os professores para enfrentar a realidade complexa é preciso que se desenvolva a consciência política, sobre diversidade. Gomes (2012, p. 102), ao analisar a o currículo escolar, afirma que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Destacamos que a discriminação e o preconceito racial ao longo da história brasileira, ficaram silenciados nos currículos do ensino superior e da educação básica por causa da ausência na formação inicial de professores pela perspectiva intercultural.

O sistema educacional brasileiro foi desenvolvido ao longo dos tempos, com base e orientação nos paradigmas fundamentados em pressupostos dos colonizadores portugueses. Eles, ao se instalarem no Brasil, impuseram seus saberes de padrão civilizatório e negaram aos indígenas e, posteriormente, aos negros africanos escravizados o direito à própria cultura, negada e silenciada por ser considerada inferior e primitiva (Rizzo, Marques, 2020, p. 3)

A ausência das discussões sobre diversidade cultural na formação inicial de professores alimentou, nas instituições escolares, a negação à diferença, o silêncio e a omissão reforçam o

preconceito e a discriminação, processo que por gerações negou o conhecimento e o legado da herança africana.

Quadro 14 — Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Parfor/UNIFAP

NÚCLEO	DISCIPLINAS	C. H.
ESTUDOS BÁSICOS 2.220 h/a	Introdução à Pedagogia	60
	História Geral da Educação	60
	História da Educação Brasileira	60
	Filosofia da Educação I	60
	Filosofia da Educação II	60
	Sociologia da Educação I	60
	Sociologia da Educação II	60
	Antropologia e Educação	60
	Psicologia da Educação I	60
	Psicologia da Educação II	60
	Psicologia da Educação III	60
	Didática I	60
	Didática II	60
	Educação, Currículo e Cultura	60
	Planejamento Educacional	60
	Avaliação Educacional	60
	Política e Legislação Educacional Brasileira	60
	Educação e Tecnologia	60
	Língua Brasileira de Sinais	60
	Pesquisa em Educação I	60
	Pesquisa em Educação II	60
	Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação	60
	Literatura Infanto-Juvenil	60
	Teoria e Prática do Ensino na Educação Infantil	60
	Teoria e Prática da Alfabetização	60
	Teoria e Prática do Ensino de Artes	60
	Teoria e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	60
Teoria e Prática do Ensino de Matemática	60	
Teoria e Prática do Ensino de História	60	
Teoria e Prática do Ensino de Geografia	60	

	Teoria e Prática do Ensino de Ciências	60
	Supervisionado em Docência I	150
	Supervisionado em Docência II	
NÚCLEO	DISCIPLINAS	C. H
APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS 960 h/a	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	60
	Educação e Trabalho	60
	Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena	60
	Teoria e Prática do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira	60
	Educação Inclusiva para a PNEE	60
	Educação do Campo I	60
	Educação do Campo II	60
	Educação, Sociedade e Ambiente	60
	Gestão de Sistemas e Unidades de Ensino	60
	Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico I	60
	Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico II	60
	Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico	105
	Atividades Complementares	210
NÚCLEO	DISCIPLINAS	CH
ESTUDOS INTEGRADORES 660 h/a	Prática Pedagógica I, II, III e IV	420
	TCC I e TCC II	240
TOTAL		

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia/PARFOR/UNIFAP (2013).

De acordo com Diretrizes Curriculares, a carga horária mínima, do curso de Pedagogia, é de 3.200 horas, sendo distribuídas em 2.800 horas aula teóricas e 300 horas de estágio supervisionado. O mínimo, de 100 horas deve ser destinado às “atividades teórico-práticas de aprofundamento de áreas específicas de interesse de alunos, por meio de iniciação científica, da extensão e da monitoria” (Brasil, 2006, p. 4). Quanto a matriz do curso de Pedagogia Parfor/UNIFAP encontramos quatro disciplinas que contemplam a diversidade na Amazônia conforme demonstra o quadro 15 abaixo:

Quadro 15 — Disciplinas que contemplam as diferenças culturais presentes na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia/Parfor/UNIFAP

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE
Educação do Campo I	60	4º
Educação do Campo II	60	5º
Fundamentos do Ensino de História África, Afro-brasileira e Afro amapaense	60	6º
Fundamentos da Educação Escolar Indígena	60	8º

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Parfor-UNIFAP (2013).

Na ementa da disciplina Teoria e Prática do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Educação no Campo I, percebemos que houve um diferencial em valorizar a cultura amapaense, nas ementas aparecem elementos da cultura local conforme observamos na citação retirada da ementa do PPC (2013) “Diáspora negra - laços que interligam os negros africanos, os brasileiros e os amapaenses - hábitos, histórias e culturas e religiosidades”. Outro elemento importante foi a inclusão de referências bibliográficas de autoras amapaenses e paraenses no ementário da disciplina. Nesse sentido, podemos afirmar que o curso não quis apenas abordar a temática afro-brasileira de forma genérica, mas propor um olhar específico para a realidade amapaense, reconhecendo a importância da história, da cultura e das vivências da população da Amazônia amapaense.

A pesquisa realizada no ementário das demais disciplinas do (PPC) de Pedagogia da UNIFAP, revelou uma falta de sintonia entre o discurso progressista presente nos documentos e a realidade dos professores em formação. Embora os PPCs defendam uma formação crítica, as análises apontam uma forte tendência à priorização de conhecimentos técnico, que se encaixam numa lógica gerencialista. A ênfase em técnicas e desenvolvimento de habilidades, não é insuficiente para a complexa tarefa de educar para a diversidade, como alertam Pimenta e Lima (2012):

É fundamental reconhecermos que a formação do professor precisa ir além do domínio de ferramentas e técnicas. Para formar profissionais capazes de lidar com as demandas da diversidade e promover a emancipação, os projetos pedagógicos devem se pautar em uma proposta que valorize os conhecimentos políticos, culturais e pedagógicos. É preciso fortalecer a formação para que o professor tenha possibilidade de refletir e intervir nas práticas pedagógicas e sociais de forma crítica. Sobre essa questão, a formação de professores deve ser prioridade para que se estabeleça a mudança desse cenário, com a “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las a uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003, p. 17).

Nesse sentido, a formação deve estar atenta às manifestações culturais, buscando fortalecer, aprimorar e preservar os conhecimentos culturais, reconhecendo a riqueza e a diversidade da região amazônica. Sendo o professor o responsável pelo processo educacional torna-se primordial que na sua formação inicial seja garantido o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e afro amapaense, assim como lhe sejam proporcionadas reflexões sobre situações de preconceito, que ocorrem no ambiente social e escolar.

Quanto a carga horária das disciplinas, os dois PPC analisados ultrapassam o limite determinado pela legislação. Identificamos que no PPC do curso de Pedagogia/Parfor da UNIFAP perfaz uma carga horária de 3.840 horas, organizado em oito módulos, com 51 disciplinas, integralizados em quatro anos. No PPC da UEAP a matriz possui 54 disciplinas, carga horária total do curso são 3.780 horas, o curso é organizado por oito módulos integralizados em quatro anos.

Os dois PPC sinalizam que os professores serão formados para atuarem como agentes de transformação, entretanto, se faz necessário repensar os documentos norteadores da formação docente, pois o professor desenvolve um papel crucial aos seus alunos. Essa perspectiva exige a superação da visão da escola como transmissora de saberes, abrindo espaço para a formação de cidadãos autônomos, críticos e engajados no seu fazer pedagógico. É como afirma Foster (2016, p. 175)

[...] a luta contra a diluição e o esvaziamento de experiências vividas, em uma memória coletiva assimiladora, a busca de um espaço político de resgate e afirmação de memórias silenciadas e subterrâneas, mas também o recrudescimento do racismo e da discriminação racial, no bojo do processo de globalização da economia, são fatos a considerar e que interferem diretamente nos rumos que queremos dar para a educação e para a formação de professores.

A formação de professores para lidar com as diferenças culturais em sala de aula, essa formação deve priorizar a valorização da diversidade, preparar os professores para construir um ambiente escolar respeitoso. O professor, no exercício da sua função, se depara com a necessidade de defender os direitos à diferença, de promover o diálogo e o respeito entre culturas e indivíduos, nesse sentido, entender as diferenças culturais se torna, então, um elemento essencial para a construção de uma educação contra hegemônica, onde a diversidade seja a regra e não a exceção.

Após as análises dos PPC, percebemos que houve um diálogo pouco aprofundado sobre interculturalidade, diversidade, sobre educação para as relações raciais, sobre educação escolar indígena, educação do campo dentre outras temáticas importantes. Os documentos, mostraram-se distantes das discussões sobre a diversidade cultural, da interculturalidade, embora apareça

nos ementários de algumas disciplinas que nos remetem a essa discussão temática os professores egressos foram enfáticos em afirmar a superficialidade nas discussões.

Sobre essa questão, Ferreira (2008, p. 227) ressalta que:

[...] no tocante à formação inicial realizada pelos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, porém, desde a promulgação da Lei em 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização. O que se percebe é certo descaso das instituições na construção de um projeto político pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores para a inclusão da história e cultura do negro no currículo da escola, através de um processo de mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz negro-africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula.

Para tanto, destacamos, que ainda que a disciplina esteja presente nos ementários, nos currículos para atender às leis, isso não implica, necessariamente, a execução total das orientações nelas previstas, gerando a efetivação parcial, entretanto, a falta desses conhecimentos impede que o curso se torne um espaço de formação com mudanças profundas, onde os professores se reconheçam e se apropriam de ferramentas para lidar com a diversidade cultural, com o racismo em suas práticas no cotidiano da escola. Para que a formação seja realmente transformadora, os PPC precisam ser repensados, incluindo a perspectiva da interculturalidade, com um compromisso de construir uma educação que respeite às diferenças e à valorização da diversidade cultural que vivenciamos na Amazônia amapaense ou em qualquer outro lugar.

Portanto, formar o professor pela perspectiva da interculturalidade é enxergar o mundo por meio de um olhar mais amplo, reconhecendo a riqueza presente em diferentes sistemas culturais, sem os hierarquizar. Essa perspectiva nos coloca em um terreno, onde o diálogo se torna o caminho para construirmos pontes e fortalecermos laços. Ao término das análises, identificamos que os projetos do curso de Pedagogia/ Parfor tanto da UNIFAP quanto da UEAP têm avançado nas discussões para a formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a educação para a diversidade cultural e algumas pistas sobre interculturalidade e atendem às legislações que normatizam a temática. O estudo revelou a partir das discussões das narrativas dos professores, que esses avanços são tímidos, destacaram que o curso precisa assumir o compromisso ético, político e cultural onde os professores participem das discussões e elaborem propostas, esse é um requisito imprescindível para o sucesso nas mudanças na formação do docente que vai atuar na educação básica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos entrar na modernidade com o actual fardo de preconceitos. À porta da modernidade precisamos de nos descalçar. Eu contei sete sapatos sujos que necessitamos deixar na soleira da porta dos tempos novos. Haverá muitos. Mas eu tinha que escolher e sete é um número mágico. Todos os dias somos confrontados com o apelo exaltante de combater a pobreza. E todos nós, de modo generoso e patriótico, queremos participar nessa batalha. Existem, no entanto, várias formas de pobreza. E há, entre todas, uma que escapa às estatísticas e aos indicadores numéricos. [...] Falo da dificuldade de nós pensarmos como sujeitos históricos, como lugar de partida e como destino de um sonho. [...] Não podemos entrar na modernidade com o actual fardo de preconceitos. À porta da modernidade precisamos de nos descalçar. Eu contei sete sapatos sujos que necessitamos deixar na soleira da porta dos tempos novos. Haverá muitos. [...] Primeiro sapato: a ideia que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas. [...] Segundo sapato: a ideia de que o sucesso não nasce do trabalho. [...] Terceiro sapato: o preconceito de que quem critica, é um inimigo. [...] Quarto sapato: a ideia que mudar as palavras muda a realidade. [...] Quinto Sapato: a vergonha de ser pobre e o culto das aparências. [...] Sexto sapato: a passividade perante a injustiça. Sétimo sapato: a ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros.

Mia Couto

O texto de Mia Couto que escolhemos como epígrafe para finalizar esta tese, "Descalçar os sapatos", nos convida a uma reflexão sobre o caminho que percorremos quando nos aventuramos nesta pesquisa de doutorado. O texto fala de abandonar as certezas e as seguranças do caminho traçado, para nos lançar em um território novo, desconhecido e cheio de desafios, foi o que fizemos quando escolhemos pesquisar formação inicial de professores pela perspectiva crítica.

Descalçar os sapatos é um gesto simbólico de liberdade, de renunciar a preconceitos e de se dispor a experimentar o mundo com os pés no chão, sentindo a textura da realidade em toda sua complexidade. É um convite a desprender-se das rotinas e dos paradigmas estabelecidos para se aventurar em uma busca por novas compreensões, novas ideias e novas possibilidades.

A construção desta tese se originou de um desejo: ver a educação como um instrumento de transformação pela perspectiva da interculturalidade, capaz de libertar, reconstruir e ampliar nossa forma de compreender o mundo, a vida e o outro. Afinal, sem essa relação com as diferenças, nossa existência seria incompleta.

A pesquisa é uma longa caminhada, com muitos desafios e descobertas. Seja para quem já tem experiência ou para quem está começando, é importante entendermos que esse caminhar

exige dedicação, planejamento cuidadoso, disciplina, rigor e atenção a cada detalhe. Mas também é preciso se apaixonar, ser ousada, aceitar as incertezas, os erros, abrir-se para o desconhecido, ter vontade de correr riscos e, acima de tudo, aventurar-se!

Assim como em um caminho tortuoso, a pesquisa tem etapas distintas, cada uma com seu propósito e sua importância. É preciso caminhar com cuidado e atenção, observando os entraves e aprendendo com cada passo dado. E no final, a satisfação de ter conquistado o topo da montanha e de ter desfrutado de uma visão única e inesquecível.

Mergulhar na temática da formação inicial de professores em Pedagogia pelo Parfor, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, foi um percurso de autoconhecimento, de reconhecimento da necessidade da contínua autoformação e reconstrução da nossa prática enquanto pessoas e profissionais.

A formação de professores é um tema complexo que suscita intensos debates, tanto na esfera política quanto na acadêmica. Reconhecemos o papel do professor enquanto agente na construção de um espaço transformador que contribui para a formação de pessoas capazes de pensar criticamente, de questionar o mundo e exercer a cidadania de forma consciente e responsável. É nesse sentido que a formação inicial de professores se torna um pilar fundamental para a construção de uma sociedade plural.

Para responder às questões que nortearam esta pesquisa, retomo o problema central e busco esclarecer à luz da perspectiva teórico-metodológica crítica, fundamentada na pesquisa qualitativa. Para tanto, nos utilizamos de documentos oficiais e de dados empíricos colhidos através da entrevista narrativa, os quais foram analisados a luz da teoria crítica. A partir dessa análise, permite-se responder à questão que norteou esse estudo: Como os conhecimentos interculturais presentes no cotidiano dos professores na Amazônia amapaense tem se materializado no curso de Licenciatura em Pedagogia no Parfor, na Universidade Federal do Amapá e na Universidade do Estado do Amapá? A partir do conjunto de dados analisados chegamos as seguintes conclusões:

A formação de professores segue dois caminhos distintos para a educação. De um lado, temos o projeto neoliberal, que se apoia em currículos eurocêntricos, pensados para servir aos interesses do capital. Do outro lado, surge o projeto de emancipação humana, que defende a interculturalidade crítica, uma educação que estimula a reflexão e o questionamento, valorizando a diversidade e reconhecendo a importância da história e da cultura de cada indivíduo.

Ao analisarmos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de ensino pesquisadas, notamos que eles demonstram um compromisso com a diversidade cultural e a pluralidade de ideias, compreendendo o ser humano como um ser histórico e cultural. Essa

busca por uma formação que valorize a diversidade é um sinal positivo e revela a consciência de que a educação precisa se adaptar às realidades complexas e multicultural do mundo contemporâneo.

Por outro lado, os conhecimentos interculturais na perspectiva crítica constituem por si só uma grande complexidade, tanto nas questões conceituais, quanto na externalização desses conceitos para a prática cotidiana. Para tanto, além da questão norteadora, as três categorias de análise foram fundamentais para entendermos os significados da proposta desenvolvida no curso de formação de professores em Pedagogia pelo Parfor.

As análises mostraram que mesmo os PPC trazendo uma perspectiva crítica de formação há necessidade do diálogo aprofundado sobre as diferentes culturas e de forma específica do Marabaixo que é a cultura de maior expressividade no estado do Amapá, respeito e valorização da diversidade, aceitação das diferenças, importância do acolhimento e afeto já que o Parfor foi um programa que agregou professores de lugares longínquos, que saíram de suas casas, deixaram suas famílias para se aventurarem no desconhecido, descalçaram os pés e adentraram no mundo novo, está junto, mas respeitar a diferença, ter interdependência para modelar o currículo quando for necessário, ter uma boa relação com a escola, com as famílias e com a comunidade.

Nesse sentido, podemos inferir que a interculturalidade, principalmente a interculturalidade crítica, possui espaço tímido no currículo das instituições investigadas. A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) revelou uma realidade preocupante: eles se apresentam de forma monocultural, sem dedicar espaço suficiente para as questões da cultura africana, indígena, dentre outras questões culturais importantes. A ausência de perspectivas antirracista é um problema sério e preocupante, pois a interculturalidade exige uma reflexão crítica sobre essas questões para construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Observamos que as poucas abordagens à interculturalidade nos PPC e nas narrativas dos professores se devem, na maioria, às políticas afirmativas incluídas nos currículos apenas para cumprir uma exigência legal. Essa situação sugere que a interculturalidade ainda não é uma preocupação central na formação de professores. É fundamental que as instituições de ensino reforcem a interculturalidade enquanto ação política e ética, principalmente o curso de Pedagogia que é a base da formação. É preciso construir uma educação que valorize a diversidade em todas as suas formas, promovendo o respeito, a empatia e o diálogo entre as pessoas e as culturas.

Constatamos que os documentos que norteiam os cursos de Pedagogia/Parfor possuem uma forte ligação com a legislação brasileira como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o Plano Nacional de Educação através do Parecer CNE/CP nº 9/2001

(BRASIL, 2001), da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

A BNC-Formação, reforça os estudos nucleares na formação dos professores, divididos em três grandes áreas: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integradores, inclusive, essa é a estrutura das matrizes curriculares adotadas pelo curso de Pedagogia Parfor das duas universidades investigadas nesse estudo.

Esse modelo de formação está alinhado a uma concepção de ensino instrumental, pautado na racionalização técnica. Nesse contexto, o foco da formação está na eficiência e eficácia do trabalho do professor, buscando prepará-lo para atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Essa abordagem está intimamente relacionada a reforma do Estado e com o neoliberalismo, onde a reestruturação produtiva do trabalho e do capital impulsiona a reconversão docente. Essa tendência se alinha com as teorias hegemônicas, que priorizam a transmissão de conhecimentos e a formação de um indivíduo eficiente e produtivo. Ao nosso ver, é o motivo pelo qual os conhecimentos culturais não possuem lugar de destaque nas matrizes e nas práticas do curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor.

Ainda que o Parfor seja uma política atrelada aos mecanismos do neoliberalismo, os professores afirmaram que, mesmo com os problemas em conciliar as atividades do curso com suas vidas pessoais e profissionais, já que o curso ocorreu durante o período de férias, o Parfor/UNIFAP/UEAP foi um importante espaço de aprendizagem, trocas de experiências e reflexões em suas práticas. Acreditam também, que os conhecimentos adquiridos foram úteis tanto na vida pessoal quanto na profissional e que estudar no Parfor, foi a realização de um sonho, um marco significativo em suas trajetórias acadêmica.

Conforme as narrativas dos professores egressos, estudar com pessoas de culturas diferentes foi algo complexo no início do curso, pois a língua, os costumes, a religião dos indígenas e quilombolas foi marcante na formação deles. Para os professores, as simbologias desses grupos étnicos é algo que os identifica nos lugares por onde passam.

No entanto, essa mesma maneira de se expressar foi vista com preconceito na sala de aula, como revelam os discursos dos próprios professores acadêmicos. Esses discursos refletem as profundas desigualdades sociais e culturais, a partir de uma visão distorcida e preconceituosa, herança do passado colonial que ainda persiste no Brasil, na Amazônia amapaense e no mundo.

Analisando por esse aspecto, os costumes, a cultura de uma comunidade é vista como um obstáculo à inclusão e reconhecimento das culturas diversas. Essa realidade nos mostra a

importância de combater os preconceitos e de construir um ambiente de respeito à diversidade cultural nas universidades, nas escolas, em todos os lugares de aprendizagem valorizando a riqueza, a beleza e cada forma de se expressar.

Nas narrativas dos professores egressos, em suas reflexões, reconhecem a importância da relação entre cultura e educação, mas não conseguem externalizar sobre a interculturalidade. Para eles, a educação é um produto da cultura, nascendo e se desenvolvendo a partir dela. Mas, ao mesmo tempo, a educação também é uma força transformadora da cultura, recriando como vemos o mundo.

Os conhecimentos culturais presentes nas narrativas dos professores, são vistos como saberes que compõe a vida, influenciando seus costumes, crenças e formas de ver o mundo. Essa visão, porém, se choca com interpretações frias e vazias de significados, presentes em alguns discursos de acadêmicos conforme observamos nas narrativas. Para esses, a cultura se resume a um conjunto fixo de valores e conhecimentos a serem transmitidos, como se fosse um livro fechado e imutável.

Mas a verdade é que a cultura é um processo dinâmico, vivo e em constante transformação. Ela se constrói e se reconstrói ao longo da história, em contato com outras culturas e com as relações sociais que se estabelecem. É como um rio que flui e se modifica constantemente, levando em si as influências de todos os seus afluentes.

É essa visão dinâmica e plural da cultura que precisa nortear a formação de professores, preparando-os para lidar com a diversidade de culturas, de conhecimentos em sala de aula e, para construir uma educação que respeite e valorize a riqueza de cada indivíduo.

Nesta tese traçamos como objetivos: investigar os efeitos que o capitalismo tem provocado na formação inicial de professores, evidenciar como o curso de licenciatura em Pedagogia promove o diálogo intercultural, valorizando diferentes saberes, perspectivas e construindo pontes entre a cultura local e entender como a Universidade Federal do Amapá e a Universidade do Estado do Amapá, têm construído suas experiências de Formação Inicial considerando os princípios interculturais, no curso de Licenciatura em Pedagogia no Parfor.

Quanto a investigar os efeitos do capitalismo na formação inicial dos professores o estudo revelou que as políticas de formação de professores, impulsionadas pela lógica neoliberal, parecem estar distantes das necessidades e realidades dos diversos grupos sociais que compõem a universidade e a escola. Essa lógica gerencialista e universalizante, focada nos objetivos do mercado, minimiza as culturas e impacta diretamente a formação de professores.

Ressaltamos também que as políticas educacionais, formuladas a partir das ideias dos Organismos Internacionais (OI), tendem a seguir uma perspectiva racionalista de formação,

priorizando a eficiência e a produtividade. Essa visão se choca com as demandas e interesses de diversos coletivos que discutem a formação docente pelo viés contra hegemônico, criando um tensionamento entre os objetivos do mercado e as necessidades da do professor.

Quanto evidenciar como o curso de licenciatura em Pedagogia promove o diálogo intercultural valorizando diferentes saberes, concluímos que no curso de Pedagogia existe uma preocupação com os conhecimentos culturais com a educação na Amazônia amapaense, entretanto de forma não aprofundada. Entendemos que esses conhecimentos podem ser evidenciados por uma perspectiva intercultural crítica, que nos permite identificar os projetos antagônicos que disputam o currículo do curso de formação. De um lado, a lógica neoliberal busca controlar a educação e a cultura. De outro lado, surge a busca por uma educação que valorize a diversidade cultural e a história local e da região, reconhecendo o valor dos saberes tradicionais e das culturas indígenas. É nesse contexto que a interculturalidade crítica se torna um instrumento fundamental para a formação de professores de licenciatura em Pedagogia/Parfor, bem como para outros cursos.

Sobre como a UNIFAP e UEAP, têm construído suas experiências de formação inicial pela interculturalidade crítica, nos foi apresentado uma realidade complexa. Apesar de haver um reconhecimento da importância da interculturalidade para a educação na região, a presença dessa perspectiva nas matrizes e nos discursos dos professores egressos ainda é tímida e fragmentada. Essa tendência é manter uma visão monocultural, com pouco espaço para a diversidade cultural e para a compreensão da história e das realidades do contexto cultural amapaense e de forma específica a cultura de matriz africana através do Marabaixo.

Essa situação nos leva acreditar que a interculturalidade crítica, ainda não tem um lugar de destaque nos currículos das instituições pesquisadas. A busca por uma educação que valorize a diversidade cultural e a história local exige um esforço conjunto de todos os envolvidos na formação de professores.

É essencial que as instituições de ensino repensem seus currículos, incorporando a interculturalidade de forma mais significativa, a educação interculturalidade deve ser um elemento central na formação de professores, orientando as práticas pedagógicas e transformando a relação dos professores com a diversidade cultural amapaense.

Portanto, a formação de professores para lidar com a diversidade cultural, sob a perspectiva da interculturalidade, precisa iniciar a partir da cultura local. Essa busca por uma educação mais significativa que dialoga com as diferenças não significa ignorar a cultura global, mas sim questionar as formas de pensar, ser e agir que são impostas aos professores através dos documentos oficiais. É preciso recusar as várias formas de opressão e as violências que

sofremos, confrontar as políticas de cunho neoliberal que pouco nos beneficiam e desafiar a negação dos saberes das populações tradicionais, e de suas experiências seculares.

A educação deve dialogar com a realidade dos professores e dos alunos, trazendo os conteúdos para mais perto de suas vivências, para que o processo de aprender seja estimulante, empolgante, significativo e libertador. É nessa busca por uma educação autêntica e transformadora que se encontra o caminho para construir uma educação plural.

A conclusão de uma tese de doutorado marca o fim de um ciclo, um momento de formalização e reconhecimento de um trabalho intenso de pesquisa, estudo e reflexão. É a finalização de uma caminhada longa que percorremos e agora chegamos ao fim da trilha, com a necessidade de terminar no texto que registra essa experiência.

No entanto, esse ponto final não significa término pela busca ao conhecimento. A pesquisa, é uma semente plantada em terra fértil, e continuará a germinar e a florescer na mente e nas ações dos pesquisadores. As leituras, as experiências docentes, as vivências pessoais, sociais e culturais alimentam a curiosidade e o desejo de continuar aprendendo e compreendendo o mundo de forma mais leve e amadurecida. É como se a tese fosse um marco inicial de uma nova jornada, uma base sólida para continuar a explorar as fronteiras do conhecimento e a contribuir para a construção de um mundo melhor.

Concluimos essa tese com um trecho da música de Geraldo Vandré (1994) “[...] Os amores na mente, as flores no chão, a certeza na frente, a história na mão, caminhando e cantando e seguindo a canção, aprendendo e ensinando uma nova lição” A partir de agora traçaremos novos sonhos, definiremos novas metas e esboçaremos os próximos passos. Enfim, sonharemos com o que continua por vir!

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

AMAPÁ. **Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e o Estado do Amapá, com vistas à implantação do Primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Macapá, 15 abr. 2009.

AMAPÁ. Lei n.º 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015 -2025. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, n.º 5982, 24 jun. 2015.

AMAPÁ. **Lei n.º 845, de 13 de julho de 2004**. Cria e insere no Calendário Cultural o Ciclo do Marabaixo e Batuque no âmbito do estado do Amapá e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-845-2004-amapa-cria-e-insere-no-calendario-cultural-o-ciclo-do-marabaixo-e-batuque-no-ambito-do-estado-do-amapa-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria. O contexto da pesquisa em educação na Amazônia. *In*: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria Camargo (org.). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos**. Goiânia, 7 dez. 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 1º mar. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. rev. e ampl. São Paulo: 70, 1997.

BARLETA, Ilma de Andrade. **A gestão Educacional no Plano de Ações Articuladas do Município de Macapá-AP: concepções e desafios**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BAUER, Martin; GASKELL, George (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1999.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP3/2004, 10 mar. 2004.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC, 13 dez. 2005. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: maio 2023.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *In*: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretor afirma continuidade do PARFOR em audiência pública no Senado. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8845-diretor-afirma-continuidade-do-parfor-em-audiencia-publica-no-senado>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Helen Costa. **Cultura e religião nos ladrões de marabaixo**. Curitiba: Appris, 2021.

COELHO, Helen Costa. **Diversidade lexical em comunidades afro-amapaenses: contornos diatópicos, diastráticos e diarreligiosos**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nilcema Joselina Brito (org.) **Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, da Lucinete Gadelha. Educação do campo das águas e das florestas: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto amazônico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 34.331-34.342, 2021.

COUTINHO, Elizabeth Jovelina Barbosa Grecia; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Relações étnico-raciais e identidade negra: um estudo colaborativo na Escola Estadual General

Azevedo Costa em Macapá-AP. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, 2020.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/search/authors/view?givenName=Elivaldo&familyName=Serr%C3%A3o%20Cust%C3%B3dio&affiliation=Universidade%20Federal%20do%20Amap%C3%A1&country=BR&authorName=Serr%C3%A3o%20Cust%C3%B3dio%20E>.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no Quilombo do Mel em Macapá-AP. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 252-285, abr./jun. 2018.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva (org.). **Olhares indicativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

DOCUMENTÁRIO LADRÕES DE MARABAIXO. Sala de Notícias. **Canal Futura**.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=xxhu6RIwmcw&t=26s&ab_channel=SaladeNot%C3%A2cias. Acesso em: 20 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, maio 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>. Acesso em: 5 jun. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005. (Coleção Cultura, v. 2).

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFaplp** - Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 224-238, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11516/13284/0>.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural**: mediações necessárias. [S. l.]: DP&A, 2003.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrativas amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP. **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 9, n. 3, p. 173-195, dez. 2016. ISSN 1984-4352. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 05 abril de 2022.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. Curitiba: Appris, 2015.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. Niterói, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?format=pdf&lang=pt>.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dez. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Carlos Augusto; GOMES, Álvaro de Jesus. **Luz: Banda Placa Luminosa. Manifestações Culturais no Amapá**. Macapá: 2019.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves e (org.). **O desafio da diversidade**. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nilson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HAGE, Salomão. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. *In*: CORRÊA, Paulo (org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 149-170.

HAGE, Salomão; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 16, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Brasília. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/panorama>. Acesso em: 22 abr. 2022.

IPHAN. **Dossiê de Registro. Marabaixo**. Brasília: Ministério da Cultura, 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARABAIXO.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirlei Aparecida. O processo de institucionalização da Lei n.º 10.639/03. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 49-71.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **Uma perspectiva histórica-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Iber Livro, 2012.

LACERDA, Paula Mendes. Movimentos sociais e escolas: possibilidades de ação conjunta e de fortalecimento mútuo. *In*: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.

LINHARES, Célia. Formação de professores: narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. *In*: MONT'ALVERNE, Iduina; SILVA, Waldeck Carneiro da (org.). **Narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago. 2007.

- LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.
- LOUREIRO, Violeta. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, 2002.
- MARTINS, Ernesto. A interculturalidade como uma pedagogia do encontro. **Espaço S: Revista de Educação Social**, [s. l.], n. 5, p. 21-31. 2002.
- MARTINS, Yure Lee Almeida. **Do Norte da África ao Norte da Amazônia**: experiências de colonização, famílias e formação de elites em Nova Mazagão (1770-1808). Dissertação (Mestrado) — Belém, 2015.
- MATOS, Cleide Carvalho de; SILVA, Solange Pereira da. A formação de professores na Amazônia paraense: uma relação com a educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. Série-Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 16, p. 165-179, jul./dez. 2003.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a talis em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 16, n. 41, p. 99-124, edição especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 5 jun. 2021.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEIRELLES FILHO, João. **O livro de ouro da Amazônia**: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- MORAIS, Paulo Dias. **História do Amapá**: o passado é o espelho do presente. Macapá: JM, 2010.
- MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira, no governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- NEVES, Maria Aparecida; SIQUEIRA, Ivone dos Santos; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Formação de professores da/na Amazônia como sujeitos decoloniais do século XXI. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, 2021.
- NÓVOA, Antonio. **Professores imagem do futuro presente**. Educa, Lisboa: 2009.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Marco de Referência Preliminar**. Estudio Internacional de la Enseñanza y el aprendizaje TALIS. 2018. Disponível em:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237714/Marco%20de%20referencia%20talis-2018.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, abr.-jun., 2011, p. 323-337.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Gertrudes Silva de. **Diversidade interculturalidade e inclusão**: desafios à educação básica em Cabo Verde. Mudjer Edições: Praia; Cabo Verde, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. **Plano Diretor Participativo**: análise das contribuições e alternativas para os problemas urbanos das áreas de várzea do município de Laranjal do Jari (AP). Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) —Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2009.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr.-jun. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/MXTGBxDPMN5JQpvThRDN6rz/?format=pdf&lang=pt>.

PAREJA, Eva Francisca Hinajosa; LÓPEZ, Maria Carmem. Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. **Convergência**, v. 23, n. 71, Toluca, maio/ago. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógico e atividade docência**, São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: teoria e prática: diferentes concepções. Jan. 2012. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/339031066>.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004** - Liberdade Cultural num Mundo Diversificado. Lisboa: PNUD, 2004. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/2004-hdr-portuguese.2004-hdr-portuguese>. Acesso em: 12 set. 2021.

PORTAL DA AMAZÔNIA. **Ciclo do Marabaixo**. 10 abr. 2023. Disponível em:
<https://portalamazonia.com/cultura/ciclo-do-marabaixo-celebra-cultura-e-costumes-das-comunidades-negras-no-amapa>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PORTELA, Regina Lúcia dos Santos. **Os mistérios de Clarice**: narrativas de professoras egressas da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da Parfor UFBA sobre a formação. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972020000100209#:~:text=O%20deslocamento%20epist%C3%AAmico%20trazido%20pe las%20DCNERER%20provocou%20rupturas%20no%20curr%C3%ADculo,15\)%3A](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972020000100209#:~:text=O%20deslocamento%20epist%C3%AAmico%20trazido%20pe las%20DCNERER%20provocou%20rupturas%20no%20curr%C3%ADculo,15)%3A).

ROCHA, José Damião Trindade. E agora? Pós-BNCC-Qual(is) currículo(os) diverso(s) para formar professores no Brasil? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocileia Santana dos. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. Formação inicial de professores em exercício nas redes públicas de ensino: o Curso de Pedagogia/PARFOR/UEPA de Belém, Marituba e Vigia. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém/PA, 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, v. 45, p. 1-18. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553003/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SAMPAIO, Drieli Leide Silva. **Marabaixo**: discurso e identidades negras na tradição amapaense. Dissertação (Mestrado), Mariana-MG, 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina Santiago; AKKARI, Abdeljalil Akkari; MESQUIDA, Periú. Interculturalidade no Brasil: entre políticas, exclusões e resistências. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 231-252, set./dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/32906-Texto%20do%20artigo-134610-2-10-20210203%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/32906-Texto%20do%20artigo-134610-2-10-20210203%20(2).pdf). Acesso em: maio 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Narrativa como método de pesquisa. **Revista Valore**, Volta Redonda, n. 5 (Edição Especial), p. 37-51, 2019.

SANTOS, Raquel Amorim dos; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; SILVA, Samara Ferreira da. Educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de Professores de letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 17, n. 1, p. 336-368, jan./jun. 2024. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/14055>.

SAVIANI, Demerval. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Andressa de Abreu Lins da; ADAMCZUK, Clodoaldo. O direito e a educação no processo de formação cidadã do indivíduo em sociedade. In: MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo (org.). **Educação**: possibilidades e caminho. Campo Grande: Inovar, 2019.

SILVA, Leandro Brutti da. **Formação de professores e saberes populares**: um olhar intercultural. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da, ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. Organismos internacionais e as políticas de formação de professores na produção acadêmica da Pós-Graduação em Educação na Região Norte do Brasil. In: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria Camargo (org.). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Verbetes: Omnilateralidade. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre os limites e limiões de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural**: mediações necessárias. [s. l.]: DP&A, 2003.

SOUZA, Marina de Mello. Catolicismo no Brasil: Santos e Minkisi – uma reflexão sobre miscigenação cultural. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 28, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21046>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. Tradução de Cláudia Schilling. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2024.

TEIXEIRA, Lena Letícia Braga. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018)**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Carlos Alberto. Privatização educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Escola. S.A.: Quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. CNTE, 1996.

TRICHES, Jocemara. Formação docente em cursos de Pedagogia: questões em torno da agenda do capital In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. p. 233-274.

UEAP. Universidade do Estado do Amapá. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Macapá: UEAP, 2009.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. **Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Santiago: OREALC/Unesco, 2013.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Macapá: UNIFAP, [2014].

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Macapá: UNIFAP, 2013.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: RGE Discos, 1994.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa. **Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VIDEIRA, Piedade Lino. O marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. **Revista Palmares**, Brasília, v. 10, n. 8, p. 16-21, nov. 2014.

VIDEIRA, Piedade Lino; SILVA, Delcirene Videira. Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho (AP): catolicismo de preto, legado cultural de fé e devoção comunitária. *In*: CONSORTE, Josideth Gomes; SANTANA, Marise de. (org.). **Mulher negra e ancestralidade**. São Paulo: Selo Negro, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolívia, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. [s. l.]: 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, jan.-jul., 2019

**APÊNDICE A — ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA NARRATIVA
DESTINADO AOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA/PARFOR- UNIFAP/UEAP**

Título da Tese: **PROFESSORES E SUAS NARRATIVAS SOBRE INTERCULTURALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/AMAPÁ**

1. Fale da sua experiência enquanto acadêmica do curso de Pedagogia.
2. Fale um pouco das contribuições do curso de Pedagogia/Parfor para o desenvolvimento das suas funções enquanto docente.
3. Comente sobre a abordagem feita no curso de formação inicial no que concerne ao tema cultura do Amapá.
4. Comente sobre as estratégias que os docentes utilizavam para abordar o tema educação intercultural.
5. Existiam acadêmicos procedentes de outras culturas em sua sala? Como era a convivência?
6. Fale um pouco sobre os conhecimentos adquiridos em sua formação no âmbito da educação intercultural.
7. Na sua opinião, os conhecimentos da cultura local devem constituir o currículo do curso de Pedagogia? Por quê?
8. Que significado você atribui a diversidade no contexto da universidade?
9. Você percebeu aspectos da educação intercultural sendo trabalhados e desenvolvidos ao longo do curso? Quais? Como os identificou?
10. Você considera que o curso (Pedagogia/Parfor) lhe proporcionou uma formação capaz de promover um trabalho com as diferentes identidades culturais presentes na escola, onde haja reconhecimento, interação e diálogo entre os estudantes de universos culturais distintos (interculturalidade)?
11. Existe alguma situação que aconteceu ao longo do teu curso que você gostaria de comentar? Tem fotos de atividades realizadas em projetos ou outra atividade?

Obrigada, sua contribuição nesse estudo é extremamente valiosa!

ANEXO A - PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVA DE PROFESSORES EGRESSOS DO PARFOR: CONTRIBUIÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL NO PERÍODO DE 2017 A 2021.

Pesquisador: EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67003323.4.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.007.871

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as formas através das quais a perspectiva intercultural de educação contribuiu para o processo formativo dos professores, a partir de uma política educacional, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, por entender sua especificidade em qualificar professores que já exercem suas funções na rede pública da educação básica. O estudo assume a concepção teórica da perspectiva intercultural crítica com foco na formação de professores egressos do Parfor, no curso de licenciatura em Pedagogia, na UNIFAP e UEAP. A investigação defende que a formação do professor pela perspectiva intercultural, se constitui fator determinante para uma prática emancipadora, que possibilite o respeito à diversidade e alteridade dos grupos sociais que possuem culturas diferentes e que vivem na Amazônia amapaense. O problema central da pesquisa busca evidenciar que significado os professores egressos do curso de Pedagogia/Parfor atribuem a perspectiva intercultural, vivenciada ou não por eles ao longo do processo formativo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa a ser realizada com um total de oito (8) professores que se formaram pelo programa Parfor e que exercem suas atividades docentes em escolas urbanas, rurais, ribeirinhas e quilombolas no estado do Amapá. Para isso, metodologicamente, escolheu-se a pesquisa narrativa com base nas contribuições de Clandinin e Connelly (2011), que as consideram como a melhor forma de compreender e de representar as experiências de vida, particularmente as educacionais

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.007.871

vividas e contadas pelos professores sobre o seu contexto profissional nas escolas onde estão inserido(a)s. A coleta de dados se dará através de aplicação de questionário, análise documental e entrevista narrativa por ser, de acordo com Jovchelovich e Bauer (2008), uma técnica não estruturada, de profundidade e com características específicas, capaz de capturar os aspectos relevantes dos acontecimentos. Os dados serão tratados sob a lente da análise de conteúdo Bardin (2016). Com este estudo, pretende-se contribuir com um diálogo intercultural qualificado entre professores, visando uma ampla compreensão das particularidades sócio-históricas da educação brasileira,

refletindo, (re)contextualizando e problematizando, de certa forma, as relações de alteridade no cenário educativo.

Critérios estabelecidos: 1) Tempo disponível dos participantes para os encontros; a definição desse critério deve-se ao fato da EN ser longa e durar em média uma hora e por algum motivo precisar retornar para dá continuidade a entrevista; 2) Residir e trabalhar em escolas localizadas na cidade de Macapá, na escola do Quilombo localizado Estado do Amapá e em uma escola ribeirinha localizada no Estado do Amapá este critério possibilitará um recorte geográfico mais limitado e otimizará nosso deslocamento para coletar os dados; 3) Tempo de serviço: os participantes deverão ter entre 10 e 20 anos de tempo de serviço, acreditamos que esse tempo possibilitará vivenciarmos relatos amadurecidos do processo formativo das suas práticas e do contexto intercultural desses professores antes e depois do curso Parfor; 4) Estarem desenvolvendo suas atividades pedagógicas no ensino fundamental I e terem sido contemplados pelo Parfor na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia.

CATEGORIAS ANALÍTICAS: 1) significado de formação docente, para os participantes - o que entendem os professores na condição de egressos do PARFOR, sobre a formação recebida ao longo do curso e decorridos alguns anos de conclusão. 2) dimensão intercultural - compreender a percepção dos professores sobre interculturalidade no curso Pedagogia PARFOR/UNIFAP/UEAP. 3) abordagem intercultural nas disciplinas ministradas e seus reflexos na formação dos professores participantes da pesquisa.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: 1) Tempo disponível dos participantes para os encontros; a definição desse critério deve-se ao fato da EN ser longa e durar em média uma hora e por algum motivo precisar retornar para dá continuidade a entrevista; 2) Residir e trabalhar em escolas localizadas na cidade de Macapá, na escola do Quilombo localizado Estado do Amapá e em uma escola ribeirinha localizada no Estado do Amapá este critério possibilitará um recorte

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.007.871

geográfico mais limitado e otimizará nosso deslocamento para coletar os dados; 3) Tempo de serviço: os participantes deverão ter entre 10 e 20 anos de tempo de serviço, acreditamos que esse tempo possibilitará vivenciarmos relatos amadurecidos do processo formativo das suas práticas e do contexto intercultural desses professores antes e depois do curso Parfor; 4) Estarem desenvolvendo suas atividades pedagógicas no ensino fundamental I e terem sido contemplados pelo Parfor na oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as formas através das quais a perspectiva intercultural contribuiu para a formação dos professores egressos do curso de Pedagogia/Parfor à UEAP e UNIFAP.

Objetivos Secundários:

- 1) Contextualizar o debate sobre políticas de formação de professores no Brasil e seus impactos a partir do projeto PARFOR no curso de Pedagogia.
- 2) Identificar as interfaces da educação intercultural no âmbito dos cursos de formação de professores no contexto da Amazônia Amapaense.
- 3) Refletir sobre as narrativas de professores egressos do curso de Pedagogia Parfor UNIFAP/UEAP sobre interculturalidade na formação inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Tensões ou constrangimentos durante a entrevista narrativa; Quebra da confidencialidade por parte do pesquisador; Pesquisador influenciar na resposta dos entrevistados; Suscitar lembranças indesejáveis no decorrer das entrevistas narrativas; Modos de agir do pesquisador, de expressar-se, ou conduzir a entrevista gerando insegurança nos entrevistados.

BENEFÍCIOS: A pesquisa é importante no âmbito do Amapá da UNIFAP e UEAP como condição de grande valia para a divulgação das experiências bem sucedidas pelo PARFOR no desenvolvimento da pesquisa em educação na formação de professores, nas práticas docentes, no desenvolvimento da ciência e da melhoria da qualidade da educação no Brasil e, em especial na Amazônia amapaense. A valorização dos saberes interculturais e da relação de pertencimento ao espaço onde vivem; Conhecimentos interculturais transformados em política educacional, refletidos e interligado ao currículo escolar vivenciado no chão da escola da Amazônia amapaense.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação (DOUTORADO) em Educação na Amazônia,

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.007.871

PGEDA Associação Plena em Rede. Pesquisa relevante e exequível. Possibilitará: 1) o debate sobre política de formação de professores no Brasil, avaliando seus desdobramentos no curso de Pedagogia/Parfor ofertado na UNIFAP e na UEAP; 2) a contextualização do debate sobre políticas de formação de professores no Brasil e seus impactos a partir do projeto PARFOR no curso de Pedagogia; 3) identificação das interfaces da educação intercultural no âmbito dos cursos de formação de professores no contexto da Amazônia Amapaense e 4) Reflexão acerca das narrativas de professores egressos do curso de Pedagogia Parfor UNIFAP/UEAP sobre interculturalidade na formação inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos obrigatórios, conforme as resoluções.

Recomendações:

Atendeu a recomendação indicada: "Referir no Projeto de Pesquisa e nas Informações Básicas da Pesquisa a Resolução 510/2016, específica para a área de Ciências Humanas e Sociais e do projeto em questão. Pesquisadora refere somente a resolução 466/2012."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendeu as pendências indicadas:

- Inseriu CARTA DE ANUÊNCIA das instituições UNIFAP e UEAP.
- Ajustou TCLE - inserindo benefícios da Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073515.pdf	24/07/2024 09:45:52		Aceito
Declaração de concordância	DECLA.pdf	24/07/2024 09:45:23	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/07/2024 09:16:20	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURAO_EFIGENIA_RODRIGUES.docx	29/01/2023 16:43:16	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
Outros	OFICIO_UNIFAP_Efigenia27012023.	29/01/2023	EFIGENIA DAS	Aceito

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.007.871

Outros	pdf	16:40:27	NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
Outros	OFICIO_UEAP_Efigenia23012023.pdf	29/01/2023 16:39:58	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PROFES SORES.docx	29/01/2023 16:38:37	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR_INTER CULTURALIDADE.docx	29/01/2023 16:38:13	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	29/01/2023 16:26:33	EFIGENIA DAS NEVES BARBOSA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 14 de Agosto de 2024

Assinado por:
Cecilia Maria Chaves Brito Bastos
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Balro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

ANEXO B — BIOGRAFIA DE TIA VENINA



Antônia Venina da Silva nasceu em 17 de dezembro de 1909, e se dedicou a cuidar não só dos 9 filhos, mas da comunidade à qual pertencia. Tia Venina marcou a história das mulheres da família e também do Quilombo do Curiaú, na Zona Rural de Macapá, onde morou. Ela morreu há 25 anos, mas a trajetória serve de inspiração em prol da luta pelo empoderamento feminino das negras no Amapá. Mulher alegre, cheia de atitude, fé e coração gigante. Assim as netas descrevem a matriarca. Elas sabem que a avó deixou um legado de luta e resistência para as mulheres do Quilombo.

Os relatos descrevem que naquele coração de mãe havia lugar para todos. Após a morte do esposo, Tia Venina, como era carinhosamente chamada pela vizinhança, cuidou sozinha de toda a família. Ela viveu por 86 anos, foi agricultora, rezadeira, dançadeira de batuque e marabaixo e curandeira de garganta.

“Ela era uma mulher muito a frente de seu tempo e realmente viveu aquela vida. Ela dançava e cantava batuque e marabaixo, e tinha o dom de curar a garganta. Só ela tinha esse dom dentro do Curiaú”, lembra Isis. A mulher que sempre tinha um conselho para dar foi voz ativa e muito lutou para manter viva a memória do povo quilombola. A família descreve que os mais jovens a procuravam no fim da tarde para ouvir histórias dos tempos passados e conhecer a ancestralidade. Estudantes interessados em realizar pesquisas e trabalhos acadêmicos também iam ao encontro dela pois sabiam que ela carregava a memória viva e pulsante da história do Quilombo.

Para Tia Venina, a educação sempre foi o melhor caminho, por isso ela incentivava a busca pelo conhecimento. Iracema da Silva, de 48 anos, lembra como eram os dias de

aprendizado ao lado da avó que a criou como filha. "Eu cresci e aprendi com ela antes de tudo, sem nunca ter sentado no banco de uma escola. Ela era uma mulher muito sábia e para mim foi uma grande professora, uma grande mestra. Ela era uma mulher guerreira", comentou.

As bandeiras de resistência levantadas pela mulher "a frente do seu tempo" renderam frutos. Em 20 de julho de 1997, dois anos após o falecimento, foi criada a Associação Mulheres Mãe Venina do Curiaú. No início, o objetivo era realizar manifestações e eventos culturais para a comunidade. Entretanto, com o passar dos anos, o grupo começou a desenvolver trabalhos voltados para a educação ambiental e principalmente ao empoderamento feminino.

Creuza da Silva, atual presidente da associação, afirma que, inspirada pela avó, trabalha ativamente pela igualdade racial e de gênero. "Nós começamos a ter outras bandeiras de luta dentro da associação, antes era só cultural e ambiental. Entraram bandeiras voltadas para o empoderamento feminino, contra a questão da violência contra a mulher, principalmente contra a mulher negra, o estímulo da autoestima e a geração de renda", ressaltou.

Para Iracema da Silva, a escolha do nome da associação fez jus a toda a trajetória de vida da avó dentro da comunidade. As netas citam que é possível perceber que as matriarcas do Curiaú guiam as próprias famílias inspiradas no exemplo de vida de Tia Venina. "As mulheres da comunidade escolheram o nome dela para homenagear a associação, por tudo que ela fazia dentro da comunidade com respeito e dedicação", conta Iracema.

ANEXO C — BIOGRAFIA DE SACACA



Raimundo dos Santos Souza, conhecido como Sacaca, nasceu em 1926 e começou a explorar a floresta ainda criança, acompanhado de seu pai, que atuava na extração de madeira. Sacaca é o nome de uma planta da Amazônia usada para combater diversos males e, também, significa pajé ou senhor da floresta.

Um dos maiores amapaenses de todos os tempos teve o seu talento e história reconhecidos internacionalmente. O mestre da cultura e das plantas medicinais Raimundo dos Santos Souza, o "Sacaca", recebeu a mais alta condecoração da Divine Académie Française des Arts Lettres et Culture. A homenagem póstuma foi concedida à família numa cerimônia no Rio de Janeiro.

Sacaca, que morreu em 1999, tinha uma relação próxima com as plantas medicinais, o que o tornou um curador, sendo requisitado por macapaenses de todos os cantos em busca de chás e ervas. O dom rendeu a fundação de um museu em Macapá que leva o nome dele, e que abriga pesquisas e produção de medicamentos fitoterápicos.

A Divine Académie é uma entidade fundada em 1901 por lei na França e que promove o crescimento da humanidade através da arte, letras e cultura. Além de Sacaca, apenas outras quatro pessoas em todo o mundo já receberam a mais alta insígnia da instituição.

"Ele vai ser laureado com a mais alta insígnia dessa instituição, que só foi concedida até hoje a quatro pessoas no mundo. É uma grande homenagem, que esse cidadão merece receber", declarou Augusto Leite, embaixador da Divine Académie no Brasil.

Pai de dez filhos com Madalena Sacaca, o curador amapaense ganhou reconhecimento quando usou uma planta para curar a própria esposa durante um parto de risco. "O médico perguntava e ele tinha que escolher: ou o bebê ou a minha mãe. E ele dizia que queria as duas. Ele continuou acompanhando a mamãe e trouxe uma medicação de forma secreta para ficar passando nos lábios da minha mãe. No outro dia, ela teve uma melhora considerável", contou a filha Lídia Sacaca.

Antes da premiação, filhos, netos e bisnetos de Sacaca se reuniram no museu que leva o nome do patriarca e que tem uma estátua do homenageado. A família era um dos pilares do amapaense. "Eu tive dez filhos. Não digo que eles são os melhores do mundo, porque é demais, mas para mim é", disse Madalena Sacaca. O "mestre Sacaca" ainda é lembrado na memória do Amapá não só pela contribuição na saúde, mas também na cultura, onde por muitos anos foi o rei momo do carnaval amapaense.

ANEXO D — BIOGRAFIA DE TIA BILÓ



Benedita Guilherma Ramos (Tia Biló), 95 anos, nascida em 10 de fevereiro de 1925, no antigo Território do Estado do Amapá, filha de Januária Simplícia Ramos e Julião Tomaz Ramos (Mestre Julião), um dos maiores percussores da cultura do marabaixo, cultura maior e mais autêntica e genuinamente amapaense, uma das nossas Tias do Marabaixo que com os ensinamentos de seu pai, conduziu e perpetua a bandeira dessa grande manifestação cultural, mulher negra que sustentou seus filhos e netos, desenvolvendo suas funções na labuta da roça, como lavadeira, quituteira, depois se tornando funcionária pública no governo Janary Nunes.

Benedita Guilherma Ramos a Tia Biló, é a matriarca da Família Ramos, única filha viva e a caçula de sete irmãos, depois do falecimento de todos eles assume a responsabilidade de salvaguardar, perpetuar e valorizar, esta manifestação cultural e toda sua ritualística, a pedido de seu pai no leito de morte, onde assumiu a responsabilidade de repassar aos seus filhos, netos e bisnetos o cuidar com amor e carinho para com essa herança ancestral, e a importância dela para a memória e dos seus.

Com essa missão árdua Tia Biló é também sócia fundadora da associação Raimundo Ladislau, entidade está sem fins lucrativos que foi criada com o intuito de poder com mais pessoas perpetuar e realizar os festejos direcionados ao ciclo, até hoje não se curvou mesmo diante das dificuldades, conduziu e conduz todas as práticas direcionadas ao Ciclo do Marabaixo, programação em honra ao Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade.

ANEXO E — BIOGRAFIA DE TIA ZEFA



Nascida no ano de 1916, tia Zefa se recorda bem como era viver na antiga vila de São José de Macapá. Ela também guarda na memória o momento em que foi morar no bairro Laguinho, Zona Norte da capital. Na década de 1940, o então governador Janary Nunes implantou uma política habitacional no vilarejo que fez os negros se mudarem da orla da cidade.

"Eu morava atrás da Igreja São José, no Formigueiro. Macapá era só até ali. Não tinha mais nada, só mato. Não tinha energia elétrica, água encanada, carro e nem avião. Quando Janary chegou querendo aumentar a cidade, quem não podia fazer uma casa melhor, ele botou aqui para o Laguinho e outros para a Favela [atualmente bairro Santa Rita]. Foi assim que saiu o ladrão 'Pra onde tu vais, rapaz?', e eu vim pra cá com a minha família", recorda a centenária.

Zefa diz que desde criança já sabia compor e cantarolar variados "ladrões" de Marabaixo. E ela não dispensa entrar na roda para cantar e dançar o ritmo que ela viu crescer no estado. A maior parte da família é envolvida com a manifestação cultural, seja dançando, compondo ou batucando.

Mesmo não sabendo ler e nem escrever, tia Zefa criou e sustentou os filhos lavando roupa para outras famílias e fazendo serviços de roça. Ela afirma que priorizou a educação e se orgulha em saber que os 8 filhos que teve se formaram. Com 100 anos de vida, tia Zefa também tem uma família grande: são 39 netos, 40 bisnetos e 5 tataranetos criados.

Josefa da Silva Ramos, de 65 anos, é uma das filhas que seguiu os passos da mãe. Ela conta que aprendeu a produzir remédios caseiros e a cantar nas rodas de Marabaixo. Pioneira do bairro Laguinho, além de ser cantora e compositora de incontáveis "ladrões" de Marabaixo, versos característicos da dança, tia Zefa é um ícone para a cultura negra do Amapá.

ANEXO F — BIOGRAFIA DE TIA CHIQUINHA



Tia Chiquinha: dona Francisca Ramos dos Santos, mais conhecida por Tia Chiquinha, teve 11 filhos sendo, que 05 são vivos. Era viúva do senhor Maximiano Machado dos Santos, mais conhecido como Bolão, exímio tocador de instrumentos de percussão (pandeiro e tambor de batuque e surdo de marcação).

Morava no Quilombo do Curiaú, sua terra natal. Após vender sua casa no bairro do Laginho, muito embora não deixasse de participar dos festejos do Marabaixo do bairro mencionado. Tia Chiquinha era ex-lavadeira, aposentada pelo INSS e pensionista.

Era uma mulher negra muito linda, dançadeira e cantadeira de Marabaixo e batuque. Era a matriarca de uma família de percussionistas autodidatas, dançadeiras e sujeitos viventes e participantes das manifestações culturais de base africana e afrodescendente do Estado do Amapá.

ANEXO G — BIOGRAFIA DE TIA GERTRUDES



Tia Gertrudes: filha de Ciriaco Manuel Saturnino e Izabel Maria de Nazareth, única filha mulher de uma família de seis irmãos. Mulher negra, aguerrida, filha de escravos, nasceu em terras amapaenses, (Macapá), no dia 08 de dezembro de 1899. Em 18 de maio de 1918, contraiu seu primeiro casamento Hyppólito da Silva Gaia, passando a ter o nome de Gertrudes da Silva Gaia. Anos mais tarde, constituiu nova família com Raimundo Pereira da Silva, (Capa Branca), com quem teve cinco filhos: Mamédio, Natalina, Sebastião, Maria José e Izabel.

Assumindo o desafio de cuidar sozinha de seus filhos, exercia as mais diversas e humildes atividades: doméstica, lavadeira, cozinheira, pela sobrevivência da família. Gertrudes foi parteira, ajudando muitas mães a dar à luz aos seus filhos, foi benzedeira e com seu conhecimento sobre as ervas e plantas medicinais, fazia seus remédios caseiros, garrafadas, chás e outros. Gertrudes exerceu importante liderança no Bairro e uma das precursoras do Marabaixo na Favela. Foi uma grande mulher à frente de seu tempo. Cantava, dançava, tocava caixa de Marabaixo com uma maestria ímpar. Criou o quadro de sócio da “Santíssima Trindade dos Inocentes” que foi uma forma prática e criativa de garantir a realização anual da festividade no Bairro.

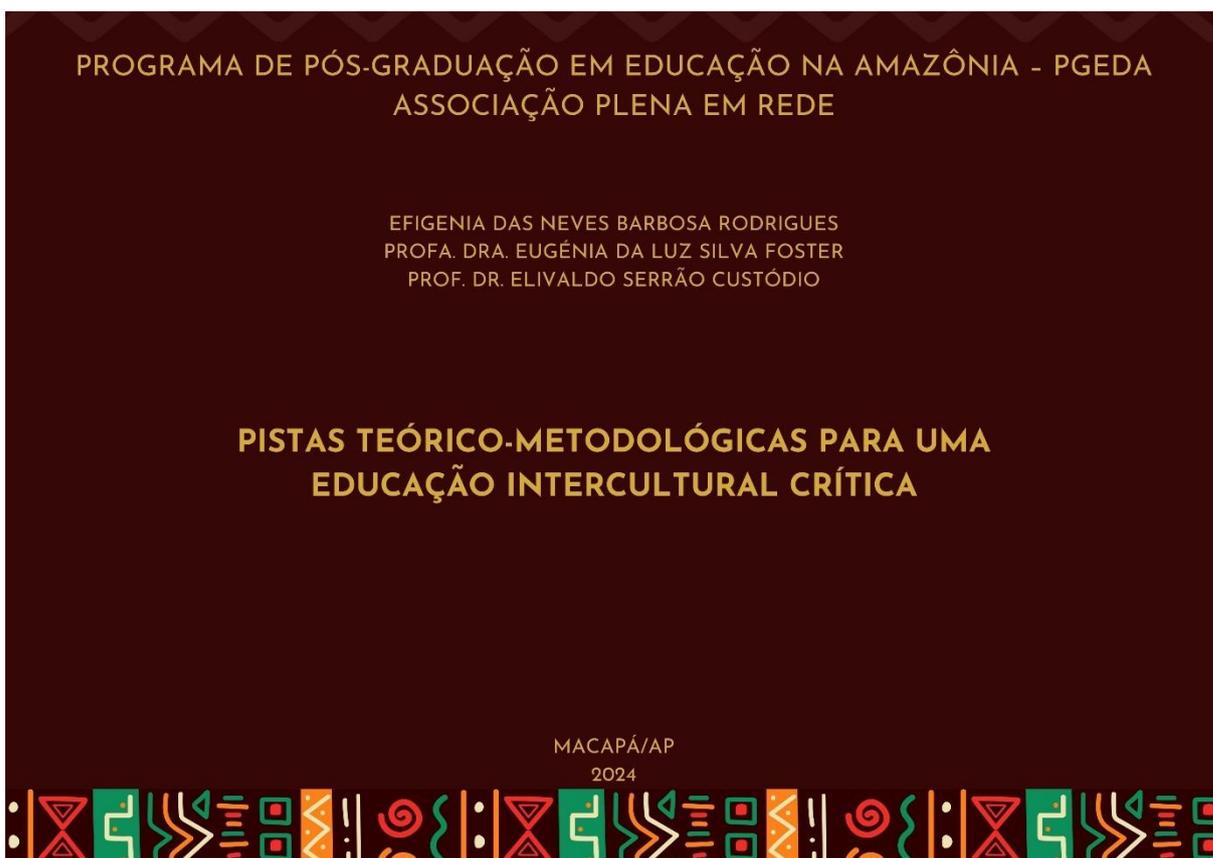
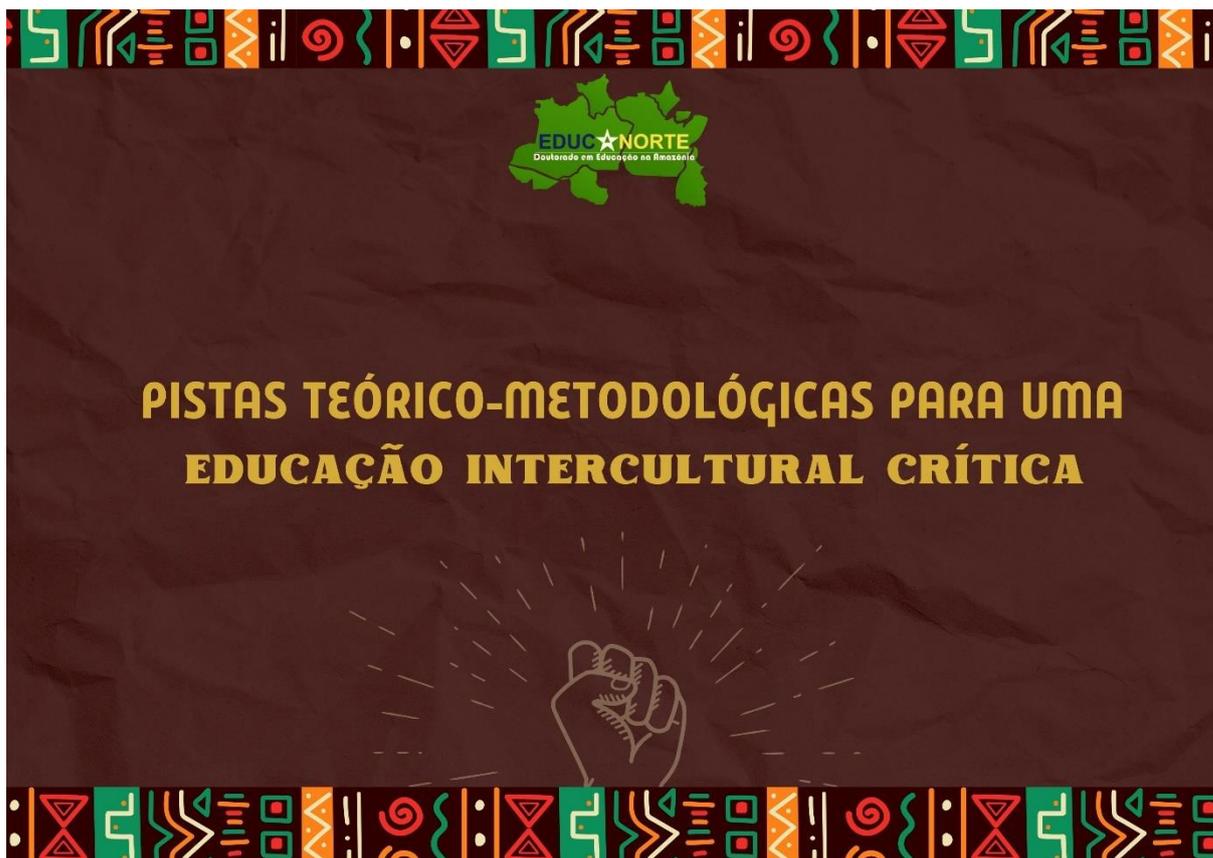
ANEXO H — BIOGRAFIA DE TIA JOCA



Filha de um casal pioneiro da velha Mazagão: dona Olga Valente Jacarandá e seu Acendino Jacarandá. Das várias irmãs, “Tia Joca”, como é conhecida pelos muitos amigos e admiradores, com 70 anos foi a que abraçou com mais afinco o legado de dona Olga: cuidar das festas religiosas da igreja de Nossa Senhora da Assunção.

Trata-se de uma mulher abnegada. Uma senhora que se devota em nome da fé e da cultura de Mazagão Velho, a mestra da terra de São Tiago. Uma pessoa capaz de representar, como poucas, a simplicidade e simpatia da comunidade que atravessou o Atlântico. Dona Joaquina pode ser descrita como uma síntese da fé e da cultura do povo mazaganense. É foliã de São Gonçalo, devota da Padroeira, Nossa Senhora da Assunção e dedica atenção especial à igreja que leva o nome da Santa. É uma das principais organizadoras da parte religiosa da Festa do Divino Espírito Santo, em agosto, e mestra do premiado Cordão das Pastorinhas. É cena comum dona Joca iniciando os cânticos religiosos entoados nas missas e novenas em Mazagão Velho. E essa voz também já foi emprestada para a gravação dos diversos CDs que eternizam o Batuque e o Marabaixo mazaganense.

Durante o mês de julho, dona Joaquina abre mão de ficar ao lado da família para se dedicar com esmero à preparação de nossa maior manifestação cultural. Está sempre à disposição para colaborar para que o festejo do Glorioso saia o melhor possível. Também demonstra simpatia e bom humor invejáveis para dar informações e depoimentos aos visitantes. Joaquina da Silva Jacarandá se traduz em uma linda figura humana. Se traduz em amor, fé, em uma supermãe, super avó, super irmã, super tia, super sogra, enfim, uma super amiga. É amada e respeitada, quase uma unanimidade em Mazagão Velho.



Rodrigues, Efigenia das Neves Barbosa. **Pistas Teórico- Metodológicas para uma Educação Intercultural Crítica.** Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues. Eugénia da Luz Silva Foster. Elivaldo Serrão Custódio. Macapá: 2024.

1. Educação. 2. Interculturalidade. 3. Macapá. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA. ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE. UNIFAP. UFPA.



Sumário

APRESENTAÇÃO _____	05
INTERCULTURALIDADE – Definições _____	06
OBJETIVOS _____	08
MACAPÁ: CAPITAL DO MEIO DO MUNDO E DA INTERCULTURALIDADE _____	09
POPULAÇÃO DO AMAPÁ _____	12
Marabaixo: o que é? _____	14
ENCONTRO DOS TAMBORES _____	15
MAZAGÃO VELHO _____	17
LADÃO DE MARABAIXO: o que é? _____	19
A FESTA DE SÃO TIAGO _____	21
MARABAIXO DE RUA EM MAZAGÃO VELHO _____	24
FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM MAZAGÃO VELHO _____	26
CURIOSIDADES _____	28
PISTAS IMPORTANTES! _____	32
INDICAÇÃO DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS _____	37
INDICAÇÕES DE LIVROS E ARTIGOS _____	39
CANAIS INTERNOS E EXTERNOS PARA DENÚNCIAS: AMAPÁ _____	41
REFERÊNCIAS _____	42



Apresentação

Pistas Teórico-metodológicas para uma Educação Intercultural", é um documento que assume o compromisso dos pesquisadores integrantes do **Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) associada a Universidade Federal do Pará (UFPA)** com a **promoção da educação intercultural** que é um caminho fundamental para a construção de uma sociedade plural e com equidade. "[...] o reconhecimento e as reparações à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória" (Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004).

Reconhecendo a complexidade das discussões sobre o diálogo intercultural e valorização da diversidade, essa proposta é desenhada para incentivar professores a buscarem elementos da realidade para avançar na implementação da educação intercultural.

Nossa abordagem é fundamentada em um calendário de eventos desenvolvidos ao longo do ano no estado do Amapá. Convidamos você, professor, gestor, estudante, pais, movimentos sociais e comunidade a refletir sobre uma perspectiva intercultural educacional, pois somente dessa forma podemos superar práticas racistas, fortalecer a expressão da comunidade negra e construir um futuro mais próspero e sustentável para todos e que realmente promova a educação intercultural.



INTERCULTURALIDADE – Definições

A perspectiva intercultural de educação, [...], implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidade educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela **necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores (as)** (Reinaldo Fleuri, 2003).

A interculturalidade está baseada no **reconhecimento da diversidade humana e cultural**, da intercomunicabilidade e interdependência entre os humanos, em condições de reciprocidade e de respeito mútuo (Gertrudes Silva de Oliveira, 2019).



INTERCULTURALIDADE – Definições

Problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; **tem como ponto de partida pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização**; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiem uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais (Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Paulo Freire, 2015).



OBJETIVOS

- Implementar no currículo escolar teorias e metodologias que possam sustentar uma prática educacional intercultural crítica.
- Analisar as relações de poder presentes no processo educativo e defender a transformação social através da conscientização e da ação política.
- Desconstruir as heranças coloniais, questionar as hierarquias e as narrativas eurocêntricas, buscando alternativas epistemológicas e práticas pedagógicas que valorizem as culturas e saberes ancestrais.



MACAPÁ: CAPITAL DO MEIO DO MUNDO E DA INTERCULTURALIDADE



Fonte: Rogério Lameira/Arquivo Rede Amazônica

O Estado do Amapá apresenta como principais características culturais a forte presença das **matrizes africanas, quilombolas, comunidades de terreiros e indígenas**, que podem ser identificadas nos **artesanatos**, nas **pinturas**, nos **costumes**, nas organizações sociais, nas tradições culturais, nas festas, na **culinária** e nos **rituais folclóricos**.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_do_Amap%C3%A1

Nesse sentido, podemos afirmar que o Amapá é constituído pela **história de sua cultura** e de sua especificidade, o que o diferencia de muitos outros lugares e culturas.

Macapá é a capital do estado do Amapá, e sua maior cidade, ocupa uma área territorial de 6.563,849 km² e é cortada pela Linha do Equador, o que o denomina “**A Capital do Meio do Mundo**”. (Brasil, 2020).

Seu **nome de origem indígena**, Macapá é uma variação de “**Maca-paba**” que, na língua dos indígenas, quer dizer lugar de abundância da bacaba, fruto originário da bacabeira, palmeira nativa da região.



População do Amapá

A população no Amapá, quando somamos o percentual de pretos e pardos, temos um total de 77,1%, sendo que **65,3%, da população se auto declara parda e 11,8% se auto declara negra** (Brasil, 2022).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Amapá, conforme o último censo do ano de 2021, foi de 0,688, ocupando a 25ª posição no ranking das unidades da federação brasileira. A economia da capital amapaense gira em torno do comércio.

Seus principais pontos turísticos são: a Fortaleza e a Igreja de São José de Macapá; Marco Zero do Equador, Trapiche Eliezer Levy; Conjunto Arquitetônico de Lazer da Beira Rio; Praça do Forte; e **Balneário do Curiaú** e Praia do Araxá. (IBGE, 2023).



SABERES INTERCULTURAIS - Macapá, a cidade do Marabaixo



Fonte: Gabriel Penha- Fundação Marabaixo (2023)



Marabaixo: o que é?

Marabaixo é uma **manifestação cultural, representada pela singularidade das vivências nas comunidades** “que se expande em torno das festas imorredouras durante séculos” (Videira; Silva, 2023 p. 154).

Marabaixo é uma **dança, um ritmo, uma coreografia, uma forma de reza, um palco** em que são encenadas formas de representação que incorporam estados e coisas, fenômenos e histórias que se reconhecem no ser amapaense. (Coelho, 2021).

Ao olharmos para o contexto social amapaense, podemos afirmar que o Marabaixo representa um sincretismo, mas ainda é estigmatizado quando se trata da representação cultural da cultura negra amapaense. **O Marabaixo nasceu da hibridização de diversas culturas.**



ENCONTRO DOS TAMBORES

O Encontro dos Tambores é uma das manifestações culturais mais importantes do Amapá e reúne diversos grupos de todo o Estado do Amapá que **apresentam danças tradicionais da cultura de matriz africana**. Todos os anos, no mês de novembro, pelo menos 15 grupos de comunidades quilombolas do Estado dançam no Centro de Cultura Negra do Amapá (CCNA).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



Encontro dos Tambores



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



MAZAGÃO VELHO

A cidade de Mazagão, está localizada a 64,9 km da capital do estado do Amapá, é acessível apenas por via terrestre. De acordo com o (Brasil, 2022), a cidade conta com uma população de 21.924 habitantes. Sua localização estratégica, próxima à foz do Rio Amazonas, confere à cidade um caráter único. De acordo com Gomes e Gomes, 2019, p.11) a cidade de **Mazagão Velho foi fundada em “23 de janeiro de 1770, pelo rei de Portugal, Dom José”**.

A história de Mazagão é marcada por fatos particulares, no século XVIII, as famílias de colonos, fugindo da guerra entre Mouros e Cristãos, migraram para o interior do Amapá, cidade de Mazagão. É importante destacar que **a presença de africanos escravizados acompanhou essa migração, inserindo uma nova dimensão à história da cidade**, como afirma Martins (2015, p. 43)



Os mazaganenses possuem traços culturais herdados. A formação histórica da população de Mazagão, assim como a de muitas cidades brasileiras, é resultado do encontro e da miscigenação de três etnias: **indígenas, europeus e africanos**. Essa mistura cultural, que caracteriza o Brasil, se manifesta na cidade de Mazagão através de sua diversidade étnica, linguística e cultural, construindo uma identidade própria e única.

Os **Ladrões de Marabaixo**, com suas letras e melodias específicas, contam a história da relação entre Mazagão e Marrocos, reforçando a identidade cultural da cidade e o papel da tradição na construção da memória coletiva.

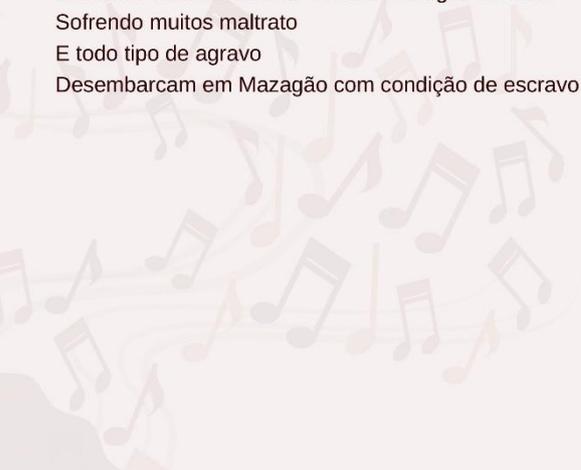


LADRÃO DE MARABAIXO: o que é?



O ladrão de Marabaixo é uma **improvisação poética, cheia de rimas e melodias envolventes**. O cantador, inspirado pelo seu dia a dia, transforma suas experiências em versos cheios de emoção. A expressão "ladrão de Marabaixo" ganha um significado único nesse contexto. Ela se refere ao **momento em que um outro cantador se aproxima e "rouba" a vez de cantar, dando continuidade à improvisação** e acrescentando sua própria interpretação à melodia. (Coelho, 2024)

"MARROCOS"



Vinhemos lá de Marrocos
 Para uma vila habitar
 Revivendo nossa história num cantinho do Amapá
 Sopra o vento africano
 O navio sai pro outro lado
 Em seus porões desumanos
 Vêm nossos antepassados
 Saímos lá da mãe África
 Com destino a Belém
 Deixando nossas famílias e nossos amigos também
 Sofrendo muitos maltrato
 E todo tipo de agravo
 Desembarcam em Mazagão com condição de escravo

Negro valente guerreiro
 Ao chegar neste lugar
 Arregaçam as mangas e se puseram a trabalhar
 Terra abençoada em terra
 Tudo que se planta dá
 Com milho, arroz e feijão
 Abasteceram o meu Pará
 Mesmo longe da mãe África
 Humilhado e sem amor
 O negro trocou sua casa E sua história contou
 Fui escravo e sou liberto
 Vou pra cima e vou pra baixo
 Pra comemorar
 Hoje canto Marabaixo.

A FESTA DE SÃO TIAGO

- A Festa de São Tiago, celebrada anualmente em Mazagão no mês de julho e é um **importante registro histórico e cultural que rememora a guerra entre Mouros e Cristãos**, um evento que marca a história da cidade. Essa tradição, que se manifesta como um **teatro a céu aberto**, é produzida e interpretada pela própria comunidade, demonstrando a força da memória coletiva e a importância da preservação de sua cultura.

A festa de São Tiago é vista com grande orgulho pelos moradores da cidade, os ladrões de Marabaixo, testemunham essa relação, exaltando a herança africana presente na cultura local.



Fonte: Arquivo pessoal de Delcirene Videira da Silva (2024)



Fonte: Arquivo pessoal de Delcirene Videira da Silva (2024)



Fonte: Arquivo pessoal de Delcirene Videira da Silva (2024)



MARABAIXO DE RUA EM MAZAGÃO VELHO

O Marabaixo de Rua, ou **Marabaixinho**, é uma expressão cultural presente em Mazagão Velho, se diferencia do Ciclo do Marabaixo realizado em Macapá, principalmente em relação à sua organização. Enquanto o Marabaixo de Rua, é realizado em desfiles pelas ruas da cidade, o Ciclo do Marabaixo em Macapá se concentra em eventos realizados nas associações.

Essa diferença no espaço e na forma de organização reflete as características específicas de cada local e as **diferentes nuances que a tradição do Marabaixo assume em cada região** (Sampaio, 2022).



Fonte: Arquivo pessoal de Delcirene Videira da Silva (2023)



FESTA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO EM MAZAGÃO VELHO

A Festa do Divino Espírito Santo, celebrada em Mazagão Velho que acontece sempre entre os dias 16 e 24 de agosto, é um **exemplo rico e significativo da relação entre o Marabaixo e as celebrações religiosas do município.**

A festa, que se desenvolve ao longo de nove dias, é marcada por uma programação diversa que une **tradições religiosas e culturais**, dentre elas: *missas, alvoradas, queima de fogos, ladainhas, novenas, donativos, leilões, a chegada do santo em procissão fluvial, a coroação da imperatriz, o levantamento e a derrubada do mastro, a quebra da murta, cortejos, batuques e o Marabaixo* compõem essa festa que se vê dessa forma, em Mazagão Velho (IPHAN, 2018).



Fonte: IPHAN (2018)



CURIOSIDADE

VOCÊ SABIA QUE EM MAZAGÃO VELHO ELES TORRAM CACAU PARA FAZER CHOCOLATE E SERVIR QUINTINHO NA FESTA DO DIVINO ESPIRITO SANTO?

De acordo com seu Juzué Videira: *Essa é uma atividade fundamental e faz parte das nossas manifestações culturais que é a torração do cacau. É o primeiro processo nós fazemos questão de manter a essência das atividades culturais usando todos esses artifícios que nossos antepassados usavam para que isso não se perderam então o primeiro processo é o colher o cacau, fazer o processo de secagem e hoje uma data marcada já para torração. Estamos fazendo um processo de torração desse cacau, ele é torrado depois tirado a película depois pilar e deixar prontinho para fazer os chocolates no dia da atividade que nós estamos na festa do Divino Espírito Santo já iniciando tudo aqui para esse chocolate ser servido no dia da festa do Divino para todas as pessoas da comunidade que tiver presente ali para usufruir daquilo que é uma coisa nossa natural que a comunidade faz questão de produzir e lembrar como os nossos antepassados mantinham essas atividades de pele vivas usando aquilo que se tinha dentro da comunidade. Então isso para nos é importante, é fundamental né que todos tenham consciência e que isso é necessário, não posso dizer data e nem quem fundou, quando eu nasci já existia, as pessoas mais velhas foram passando para gente. Essa atividade é importante para a manutenção da cultura.*



CURIOSIDADE



Fonte: Arquivo pessoal de Delcirene Videira da Silva (2023)



CURIOSIDADE

O Quilombo do Mel da Pedreira é o único no estado do Amapá com uma população evangélica, porém usam em seus cultos, os instrumentos musicais de origem africana.



Fonte: Arquivo pessoal de Helen Costa Coelho (2023)



CURIOSIDADE

Você conhece o Grupo Folclórico Tambor de Crioula em Porto Grande?

No município de Porto Grande, situado a 108km de Macapá, seguindo a BR-156, criou-se um Grupo Folclórico Tambor de Crioula, fundado no dia 01 de setembro de 2002.

O Tambor de Crioula tem como seu santo padroeiro, São Benedito, protetor dos negros, que se festeja no dia 01 de setembro e envolve **dança circular, canto e percussão de três tambores** que são: **tambor grande (punga), tambor do meio e o crivador**, usando matracas tocando atrás dos tambores. O grupo é composto por 59 brincantes, sendo 17 homens e 42 mulheres.



PISTAS IMPORTANTES!

SUGESTÕES PARA SE TRABALHAR A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

1. ACOLHA A DIVERSIDADE. ELA É PLURAL.

Reconheça a riqueza cultural das comunidades, dos grupos sociais.

Faça um levantamento das diferentes culturas, etnias, línguas e crenças presentes no estado do Amapá.

Utilize esse conhecimento para enriquecer o currículo e incorpore a interculturalidade em todos os conteúdos.

Explore a história, a arte, a música, a literatura e as práticas culturais de diferentes grupos sociais.

Promova o respeito e a valorização das diferenças e incentive o diálogo, a empatia e a tolerância entre os alunos.



PISTAS IMPORTANTES!

SUGESTÕES PARA SE TRABALHAR A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

2. REMODELE O CURRÍCULO DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA BÁSICA

Analise os materiais didáticos e identifique possíveis vieses, estereótipos ou omissões que perpetuem desigualdades.

Incorpore perspectivas plurais e apresente diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, mostrando a complexidade e a riqueza da interculturalidade.

Crie atividades interdisciplinares e articule as diferentes áreas do conhecimento para abordar a interculturalidade de forma significativa.

Valorize conhecimentos de comunidades tradicionais para construir conhecimento sistematizado, como, por exemplo, ensinar conteúdos físicos e químicos através da produção de potes de barro e argila



PISTAS IMPORTANTES!

SUGESTÕES PARA SE TRABALHAR A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

3. PROMOVA A INTERAÇÃO E VALORIZE AS EXPERIÊNCIAS

Organize atividades interculturais e crie eventos, palestras, oficinas, seminários e apresentações que possibilitem a troca de experiências e a aprendizagem mútua.

Incentive o contato com diferentes culturas e promova visitas a museus, teatros, eventos culturais e locais de diferentes comunidades.

Utilize recursos multimídia e explore filmes, músicas, documentários e outras ferramentas audiovisuais para apresentar diferentes culturas.

Divulgue programações culturais e depois trabalhe em sala de aula apresentando como conhecimento científico.



PISTAS IMPORTANTES!

SUGESTÕES PARA SE TRABALHAR A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

5. QUALIFIQUE OS PROFESSORES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE E CONSTRUIR UM CURRÍCULO INTERCULTURAL.

Ofereça formação continuada em interculturalidade aos atores escolares.

Incentive a pesquisa e o desenvolvimento de projetos interculturais.

Apoie os professores na criação de atividades e materiais didáticos inovadores.

Organize encontros e espaços para que os professores compartilhem suas experiências e aprendam uns com os outros.

NÃO ESQUEÇA:

A construção de um currículo intercultural é um processo contínuo e exige um esforço coletivo de todos os envolvidos na universidade e na comunidade escolar.

A inclusão da interculturalidade na escola é um passo fundamental para o processo de emancipação social.



INDICAÇÃO DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS



Documentário: **Ladrões de Marabaixo - Sala de Notícias** - Canal Futura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xxhu6RIwmcw&t=26s&ab_channel=SaladeNot%C3%ADcias. Acesso 20 jun. 2024.

“**Percursos da Tradição - Dança do Marabaixo**” Realização SESC/Amapá. <https://www.youtube.com/watch?v=Wmud0XEqN4s>
<https://sesc.digital> <https://sescsp.org.br>

“**Quanto vale ou é por quilo**”. Direção. Sérgio Bianchi. Brasil. Duração 104 minutos.

“**Vista a minha pele**”. Documentário. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil. Duração: 27 minutos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>



“**A negação do Brasil**”. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil. Duração: 92 minutos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=S5bgipo2Dic> “Estrelas além do tempo”. Direção de Theodore Melfi. EUA. Duração: 124 minutos.

“**Atlântico Negro na Rota dos Orixás**”. Documentário. Direção de Renato Barbieri. Brasil. Duração: 53 minutos.

“**Pesquisa – Marabaixo**”. Pesquisa pra documentário. Imagens gravadas em Macapá, Curiaú, Mazagão Velho e Lontra da Pedreira, no Amapá. Fevereiro de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=tdk93X8Qg0k>



INDICAÇÕES DE LIVROS E ARTIGOS



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, Preconceito e discriminação na educação infantil.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. (Orgs). **Olhares Indicativos sobre Práticas Racistas na Escola e Caminhos de Superação.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpendo Pistas para Desmontar Racismos e Potencializar Movimentos Instituintes na Escola.** Curitiba, Appris, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias.** DP&A, 2003.

GOMES. Carlos Augusto; GOMES. Álvaro de Jesus. Luz: **Banda Placa Luminosa. Manifestações Culturais no Amapá.** Macapá: 2019.

ROCHA, José Damião Trindade. **E agora? Pós-BNCC-Qual (is) currículo (os) diverso (os) para formar professores no Brasil?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocileia Santana dos. (Orgs.). Formação de professores para a Educação Básica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.



SANTOS, Raquel Amorim dos; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; SILVA, Samara Ferreira da. **Educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de Professores de letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel.** Revista EDUCAmazonia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – IMPRESSA – ISSN 2318 – 8766 – CDROOM – ISSN 2358-1468 - DIGITAL ON LINE. Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, p. 336-368. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/14055>

VIDEIRA, Piedade Lino; SILVA, Delcirene Videira. **Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho (AP): catolicismo de preto, legado cultural de fé e devoção comunitária.** In: CONSORTE, Josideth Gomes; SANTANA, Marise de. (Ogs.) Mulher Negra e Ancestralidade. São Paulo: Selo Negro, 2023.

VIDEIRA, Piedade Lino. FERREIRA, Norma-Iracema de Barros; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. (Ogs.) **Mulheres negras: fortalezas tecidas de dores, resistências.** Macapá: UNIFAP, 2019.



CANAIS INTERNOS E EXTERNOS PARA DENÚNCIAS: AMAPÁ

Canal de Denúncias de Racismo e a Discriminação do Tribunal Regional Eleitoral do Amapá (TRE-AP).

Comitê Gestor de Promoção de Políticas para Equidade Racial

Denuncie através dos seguintes canais:

Formulário eletrônico: **Formulário de denúncias**

E-mail: Envie um e-mail para bastaderacismo@tre-ap.jus.br com todas as informações e evidências pertinentes. Telefone: Ligue para **(96) 3198-7660**

Canal de Denúncias de Racismo e a Discriminação do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá (TJAP).

Realize sua denúncia através dos seguintes canais:

Formulário eletrônico: [clique aqui](#) para acessar o [Formulário de Denúncias](#)

E-mail: combate.racismo@tjap.jus.br para com todas as informações e evidências pertinentes. Telefone: Ligue para (96) 3312-3275

Governo do Estado do Amapá. Serviço Especializado para atender vítimas de racismo e homofobia. Centros Integrados de Operações em Segurança Pública (CIOSPS), em casos de flagrantes.

Ministério Público do Estado do Amapá

A/C: Ouvidoria/MP-AP

Rua Paraná, nº 336 - Santa Rita / Macapá – AP
- CEP: 68.901-260

Fone: **(96) 3198-1800**

Nosso e-mail: ouvidoria@mpap.mp.br

O canal denúncias contra o racismo no local de trabalho CUT-SP

Para requerer a assessoria jurídica, as pessoas vítimas de racismo podem entrar em contato com a Secretaria de Combate ao Racismo da CUT-SP por meio do WhatsApp **(11) 94059-0237** ou pelo e-mail bastaderacismo@cutsp.org.br.




REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, Preconceito e discriminação na educação infantil.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. (Orgs). **Olhares Indicativos sobre Práticas Racistas na Escola e Caminhos de Superação.** Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpendo Pistas para Desmontar Racismos e Potencializar Movimentos Instituintes na Escola.** Curitiba, Appris, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural: mediações necessárias.** DP&A, 2003

GOMES. Carlos Augusto; GOMES. Álvaro de Jesus. Luz: Banda Placa Luminosa. **Manifestações Culturais no Amapá.** Macapá: 2019.

ROCHA, José Damião Trindade. E agora? Pós-BNCC-Qual(is) currículo(os) diverso(s) para formar professores no Brasil?. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocileia Santana dos. (Orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS, Raquel Amorim dos; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; SILVA, Samara Ferreira da. **Educação das relações étnico-raciais e a formação inicial de Professores de letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel.** Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423 – IMPRESSA – ISSN 2318 – 8766 – CDROOM – ISSN 2358-1468 - DIGITAL ON LINE. Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, p. 336-368. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/14055>

VIDEIRA, Piedade Lino; SILVA, Delcirene Videira. **Festa do Divino Espírito Santo em Mazagão Velho (AP):** catolicismo de preto, legado cultural de fé e devoção comunitária. In: CONSORTE, Josideth Gomes; SANTANA, Marise de. (Ogs.) **Mulher Negra e Ancestralidade.** São Paulo: Selo Negro, 2023.

VIDEIRA, Piedade Lino. FERREIRA, Norma-Iracema de Barros; FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. (Ogs.) **Mulheres negras: fortalezas tecidas de dores, resistências.** Macapá: UNIFAP, 2019.

Este trabalho foi inspirado na Cartilha antirracista de Arilson dos Santos Gomes... [et al.]. – Redenção: Serviço de Promoção da Igualdade Racial. / Unilab, 2020. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

IDEALIZAÇÃO, PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues
Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster
Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio

DESIGN, CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Kelvin de Almeida Sacramento



