


## A educação para as relações étnico-raciais no município de Macapá: marco legal e realidade educacional

### ARTIGO

**Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra**<sup>i</sup> 

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

**Eugénia da Luz Silva Foster**<sup>ii</sup> 

Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, Brasil

**Elivaldo Serrão Custódio**<sup>iii</sup>

Universidade do Estado do Amapá, Macapá, AP, Brasil

### Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar a implementação e os desdobramentos das políticas públicas afirmativas voltadas para as relações étnico-raciais no município de Macapá, estado do Amapá, à luz dos marcos legais e institucionais estabelecidos em âmbito nacional. Fundamentado no referencial teórico do pensamento decolonial, o trabalho adota como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, buscando compreender as dinâmicas locais de efetivação dessas políticas. Os resultados evidenciam que, embora as últimas duas décadas tenham sido marcadas por avanços normativos significativos no campo das ações afirmativas, observa-se, no contexto macapaense, a persistência de desafios estruturais e conjunturais que dificultam sua consolidação. Entre esses desafios, destacam-se a fragilidade institucional, a escassez de investimentos específicos e a intensificação de discursos e práticas políticas de cunho conservador, que promovem retrocessos no enfrentamento do racismo estrutural. Tais elementos apontam para a necessidade de um aprofundamento crítico sobre as condições reais de aplicação das políticas antirracistas em contextos periféricos da federação, como a Amazônia brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Étnico-racial. Ações Afirmativas. Decolonialidade. Diversidade.

### Education for ethnic-racial relations in the municipality of Macapá: legal framework and educational reality

### Abstract

This study aims to analyze the implementation and developments of affirmative action public policies targeting ethnic-racial relations in the municipality of Macapá, state of Amapá, in light of the legal and institutional frameworks established at the national level. Based on the theoretical framework of decolonial thought, the work adopts bibliographic and documentary research as its methodology, seeking to understand the local dynamics of implementing these policies. The results demonstrate that, although the last two decades have been marked by significant normative advances in the field of affirmative action, in the Macapá context,

persistent structural and circumstantial challenges hinder their consolidation. Notable among these challenges are institutional fragility, the lack of specific investments, and the intensification of conservative political discourses and practices, which promote setbacks in addressing structural racism. These elements highlight the need for a critical in-depth analysis of the actual conditions under which anti-racist policies are implemented in peripheral contexts of the federation, such as the Brazilian Amazon.

**Keywords:** Ethnic-racial Education. Affirmative Actions. Decoloniality. Diversity.

## 1 Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil tem adotado um conjunto de políticas públicas afirmativas voltadas para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente estruturadas na sociedade. Tais políticas emergem em resposta às lutas dos movimentos negros por reconhecimento e reparação histórica, sendo formalizadas por meio de legislações e programas que buscam promover a equidade no acesso à educação, ao trabalho e à representação social. No entanto, a efetivação dessas ações no território nacional tem se dado de maneira desigual, revelando disparidades significativas entre as regiões e municípios.

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

No contexto amazônico, e particularmente no município de Macapá, capital do estado do Amapá, a implementação das políticas afirmativas enfrenta desafios específicos, marcados por limitações estruturais, fragilidade institucional e resistências políticas e ideológicas. Apesar da presença de um marco legal consolidado no campo da promoção da igualdade racial, observa-se um distanciamento entre a legislação e a

realidade prática, o que compromete os efeitos dessas políticas na vida da população negra local.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a implementação e os desdobramentos das políticas públicas afirmativas voltadas para as relações étnico-raciais no município de Macapá, estado do Amapá, à luz dos marcos legais e institucionais estabelecidos em âmbito nacional. A pesquisa está ancorada no referencial teórico do pensamento decolonial, que permite compreender os processos de subalternização e resistência nas regiões periféricas do país, e utiliza como metodologia a análise bibliográfica e documental. Ao abordar essa temática, busca-se contribuir para o debate sobre a aplicação concreta das ações afirmativas no Brasil, com ênfase nas especificidades dos territórios amazônicos. Compreender a efetividade dessas políticas em contextos específicos exige, portanto, uma análise que considere as dinâmicas locais do racismo.

O racismo do cotidiano, em suas múltiplas dimensões, envolve um constante cenário de tensões e conflitos (Foster; Custódio, 2024). No cenário educacional e acadêmico, é marcado pelo apagamento histórico e epistêmico dos currículos, propostas e práticas educacionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior (Gomes, 2021). Logo, torna-se necessário problematizar aspectos da legislação antirracista construída ao longo das duas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, destacando seus impactos no processo de promoção da igualdade racial, combate ao racismo e construção de uma sociedade antirracista (Custódio; Foster, 2023).

As políticas de ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da educação básica, trouxeram impactos efetivos à promoção da igualdade racial e à institucionalização de políticas educacionais de garantia e acesso ao direito à educação à população negra. Porém, os avanços na construção de políticas de igualdade racial atingiram de maneira parcial o “racismo estrutural” presente no país (Almeida, 2019).

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo fundamentar teoricamente a investigação, permitindo o diálogo com autores que abordam criticamente as questões étnico-raciais e os dispositivos de poder presentes nas estruturas sociais brasileiras. Nesse sentido, a pesquisa ancorou-se especialmente na abordagem do pensamento decolonial, destacando as contribuições de Walsh (2009), que discute os processos de colonialidade do saber e do poder, e de Oliveira (2016), cuja obra contribui para a compreensão das resistências dos sujeitos racializados frente à colonialidade. Além disso, foram incorporados autores que se dedicam especificamente aos estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil, como Almeida (2019), com sua análise da estrutura do racismo como fenômeno sistêmico, e Gomes (2018), que discute as políticas públicas de promoção da igualdade racial e a valorização da identidade negra na educação.

Já a pesquisa documental teve como foco a análise de fontes institucionais, jurídicas e normativas relacionadas às políticas públicas afirmativas no município de Macapá-AP. Para tanto, foram examinados documentos oficiais, como leis municipais e federais, resoluções, decretos, planos de educação, além de estatutos como o Estatuto da Igualdade Racial. Esses materiais permitiram identificar os dispositivos legais que embasam as políticas voltadas para a equidade étnico-racial, bem como verificar a sua efetividade, abrangência e contradições no contexto local. A análise desses documentos foi orientada por uma perspectiva crítica, buscando compreender não apenas o conteúdo normativo, mas também os silêncios, lacunas e disputas que permeiam a formulação e a implementação dessas políticas.

## 2 A Conferência de Durban e as políticas de ações afirmativas no Brasil

Para adentrarmos a reflexão sobre os dispositivos legais que compõem as ações afirmativas brasileiras, é necessário compreendermos, primeiramente, as motivações e contextualizações sociopolíticas que as fundamentam. As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE nº 08/2012), assim como a Lei de Cotas,

a Lei nº 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial, entre outros dispositivos legais voltados à população negra brasileira, são resultados de lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros do nosso país, configurando-se em um conjunto de leis e normativas denominadas de políticas de ação afirmativas, que têm por objetivo promover a igualdade de direitos e oportunidades, bem como a equidade e a integração social da população negra brasileira, historicamente desfavorecida e marcada pelos horrores da escravidão e pelo racismo presente em nossa sociedade.

Tais medidas foram adotadas pelo governo brasileiro após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, contando com a participação de 173 países, 4 mil organizações não governamentais e mais de 20 mil delegados de diferentes nacionalidades e grupos sociais. A “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” ficou reconhecida como um marco histórico fundamental para um conjunto de avanços internacionais sobre as questões étnico-raciais, principalmente no que diz respeito à luta contra o racismo e a discriminação racial.

Segundo o relatório final do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), de 2001, a conferência representou um marco civilizatório na luta da comunidade internacional e da sociedade civil pela igualdade e justiça social, pelo aprofundamento dos valores da democracia, dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito, os quais perpassam, necessariamente, pela luta árdua contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as intolerâncias raciais. Nessa perspectiva, a diversidade social e cultural dos povos africanos e afrodescendentes, imersos na diáspora africana, deve ser reconhecida em sua existência e dignidade humana, enquanto portadores de valiosos saberes e conhecimentos ancestrais.

Assim, deve-se romper com as desigualdades históricas produzidas pela negação de direitos sociais e econômicos, os quais vitimizam, secularmente, os povos de origem africana que sofreram com a escravidão e o colonialismo. Foram pensadas ações e medidas preventivas de combate ao racismo e à discriminação racial para serem

implementadas em âmbitos nacional, regional e internacional, de modo que se concretizem os processos de promoção da igualdade racial e efetividade dos direitos humanos.

Porém, não é possível pensar na superação desses obstáculos sem a atuação firme do Estado por meio de políticas públicas e de um conjunto de legislações antirracistas que devem dialogar com as dimensões educacionais, econômicas e culturais. Conforme o UNFPA (2001), deve-se trabalhar, nesse conjunto de ações, uma educação que ensine sobre a história dos antepassados africanos, para que se compreenda o processo de formação, reprodução e os impactos do racismo e da discriminação racial, sobretudo os aspectos históricos da escravidão, o tráfico de escravizados e os colonialismos presentes na contemporaneidade.

Para Almeida (2019), compreender a lógica de como se estrutura o racismo no Brasil exige um estudo sobre o processo da nossa formação social enquanto Estado nacional e sobre as múltiplas circunstâncias provocadas pela escravidão, permitindo recolocar o problema do racismo como um fenômeno diverso, interligado ao fenômeno da naturalização de formas históricas de dominação que estipularam padrões hierárquicos de subalternização da população negra.

A imposição do cativeiro para a população negra “fossilizou”, segundo Nabuco (2003), no país, uma consciência escravista que tenderia a permanecer mesmo após o processo abolicionista. Enquanto a sociedade nacional não desenvolver uma mentalidade e uma consciência coletiva de que é indispensável lutar pela liberdade e pelos direitos expropriados pelos aparelhos ideológicos e práticos da escravidão, a obra estará incompleta.

Do ponto de vista da construção da mentalidade intelectual, a abordagem realizada por Freyre (2003), na obra *Casa-Grande & Senzala*, institucionalizou o discurso de que vivemos em uma sociedade que passou por uma formação social democrática, pois a cultura europeia, em contato com a cultura indígena, teve esses extremos mediados pela presença da cultura africana, aproximando os antagonismos e estranhezas culturais entre brancos e ameríndios.



Assim dizendo, seria a relação híbrida, harmoniosa e equilibrada entre europeus, ameríndios e africanos que teria construído a base da mestiçagem. Dessa forma, a formação social brasileira teria sido receptiva ao português, ao indígena e ao africano, e não teria criado obstáculos à convivência pacífica entre culturas tão diferentes. O pensamento sustentado por Freyre (2003) está balizado no “mito da democracia racial”, que apresenta as relações raciais no Brasil como harmônicas e desprovidas de interesses ideológicos dominatórios, perpetuando o racismo.

Esse mito da democracia racial dissimula a história de uma sociedade que, *a priori*, era composta de ameríndios, os povos originários, e que foi submetida ao processo de invasão pelos portugueses europeus, sofrendo genocídios e etnocídios por meio do violento processo de ocupação territorial e cristianização.

As etnias indígenas que aqui habitavam, assim como os negros africanos introduzidos de maneira forçada pelo comércio de escravizados, tiveram seus corpos e culturas submetidos ao poder colonizador branco/português/europeu. Formou-se uma sociedade hierarquizada, conflituosa e racista, cujo agente dominador negou, a todo custo, a humanidade aos grupos e culturas dominados, inferiorizando-os. De modo algum, a nossa formação social, cultural e política foi pacífica, harmoniosa e democrática. Ao contrário, foi forjada por violentos processos de ocupação territorial, saqueamento de riquezas e autoritarismos.

Para Almeida (2019), essa ideologia/mito compõe o imaginário social e interpreta o Brasil cuja institucionalidade ocorreu em articulação com o desenvolvimento do capitalismo industrial brasileiro a partir de 1930. Nesse contexto, a negação histórica de uma sociedade hierarquizada e racista é o que sustenta ideologicamente o “racismo à brasileira”, categoria teorizada por DaMatta (1987).

O racismo à brasileira, articulado ao mito da democracia racial e ao racismo estrutural, produz inúmeros obstáculos ao debate público sobre as nossas heranças escravistas e a mentalidade racista, pois, conforme Almeida (2019, p. 111), “o racismo é um elemento deste jogo”. Por tais razões, o racismo estrutural é constituinte das relações sociais, políticas e econômicas e a institucionalização da desigualdade racial ocorre por

meio da “domesticação dos corpos” na “sociabilidade capitalista”, via mercado de trabalho, que também é hierarquizado e funciona pela lógica da dominação e da desigualdade social. Assim, a ideologia da democracia racial legitima o discurso racista e a desigualdade racial e social.

A Conferência de Durban se constituiu em um convite estratégico e articulado aos países para desenvolverem ações e programas que rompam e erradiquem, ao longo das primeiras décadas do século XXI, a discriminação étnico-racial, os preconceitos raciais e as multifacetadas manifestações de racismo. Foi nessa conjuntura de lutas pela superação do racismo, da comunidade internacional e da sociedade civil, que o Brasil passou a articular, por meio do Estado e dos movimentos sociais, uma ação estratégica que buscasse contemplar a agenda de Durban. Na tentativa de desenvolvê-la, o Estado brasileiro buscou, a partir de 2003, estabelecer um conjunto de políticas públicas voltadas para o cumprimento das ações e diretrizes definidas nessa conferência. Desse modo, 2003 é um marco nas políticas de combate ao racismo no Brasil.

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

As políticas de igualdade racial passaram a ser descentralizadas, com destaque para o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – Fipir, que buscou articular as estruturas federais junto aos estados e municípios. Sendo assim, conforme o monitoramento realizado pelo governo federal, houve, entre 2005 e 2006, constante adesão dos estados e municípios junto às políticas e ações de promoção da igualdade racial criadas pela União. Embora a articulação e as ações realizadas nesse primeiro momento tenham sido incipientes, deve-se destacar que, de acordo com Ribeiro (2009, p. 22), “a inserção de ativistas com conteúdos feministas e antirracistas nas esferas



governamentais e de decisão possibilita uma imediata mudança de discussão e visão política, favorecendo agendas determinantes para a promoção dessas populações”.

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

Segundo Domingues (2003), dentre as políticas de ações afirmativas estabelecidas no Brasil, o programa de cotas raciais buscou garantir o acesso da população negra ao ensino superior. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF foram pioneiras ao reservarem 40% das vagas para estudantes negro, política que, posteriormente, passou a ser adotada por outras universidades públicas do país, como a Universidade de Brasília – UnB. A política de cotas, nesse sentido, tornou-se um dispositivo concreto de combate às desigualdades raciais e de democratização do ensino superior público no Brasil.

Domingues (2003) mostra que as polêmicas geradas em torno dessa política de ação afirmativa demonstraram o quanto o racismo, o preconceito e a discriminação racial ainda são sérios obstáculos para ampliar o acesso à educação e proporcionar a reparação histórica de injustiças e da segregação cometidas contra a população negra do país.

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

Com as políticas de cotas para os alunos negros nas Instituições de Ensino Superior – IES, foi a primeira vez que o Estado brasileiro operacionalizou uma política pública que, na prática, se mostrou efetiva e concreta para superar o processo histórico de exclusão

da população negra do direito à educação superior e, consequentemente, de melhores condições de acesso ao mercado de trabalho, o que também é acompanhado de aquisição pelas capitais culturais e pelo empoderamento social.

O Estatuto da Igualdade Racial, de 20 de julho de 2010, garantiu à população negra do país a igualdade de oportunidades, a defesa de direitos étnicos de natureza individual e coletiva e o combate às diversas formas de intolerância étnica, estabelecendo, no Art. 1º e em seu parágrafo único, a definição de discriminação racial, desigualdade racial, população negra e políticas de ação afirmativa.

Sendo assim, a discriminação racial ou étnico-racial é todo tipo de exclusão ou restrição baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional e étnica, que cria restrição ou constrangimento ao gozo da igualdade de condições, liberdades fundamentais e direitos humanos no âmbito público ou privado. Nesse contexto, a desigualdade racial compreende as diferenciações criadas de maneira injustificada para acessar serviços, bens e oportunidades decorrentes da raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.

A população negra é definida com base na autodeclaração das pessoas que se identificam como pretas e pardas, a partir do parâmetro do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e pela autodefinição. Desse modo, as ações afirmativas compreendem todos os programas e medidas adotados pelo Estado ou pela iniciativa privada que visam corrigir desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades.

O Art. 4º ainda estabelece que os princípios de igualdade de condição e oportunidade deve levar em consideração que o Estado deve promover: a adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; a modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação; a eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada; e a implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, dentre outros (Brasil, 2010).

Gomes (2018) afirma que, nesse conjunto de medidas, a jornada contínua pela afirmação e conquista de direitos e justiça social se colocou no campo do debate político com novas abordagens sobre raça, destacando-se o impacto histórico do racismo, o papel dos movimentos sociais negros e as legislações operacionalizadas no âmbito das ações afirmativas, sem perder de vista que as questões étnico-raciais adentram novos espaços discursivos e simbólicos da política oficial, da produção do conhecimento científico e da sociedade. Para a autora, com a criação dessas legislações comprometidas com a luta antirracista, a juventude negra buscou seu espaço discursivo e de atuação no campo estético, nos espaços acadêmicos e sociais, sobretudo nas periferias, afirmando sua identidade negra e sua luta constante pelos espaços que lhe foram historicamente negados, como as universidades públicas.

Após duas décadas de políticas de ações afirmativas, novas problematizações surgem em torno das questões étnico-raciais, da diáspora africana e dos discursos sobre padrões raciais no Brasil. Desse modo, o movimento negro se estabelece em novas fronteiras dinâmicas e complexas, sendo desafiado diariamente a produzir saberes e conhecimentos de resistência e emancipação capazes de mobilizar o debate, em especial no campo educativo, onde a legislação antirracista tem se mostrado extremamente necessária e capaz de promover a igualdade racial e a inclusão.

A educação sempre foi interesse e alvo de críticas dos movimentos sociais negros do Brasil, pois, historicamente a mesma sempre esteve a serviço das classes dominantes e foi gerida pela e para a elite branca nacional. Em sua obra *Documentos de identidade*, Silva (2017) lembra que a educação ministrada nas escolas brasileiras nunca foi pensada para os(as) trabalhadores(as), pobres, mulheres, negros, indígenas, homossexuais ou pessoas com alguma deficiência, mas para a elite branca, cristã, heterossexual e rica, a fim de garantir suas regalias e privilégios sociais. Portanto, a resolução quilombola configura-se como um processo de subversão e resistência protagonizado pelos movimentos negros e quilombolas, como possibilidade de atendimento educacional gratuito, de qualidade e que responda aos anseios e perspectivas dessas populações, não se tratando de benfeitoria do Estado.

### 3 A perspectiva decolonial e os 22 anos da Lei nº 10.639/2003

Mignolo (2005) afirma que a modernidade é resultado de um longo processo de violência colonial operado pelas classes dominantes europeias, cuja operacionalidade teve no discurso da razão e na subalternização racial os principais agentes. Isto é, a modernidade não é resultado de um processo histórico e cultural de emancipação surgido no interior do continente europeu, a partir do paradigma racional, mas de uma conquista epistêmica pautada no etnocentrismo, mediante o contato com os povos da América. Nessa articulação, desenvolveram-se relações de dominação baseadas em valores e práticas etnocêntricas, em que o critério de classificação racial foi determinante para construir a figura do colonizado, que não foi suprimida com os processos de independência e descolonização, mas ainda perdura sob a forma de colonialidade.

Assim, a colonialidade é um tipo de dominação e de poder que se estrutura pela classificação de padrões raciais, étnicos e antropológicos, aos quais as populações colonizadas foram submetidas através da narrativa dominante da razão europeia. Nesse sentido, “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 36). Segundo Mignolo (2005), o “pensamento decolonial” é uma construção teórica/metodológica/epistemológica realizada por intelectuais latino-americanos, em discussões transdisciplinares, composta de antropólogos, sociólogos, filósofos, linguistas e historiadores que foram subalternizados pela modernidade europeia capitalista. Esses intelectuais adotaram uma postura engajada e crítica diante da violência colonial, endereçando críticas à geopolítica do conhecimento, pois o pensamento ocidental moderno invisibilizou e silenciou saberes produzidos fora do eixo europeu, considerados periféricos, para se colocar como paradigma dominante e universalmente válido. Ou seja, colonialidade e modernidade são considerados sinônimos.

O projeto teórico e político de ressignificar a modernidade requer a superação desse “racismo epistêmico”, categoria sustentada por Mignolo (2005), e do racismo como um todo, produzido a partir da negação do outro e da diferença. Conforme Quijano (2005), nesse percurso de dominação da América Latina, a construção da ideia biológica de raça

funcionou como mediadora da racionalidade colonial, codificando operadores de diferença e distinção que naturalizaram historicamente o discurso de inferiorização dos povos e culturas fora do eixo europeu.

Ao analisar os esforços teóricos e metodológicos da Pedagogia Decolonial, Oliveira (2016) afirma que essa Pedagogia expressa o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e propõe possibilidade de uma crítica teórica à geopolítica do conhecimento e que esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural. Ou seja, a Pedagogia Decolonial busca uma ruptura com as mentes e não se restringe ao espaço da escola ou da universidade: é um projeto político que marca sua presença nos movimentos sociais, nas comunidades indígenas, nas comunidades negras e nas ruas.

Walsh, Oliveira e Candau (2018) propõem que a educação decolonial também traz grande contribuição por ser uma abordagem pedagógica e epistemológica que questiona as estruturas de poder, conhecimento e dominação cultural estabelecidas pelo colonialismo, propondo a descolonização do currículo, dos métodos de ensino e das relações educacionais. Essa perspectiva busca valorizar os saberes e experiências das culturas marginalizadas, desafiando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promovendo uma visão mais plural e inclusiva da educação.

A Lei nº 10.639/2003 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Assim, estabelecimentos de ensino fundamental e médio da rede pública e privada são obrigados a trabalhar em seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, sobretudo nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Ficou também estabelecido que o dia 20 de novembro, data alusiva ao martírio do líder quilombola Zumbi dos Palmares (1655-1695), seria dedicado ao “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Após a sanção da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, os quais expandiram para todas as etapas e modalidades de ensino as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das

Relações Étnico-Raciais, de modo que, em 2004, foi também criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi dentro da estrutura do Ministério da Educação – MEC (Gomes *et al.*, 2021).

A busca pela promoção da igualdade racial por meio da implementação das políticas de ações afirmativas no contexto educacional marcou historicamente a luta contra as desigualdades raciais e de acesso à educação pública no ensino básico e superior, juntamente com a conquista do Estatuto da Igualdade Racial. Isso se constitui em profundas experiências e conhecimentos em torno das vivências da população negra, que passou a acessar seus direitos não só no campo educacional, mas também reverberou no campo cultural e político (Gomes *et al.*, 2021). Ademais, devemos emponderá-los, pois construíram um legado social e político após duras jornadas de lutas por proposições políticas emancipatórias no campo dos direitos sociais, tendo o direito à educação e o combate às desigualdades raciais e sociais como principais marcos da memória recente da nossa sociedade.

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

De acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica vai além da simples coexistência de culturas diferentes. Ela propõe uma análise mais profunda das relações de poder, desigualdades e processos históricos que moldam as interações entre diferentes grupos culturais. A interculturalidade crítica busca desafiar as estruturas de dominação e exclusão que historicamente têm afetado comunidades indígenas, afrodescendentes e outras minorias étnicas. Assim, deve-se reconhecer e valorizar os conhecimentos, práticas



e cosmovisões das culturas marginalizadas, promovendo uma compreensão mais ampla e diversificada da realidade social. Walsh (2009) afirma:

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

A noção de interculturalidade crítica proposta pela autora busca promover a justiça social, a equidade e a transformação das estruturas opressivas que perpetuam a marginalização étnico-racial e cultural. Sendo assim, a cultura negra deve ser compreendida em relação às outras culturas existentes no Brasil, sejam elas indígenas, asiáticas ou europeias, pois foi construída de forma bilateral, ou seja, em constante processo de criação e recriação, significação e ressignificação, possibilitando aos negros a construção de um “nós” histórico e identitário, garantindo o senso de pertencimento e o respeito às diversidades.

## 4 O Referencial Curricular Amapaense (RCA) e a Rede Municipal de Educação

Segundo Santos (2020), o texto normativo do Referencial Curricular Amapaense, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da Resolução nº 15/2019 reproduziu grande parte do currículo nacional oficial presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de modo que as especificidades da região amazônica foram suprimidas, readequadas ao conteúdo da BNCC ou trabalhadas superficialmente. O foco do RCA voltou-se para a lógica de desenvolver as competências gerais da BNCC, revelando o discurso de autonomia da construção do currículo.

Os saberes e conhecimentos produzidos no contexto regional e local foram trabalhados de modo genérico, sem destaque para as especificidades. Dessa forma, os professores tornam-se os responsáveis por desenvolver estratégias de ensino para inserir tais aspectos locais, os quais ficam engessados pela própria BNCC reproduzida no RCA, além de enfrentarem o curto espaço e tempo para planejar e executar, em sala de aula,

de maneira satisfatória, esses saberes tão essenciais aos alunos. Desse modo, argumenta a autora:

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

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

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

**Quadro 01:** Censo IBGE 2022 (População indígena, negra e quilombola)

Grupo Populacional	Brasil – Total (nº e %)	Amapá – Total (nº)	Amapá – Percentual da População Estadual
Indígenas	1.693.535 (0,83%)	11.334; cujas Etnias indígenas são compostas por um quantitativo de 05: Wajãpi, Galibi Kalinã, Galibi Marworno, Karipuna e Palikur.	1,55%
Negros (pretos)	20.656.458	86.662	11,83%
Pardos	92.083.286	478.975	65,39%

Total – População Negra (pretos + pardos)	112.739.744 (mais de 50%)	565.637	77,22%
Quilombolas	1.327.802 (0,65%)	12.524	1,71%

Fonte: IBGE (Brasil, 2022).

O último censo populacional do IBGE (Brasil, 2022) indica a necessidade de se conhecer, de maneira aprofundada, as características sociodemográficas que compõem a diversidade da população local. Essa diversidade social da Amazônia amapaense não deveria ser negligenciada, silenciada ou subalternizada pelo RCA; contudo, este incorre no equívoco nocivo de trabalhar, de maneira genérica, aquilo que nos constitui enquanto sociedade local.

Isso evidencia a urgente necessidade de descolonizar os currículos que estão sendo produzidos, o que nos coloca diante do compromisso ético, político e cultural de superar os obstáculos educacionais engendrados pelo discurso, pela mentalidade e pela *práxis* da colonialidade que ainda resiste e persiste na memória, nas representações, no discurso oficial e nas práticas da política educacional local. Esse desafio implica construir uma pedagogia comprometida com a luta antirracista, pois a produção de um currículo, de uma educação e de uma sociedade antirracista requer a superação do paradigma da colonialidade e do racismo epistêmico presente na política educacional.

Oliveira (2016) afirma que, desse modo, a educação decolonial propõe uma profunda reflexão sobre a herança colonial e suas implicações nas estruturas educacionais contemporâneas, buscando desconstruir narrativas históricas que tentam justificar a opressão e a marginalização étnico-racial, além de fomentar a reflexão crítica sobre as relações de poder presentes no ambiente educacional.

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

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

Coelho (2023), ao analisar a construção do Plano Municipal de Educação, apresenta que ele foi aprovado pela Lei Municipal nº 2178/2015, ocorrendo dentro do prazo estipulado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Do ponto de vista da representação social de setores voltados à promoção da igualdade étnico-racial, foram convidados a participar o Movimento Afrodescendente do Amapá – MOCAMBO, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ/AP e o Instituto Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – IMPROIR. No entanto, a participação nas comissões e grupos técnicos para a elaboração do plano foi dificultada pelo prazo de apenas cinco meses para concluí-lo, o que resultou em vinte metas e 267 estratégias que o município adotaria ao longo de dez anos.

Na redação final do projeto de lei, a Câmara de Vereadores fez uma mudança significativa em um trecho que fazia referência à população do campo, das águas e da floresta, ou seja, às populações tradicionais que fazem parte da região. Além disso, suprimiu o trecho que fazia referência aos quilombolas, indígenas e população LGBTQIA+, sendo substituído pela redação extremamente genérica: “setores desfavorecidos e historicamente excluídos da sociedade” (Coelho, 2023, p. 105).

Em outras palavras, a própria redação da lei acabou por reproduzir o silenciamento e a invisibilização histórica da diferença e da diversidade étnico-racial que compõem sua população originária, tornando-se contraditória em relação às próprias diretrizes aprovadas, como a sexta e a oitava diretriz: “VI – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas

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

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

Entretanto, Gomes e Videira (2022) argumentam que a existência da legislação antirracista, de um plano municipal formalmente estabelecido e de uma divisão responsável por sua implementação não implica, necessariamente, a efetividade da Lei nº 10.639/03, pois, entre inúmeros fatores que afetam negativamente, a falta de aplicação de recursos públicos por parte da SEMED é um dos principais entraves, somando-se à presença do racismo institucional.

Diante desse cenário, embora as políticas educacionais e determinadas práticas ainda reverberem a práxis da colonialidade, Freire (2013) também nos traz a necessidade de nutrir uma “pedagogia da esperança”, comprometida com um projeto político e ético de valorização da diferença e do saber local. Assim, é inevitável reforçar que uma das tarefas da educação é possibilitar ao educando a “compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais” (Freire, 2013, p. 118) e, além disso, de como eles são construídos e reproduzidos em dada realidade, bem como os tipos de obstáculos impostos para evitar sua superação.

Por conseguinte, a ação educativa, segundo Freire (2013), necessita ser uma ação de e para a libertação, em que educandos e educadores sejam sujeitos(as) ativos(as) desse processo dialógico. Portanto, pensar a educação para as relações étnico-raciais no contexto amazônico é considerar, respeitar e valorizar as heranças históricas e culturais dos grupos étnicos que configuram essa região. A educação formal deve ser espaço de acolhimento e garantia de que as identidades étnicas sejam respeitadas, prerrogativas

sustentadas no bojo da legislação antirracista vigente no Brasil. Garantir isso é dever dos poderes públicos em todas as suas instâncias.

## 5 Considerações Finais

20

A análise realizada evidencia que, no município de Macapá, a efetivação das políticas públicas antirracistas ainda enfrenta desafios estruturais profundos. A naturalização e a recusa do racismo construíram, historicamente, um *ethos* de indiferença diante das manifestações do racismo estrutural e institucional, o que dificulta a consolidação de políticas educacionais efetivas nesse campo. Essa indiferença está alicerçada no mito da democracia racial, que mascara as desigualdades e dificulta o enfrentamento direto das assimetrias étnico-raciais. Logo, a pedagogia antirracista e decolonial pode contribuir como valor e prática educacional e epistêmica.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e de legislações correlatas representou, sem dúvida, uma ruptura importante no campo educacional brasileiro. Embora tenha impulsionado uma mudança paradigmática ao inserir a temática étnico-racial nos currículos escolares e nos debates formativos, seus impactos no cotidiano das escolas e das políticas públicas ainda são parciais. Em Macapá, como se percebeu, a implementação dessas diretrizes ocorre de forma desigual, muitas vezes limitada pela ausência de formação adequada para os profissionais da educação, pela escassez de materiais didáticos contextualizados e pelo pouco envolvimento institucional das secretarias municipais e estaduais de educação.

A Amazônia amapaense, enquanto território de grande diversidade étnica, cultural e social, apresenta especificidades que exigem políticas educativas sensíveis às suas realidades locais. Nesse cenário, a pedagogia antirracista e decolonial surge como uma proposta epistemológica e prática fundamental para desconstruir o imaginário eurocentrado e promover uma educação comprometida com a equidade. No entanto, a efetivação dessa pedagogia exige o engajamento coletivo de gestores públicos, professores, instituições formadoras, movimentos sociais e comunidades escolares.



É importante reconhecer, contudo, as limitações desta pesquisa. O estudo baseou-se principalmente em análise documental e bibliográfica, sem a realização de entrevistas ou de pesquisa de campo nas escolas de Macapá. Essa limitação impede uma compreensão mais aprofundada sobre como as políticas antirracistas têm sido (ou não) vivenciadas no cotidiano escolar e quais são os efeitos concretos para os sujeitos envolvidos. Além disso, a pesquisa se concentrou majoritariamente na dimensão educacional, não explorando de forma mais ampla outras políticas públicas afirmativas em áreas como saúde, cultura ou assistência social.

Diante disso, sugerem-se como desdobramentos futuros a realização de estudos empíricos que envolvam a escuta de professores, estudantes e gestores escolares no município, a fim de mapear práticas antirracistas em curso, obstáculos enfrentados e estratégias de resistência. Também é pertinente ampliar o debate para outros territórios da Amazônia Legal, compreendendo como se articulam, ou se contradizem, as políticas afirmativas nacionais com as realidades locais marcadas pela forte presença de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais.

Em tempos de retrocesso democrático e avanço de discursos negacionistas, a educação decolonial deve ser reafirmada como horizonte ético e político de transformação social. Ela não apenas tensiona os alicerces da educação colonial e racista, mas também propõe novas formas de existência, saber e convivência, ancoradas na pluralidade, na justiça e no reconhecimento das memórias e saberes historicamente silenciados.

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

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2004a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2004b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 17 jun. 2024.

COELHO, Priscila Jesus Braga. **A gestão do processo de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Macapá: a democracia exercitada ou mitigada?** 2023. 144 folhas. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva (org). **Olhares indagativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (org.). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro da pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 26, jul./out., p. 111-124, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/642>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos. Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GOMES, Cleidiane Colins; VIDEIRA, Piedade Lino. Limitações da política educacional antirracista implementada pela Divisão Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Macapá - AP. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1 - 19, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18432>. Acesso em: 25 set. 2024.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Revista Nuevamerica**, n. 149, p. 36-40, 2016. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

ONU. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 14 jun. 2024.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

RIBEIRO, Matilde. **As políticas de igualdade racial no Brasil**. Análises e propostas. São Paulo: FES, 2009. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/06429.pdf>. Acesso em: 4 de jun. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p.489-506, set./dez., 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, Manoel Raimundo. **Referencial Curricular Amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNC/PA**. 2020. 164 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 14 jun. 2024.

**i Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4953-4391>

Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Macapá-AP

Doutor em Educação da Amazônia (PGEDA) - Associação Plena em Rede (EDUCANORTE).

Professor do Governo do Estado do Amapá.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, curadoria de dados e escrita – primeira redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4188140606444879>

E-mail: [moisesprazer@bol.com.br](mailto:moisesprazer@bol.com.br)

**ii Eugénia da Luz Silva Foster**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

Universidade Federal do Amapá, *Campus* Macapá-AP

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atua no Mestrado e Doutorado em Educação (PPGED/UNIFAP) e no Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE).

Contribuição de autoria: análise formal, metodologia e supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4609696110268688>

E-mail: [daluzeugenia6@gmail.com](mailto:daluzeugenia6@gmail.com)

**iii Elivaldo Serrão Custódio**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

Universidade do Estado do Amapá, *Campus* Macapá-AP

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá (FAPEAP).

Contribuição de autoria: análise formal, supervisão, escrita – revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819683729192070>

E-mail: [elivaldo.pa@hotmail.com](mailto:elivaldo.pa@hotmail.com)

**Editora responsável:** Genifer Andrade.

**Especialista *ad hoc*:** Maria de Lourdes Leoncio Macedo e Emilia Suitberta Oliveira Trigueiro.

## Como citar este artigo (ABNT):

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos.; FOSTER, Eugénia da Luz Silva.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A educação para as relações étnico-raciais no município de Macapá: marco legal e realidade educativa. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15621, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15621>

Recebido em 28 de maio de 2025.

Aceito em 17 de agosto de 2025.

Publicado em 24 de setembro de 2025.