



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

LAÉRCIO FARIAS DA COSTA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA: UM ESTUDO NO ESTADO DO PARÁ.**

BELÉM-PA

2024

LAÉRCIO FARIAS DA COSTA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA: UM ESTUDO NO ESTADO DO PARÁ.**

Tese Doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, na área de Concentração: Formação de Professores e a Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM-PA

2024

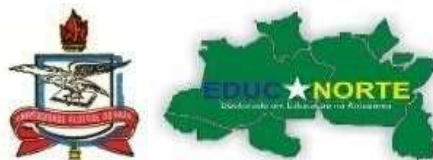
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837d Costa, Laércio Farias da.
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO NO
ESTADO DO PARÁ / Laércio Farias da Costa. — 2024.
250 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
Escolar Quilombola. 2. Estado do Pará. 3. Educação
Quilombola. I. Título.

CDD 370



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

ATA

Ata da Comissão Examinadora de Exame de Qualificação () ou Defesa de Tese (x) do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede apresentada pelo/a discente: Laércio Farias da Costa, Orientado/a por: Wilma de Nazaré Baía Coelho, da Linha: 1 Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo, do Polo: Belém.

No dia de 01 de março de 2024 às 14 horas, reuniu-se na sala remota (google Meet), a Comissão Examinadora para avaliar o/a discente: Laércio Farias da Costa, pela apresentação do seu Projeto de Qualificação () ou sua Tese (x) intitulado: **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: um Estudo no Estado do Pará**. A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Wilma de Nazaré Baía Coelho (Presidente) e pelos membros:

Maria José de Pinho	(Membro);
Jocyleia Santana dos Santos	(Membro);
Raquel Amorim Santos	(Membro);
Mara Rita Duarte de Oliveira	(Membro);
Ney Cristina Monteiro de Oliveira	(Membro);
Doriedson do Socorro Rodrigues	(Suplente-Membro);
José Vicente Aguiar.	(Suplente-Membro).

Após a apresentação pelo/a discente foi dada a palavra aos/as Examinadores/as para arguição, tendo o/a candidato/a respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer **APROVADO (x)**.

A Banca fez as seguintes afirmações: a tese é singular e relevante para o campo no qual se situa. A aprovação do doutorando, sublinhada pela banca, é com louvor. E recomenda a publicação em livro e artigos. E, finalmente, destaca a consistência teórica do doutorando na apresentação do trabalho e nas respostas (quando arguido) pela banca examinadora.

Nada mais havendo a tratar o/a Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo/a Presidente/a, examinadores/as e discente.

gov.br Documento assinado digitalmente
WILMA DE NAZARE BAIA COELHO
Data: 02/03/2024 07:36:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Wilma de Nazaré Baía Coelho
(Orientador/a – Presidente)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA BERRAQUI
Data: 03/03/2024 14:50:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mara Rita Duarte de Oliveira
(Membro) – Em caso de Defesa de Tese (Membro Externo)

gov.br Documento assinado digitalmente
Raquel Amorim dos Santos
Data: 04/03/2024 12:50:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Raquel Amorim Santos
(Membro) – Em caso de Defesa de Tese (Membro Externo)

gov.br Documento assinado digitalmente
JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS
Data: 02/03/2024 21:00:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Jocyleia Santana dos Santos
(Membro)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA JOSE DE PINHO
Data: 02/03/2024 20:52:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Maria José de Pinho
(Membro)

Ney Cristina Monteiro de Oliveira
(Membro)

Belém, 01.03.2024

DEDICATÓRIA

*“À minha família, amparo incondicional. Aos agentes que
contribuíram direta ou indiretamente com este
empreendimento de investigação e aos que virão,
colhendo os frutos que hoje semeio com a esperança do
verbo esperar”.*

AGRADECIMENTOS

A construção de uma tese de doutoramento é ensejada por meio de um movimento individual e coletivo, em um percurso árduo, afetivo e, paradoxalmente, de dor e prazer (Grossi, 2004). E, para este trabalho, todos os adjetivos supracitados foram vivenciados organicamente, porém, ao lado de parceiros/as, amigos/as, confidentes e profissionais que transitaram de forma efêmera, deixando as suas contribuições; outros/as permaneceram até o final deste percurso de formação profissional, humana, pessoal e coletiva. Por isto, farei destaque a estes/as *agentes* que compuseram o elenco desta temporada de minha vida acadêmica.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, coragem, saúde e pelas conquistas alcançadas, não menos importantes que os percalços em meu caminho, que me aprimoraram – enquanto pesquisador, profissional e humano – para a concretização deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, Lucival Almeida da Costa e Maria do Espírito Santo Farias da Costa, à minha irmã, Suellen Cristina, à minha avó Maria Vidal, à minha madrinha Célia Maria e aos demais familiares que compreenderam a minha ausência durante o percurso de formação, bem como o suporte e apoio endossado por eles/as, sem o qual não poderia, em qualquer circunstância, doar-me neste ciclo de aprimoramento cognitivo e de formação acadêmica.

Agradeço de modo especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, pela confiança depositada em mim durante todo este trajeto, por me contemplar com a sua *expertise* e generosidade acadêmica, direcionando, de forma assertiva, cada passo dado e atividade desenvolvida. Serei o seu eterno admirador e, orgulhosamente, um de seus sucessores “herdeiros/as” intelectuais (Grossi, 2004). Agradeço o seu compromisso social que nos exemplifica e o investimento de seus *capitais* (Bourdieu, 2003) em minha formação. Agradeço pela crítica, elogio, conselho, incentivo, cuidado, leitura zelosa de nosso texto, pareceres qualificados, convites para participação em projetos, eventos e parcerias, momentos pedagógicos coletivos e individuais e demandas que, conscientemente, foram solicitadas para agregar valor e forjar *competências* em minha formação. Minha família e eu agradecemos pelo seu afeto e oramos pela sua saúde e bem viver. Faço votos que a nossa parceria se estenda para a posteridade para, assim, compartilharmos mais lutas e conquistas em nosso *campo*.

Agradeço a parceria dos/as componentes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais (Gera/UFPA), por cada momento de formação, conversas descontraídas, confraternização e compartilhamento de experiências

dentro do nosso *campo*. Obrigado, vocês deram uma tonalidade pedagógica e humana, na medida em que agregaram valor a este trajeto. A generosidade, afetuosidade, amizade e amor pedagógico compartilhado dentro deste *nicho* tornaram esta caminhada mais leve, prazerosa e socialmente qualificada.

Gostaria de destacar alguns nomes dos /as integrantes que estiveram de forma direta, mais presentes durante esta trajetória. Queridos/as Alessandra Almeida, Maria Luiza, Thaís Copelli e Waldemar Júnior, gratidão pelas partilhas, trocas de experiências, risadas e força pelo exemplo; a acolhida, quando chegava dos inúmeros trajetos Abaetetuba/Belém, trouxe conforto e otimismo neste percurso trilhado. Gratidão à Larissa Soares, à Milena Farias e à Thayla Castro, pelo cuidado com a logística e comunicação dos movimentos pedagógicos do nosso Núcleo; a atuação de vocês foi/é de fundamental importância para o êxito das nossas atividades. Agradeço aos Professores/as Mauro Coelho, Erinaldo Cavalcante, Felipe Alex, Brenda Fortes e Nicelma Brito, pela parceria na execução de atividades formativas e compartilhamentos de saberes. E, por fim, aos/às professores/as Grace Kelly e Antônio Henrique que, a despeito da distância física, a comunicação remota nos aproximou, consolidando grandes parcerias e amizades.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), ao qual se vincula à nossa pesquisa, em especial à coordenadora, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza, e vice-coordenadora, Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, bem como ao Colegiado do Programa, e à secretária, senhora Telma Souza, por todo suporte administrativo e a presteza com que atende às nossas demandas. Agrego a esta menção, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo subsídio financeiro durante esse percurso, sem o qual fragilizaria a minha entrega com inteireza para a feitura deste trabalho acadêmico.

Agradeço ao/às professor/as: Prof.^a Dr.^a Jocyléia Santana dos Santos; Prof.^a Dr.^a Maria José de Pinho; Prof.^a Dr.^a Raquel Amorim dos Santos; Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira; Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira e Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, pela prontidão do aceite imediato para a composição da banca desta tese de doutoramento, pela leitura zelosa e pelas valiosas contribuições sinalizadas no exame de qualificação e, agora, certamente no ritual de defesa. A admiração pregressa que acumulava pelas professoras e pelo professor é potencializada ao tê-las/o como parceiras/o na construção deste trabalho.

Dentro do quadro de avaliadoras, faço um destaque especial para a Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, a minha orientadora do curso de mestrado e fiadora

intelectual. Agradeço pelo cuidado afetuoso no início de minha trajetória acadêmica, por me ensinar a *esperançar*, nunca tutelando os meus passos, mas apontando os perigos e as possibilidades desse caminho, e, generosamente, lapidando ideias, redirecionando interpretações e apresentando os signos introdutórios deste *campo*. Assim como de minha atual orientadora, coloco-me, orgulhosamente, como um de seus sucessores intelectuais. Muitíssimo obrigado!

Agradeço à Universidade Federal do Pará – *Campus* de Abaetetuba e *Campus* de Cametá –, ao Instituto Federal do Pará – *Campus* de Abaetetuba – e à Escola Leônidas Monte, por subsidiarem três importantes degraus formativos de meu trajeto: Educação Básica, graduação e pós-graduação – especialização e mestrado. Seus colegiados e seu corpo acadêmico foram estruturais dentro desta construção profissional e humana.

Agradeço aos colegas da Faculdade de Educação e Tecnologia do Pará (FAETE) e da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM) pelas parcerias estabelecidas, bem como aos alunos e alunas que tive a oportunidade de contribuir em seus processos formativos. Agradeço aos amigos/as e conterrâneos/as do município de Abaetetuba/PA, que estiveram, direta ou indiretamente, presentes neste período, faço alguns destaques: Adeilson Rodrigues, Adriana Almeida, Ana Carla Pimentel, Antonilda Santos, Arnaldo Machado, Artur Vasconcelos, Beatriz Sagica, Bruna Tenório, Ellyara Lobato, Ester Gomes, Felipe Neves, Gerlane Silva, Joelson Costa, Karina Cardoso, Leandro Barros, Manderson Rodrigues, Marcel Santos, Marcela Rodrigues, Marília Fernandes, Marília Rodrigues, Niely Almeida, Neto Gomes, Ramon Pantoja, Rafaela Castro, Suzi André, e Wamderson Moraes. Cada palavra, momento de descontração, compartilhamento de angústias, sonhos e ideais corroboraram para tornar este período possível, com esperança, insurgência e afeto.

Cada Instituição e *agente* citados/as dispõem de um lugar especial em meu coração e da minha eterna gratidão pelo que representaram, e representam, nesta etapa de minha formação. Planto aqui, com esperança e otimismo para os próximos passos que darei, com a intenção de compartilhar os capitais acumulados, integrando uma agenda cívica e política para a construção de uma educação antirracista e com qualidade, socialmente referenciada para todos/as/es.

“A relevância da política educacional formulada e implementada [...] não reside no tamanho do sistema ao qual impõe mudanças significativas, mas na natureza do desafio que coloca para o saber escolar: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C, 2013, p. 71).

RESUMO

Este estudo apresenta como objeto de pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica do Estado do Pará. O objetivo geral é analisar os Documentos Curriculares referentes à escola básica do Estado do Pará em interface com as DCNEEQ. Assim, o trabalho se vincula ao escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, à linha de pesquisa Educação na Amazônia: *formação do educador, práxis pedagógica e currículo*, a qual articula questões referentes à formação do educador amazônico e sua práxis pedagógica ao debate curricular, e, é subsidiado financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Desta forma, a substância da investigação pautou-se nas formulações da literatura especializada sobre *Educação das Relações Étnico-raciais* em: Gonçalves e Silva (2000); Gomes (2003); Coelho e Coelho (2018); Coelho e Soares (2016); e Silva, Régis e Miranda (2018). Em *Educação Escolar Quilombola*, acionamos: Miranda (2012; 2018); Silva, G. (2012; 2014); Arruti (2017); Carril (2017); Carvalho e Dias (2017); e Custódio e Foster (2019). Em *Políticas Educacionais, regulações e regulamentações*, apontamos: Barroso (2005); Mainardes (2006); e Duarte (2010). A face interpretativa balizou-se nas noções conceituais de *habitus, campo, capital, agente, refração e estratégias discursivas* de Bourdieu (1989; 2003; 2013), ancorada nas noções conceituais de *Currículo* em: Apple (1979; 1995; 2001; 2006); Silva (1996; 2005) e Sacristán (2008; 2013). *Leis* em Thompson (1987), e, para conformar o conceito de *Quilombo*, acionamos: Moura (2020); Nascimento (2019); e Gomes (1996; 2006). Os dados foram estruturados metodologicamente a partir das conformações sobre a análise de conteúdo em (Bardin, 2016). O *corpus* documental, base para as análises, conforma: as *produções acadêmicas* que tematizam a Educação Escolar Quilombola no Brasil, o *Plano Estadual de Educação do Estado do Pará*, o *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará* (DCEFEF), o *Documento Curricular para o Ensino Médio do Estado do Pará* (DCEM) e os *currículos Lattes* dos/as *agentes* elaboradores/as dos documentos supracitados. Como fonte complementar, acionamos a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e a *Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017* (Reforma do Ensino Médio). A sistematização dos dados seguiu a métrica de três movimentos estruturais: 1. O lugar das DCNEEQ em uma abordagem jurídica, conceitual e acadêmica; 2. O Perfil do Plano Estadual de Educação do Pará a partir das *estratégias discursivas* e o perfil dos/as *agentes* elaboradores/as; 3. O perfil do DCEIEF e do DCEM do Estado do Pará e de seus respectivos/as *agentes* elaboradores/as, ambos os perfis articulados e tensionados pelas DCNEEQ. Assim, apontamos que a Educação Escolar Quilombola tem sido alvo de tensões e articulações *Sociais, Políticas, Jurídicas e Educacionais* sob a égide de um *habitus refratado* da conformação de *campos* e *capitais* econômico e cultural, cujos/as *agentes* com autonomia para estabelecer as regras concorrem entre uma hegemonia cultural eurocêntrica e codificada pelo código *neoliberal*, disputando espaço com uma perspectiva epistemológica *intercultural* sob o olhar dos povos culturalmente diferenciados. Esse processo vem implicando em avanços e retrocessos entre as legislações *reguladoras e regulamentadoras* no que forma e conforma a construção orgânica e fidedigna de uma educação pautada em um saber escolar ancestral e, notadamente, antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estado do Pará. Educação Quilombola.

ABSTRACT

The object of this study is the National Curriculum Guidelines for Maroons' School Education (DCNEEQ) in basic education in the state of Pará. The general objective is to analyze the Curriculum Documents referring to basic schooling in the state of Pará in interface with the DCNEEQ. Thus, the work is linked to the scope of the Postgraduate Program in Education in the Amazon, the line of research Education in the Amazon: *educator training, pedagogical praxis and curriculum*, which articulates issues related to the training of Amazonian educators and their pedagogical praxis to the curricular debate, and is subsidized by the financial seal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). In this way, the substance of the investigation was based on the formulários of the Specialized Literature on *Education for Ethnic-Racial Relations* in: Gonçalves and Silva (2000); Gomes (2003); Coelho and Coelho (2018); Coelho and Soares (2016); and Silva, Régis and Miranda (2018). In *Maroons' School Education*, we used: Miranda (2012; 2018); Silva, G. (2012; 2014); Arruti (2017); Carril (2017); Carvalho and Dias (2017); and Custódio and Foster (2019). In *Educational Policies, regulations and regulations*, we point out: Barroso (2005); Mainardes (2006); and Duarte (2010). The interpretative side was based on Bourdieu's (1989; 2003; 2013) conceptual notions of *habitus, field, capital, agent, refraction and discursive strategies*, anchored in the conceptual notions of *Curriculum* in: Apple (1979; 1995; 2001; 2006); Silva (1996; 2005); and Sacristán (2008; 2013). Laws in Thompson (1987) and, to shape the concept of *Maroons'*, we used: Moura (2020); Nascimento (2019); and Gomes (1996; 2006). The data was structured methodologically based on the content analysis (Bardin, 2016). The documentary corpus, the basis for the analysis, consists of: *academic productions* that focus on Maroons' School Education in Brazil, the *State Education Plan for the state of Pará*, the *Curriculum Document for Early Childhood Education and Primary Education in the state of Pará* (DCEFEF), the *Curriculum Document for Secondary Education in the state of Pará* (DCSEM) and the Lattes CVs of the agents who drafted the aforementioned documents. As a complementary source, we used the *National Common Curriculum Base (BNCC)* and *Law No. 13,415 of February 16, 2017 (High School Reform)*. The systematization of the data followed the metric of three structural movements: 1. The place of the DCNEEQ in a legal, conceptual and academic approach; 2. The Profile of the Pará State Education Plan based on the discursive strategies and the profile of the drafting agents; 3. The profile of the DCEIEF and DCSEM of the state of Pará and their respective drafting agentes, both profiles articulated and tensioned by the DCNEEQ. Thus, we point out that Maroons' School Education has been affected by social, political, legal and educational tensions and articulations under the aegis of a *habitus refracted* from the conformation of economic and cultural *fields and capitals*, whose agents with autonomy to establish the rules compete between a Eurocentric cultural hegemony and codified by the *neoliberal* code, disputing space with an intercultural epistemological perspective under the gaze of culturally differentiated peoples. This process has led to advances and setbacks in the *regulatory legislation* that forms and shapes the organic and reliable construction of an education based on ancestral and, notably, anti-racist school knowledge.

KEYWORDS: National Curriculum Guidelines for Maroons' School Education. State of Pará. Maroons' education.

RESUMEN

El objeto de este estudio son las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola (DCNEEQ) en la enseñanza básica en el estado de Pará. El objetivo general es analizar los Documentos Curriculares para la escuela básica en el estado de Pará en relación a las DCNEEQ. Así, el trabajo se vincula al ámbito del Programa de Postgrado en Educación en la Amazonia, la línea de investigación Educación en la Amazonia: *formación de educadores, praxis pedagógica y currículo*, que articula las cuestiones relativas a la formación de educadores amazónicos y su praxis pedagógica al debate curricular, y es subvencionado por el sello financiero de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (Capes). De esta forma, la sustancia de la investigación se basó en las formulaciones de la Literatura Especializada en *Educación para las Relaciones Étnico-Raciales* de: Gonçalves y Silva (2000); Gomes (2003); Coelho y Coelho (2018); Coelho y Soares (2016); y Silva, Régis y Miranda (2018). En la *Educación Escolar Quilombola*, utilizamos: Miranda (2012; 2018); Silva, G. (2012; 2014); Arruti (2017); Carril (2017); Carvalho y Dias (2017); y Custódio y Foster (2019). En *Políticas educativas, normativas y regulaciones*, señalamos: Barroso (2005); Mainardes (2006); y Duarte (2010). La vertiente interpretativa se basó en las nociones conceptuales de Bourdieu (1989; 2003; 2013) de *habitus, campo, capital, agente, refracción y estrategias discursivas*, ancladas en las nociones conceptuales de *Curriculum* en Apple (1979; 1995; 2001; 2006); Silva (1996; 2005); y Sacristán (2008; 2013). Leyes en Thompson (1987) y, para conformar el concepto de *Quilombo*, utilizamos: Moura (2020); Nascimento (2019); y Gomes (1996; 2006). Los datos fueron estructurados metodológicamente con base en las conformaciones del análisis de contenido en (Bardin, 2016). El *corpus* documental, base de los análisis, está constituido por: *producciones académicas* que enfocan la Educación Escolar Quilombola en Brasil, el *Plan Estadual de Educación para el estado de Pará*, el *Documento Curricular para la Educación Infantil y Primaria en el estado de Pará* (DCEFEF), el *Documento Curricular para la Educación Secundaria en el estado de Pará* (DCEM) y los CV Lattes de los agentes redactores de los documentos mencionados. Como fuente complementaria, utilizamos la *Base Curricular Nacional Común (BNCC)* y la *Ley n° 13.415 de 16 de febrero de 2017 (Reforma de la Enseñanza Media)*. La sistematización de los datos siguió la métrica de tres movimientos estructurales: 1. el lugar de la DCNEEQ en un abordaje jurídico, conceptual y académico; 2. el perfil del Plan Estadual de Educación de Pará a partir de *estrategias discursivas* y el perfil de los *agentes* redactores; 3. el perfil de la DCEIEF y de la DCEM del estado de Pará y de sus respectivos *agentes* redactores, ambos perfiles articulados y tensionados por la DCNEEQ. Así, señalamos que la Educación Escolar Quilombola ha sido afectada por tensiones y articulaciones sociales, políticas, jurídicas y educativas bajo la égida de un *habitus refractado* a partir de la conformación de campos y capitales económicos y culturales, cuyos agentes con autonomía para establecer las reglas compiten entre una hegemonía cultural eurocéntrica codificada por el código *neoliberal*, disputando espacio con una perspectiva epistemológica intercultural desde el punto de vista de los pueblos culturalmente diferenciados. Este proceso ha generado avances y retrocesos en la legislación reguladora e regulamentadora que conforma y moldea la construcción orgánica y confiable de una educación basada en saberes escolares ancestrales y notablemente antirracistas.

PALABRAS CLAVE: Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola. Estado de Pará. Educación Quilombola.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Relação Comunidades e Escolas Quilombolas (Brasil, Norte e Pará)	76
Quadro 2 - Relação Etapa, Escolas Quilombolas e Matrículas.	77
Quadro 3 - Fluxo Temporal das Produções	117
Quadro 4 - Mapeamento Regional das Produções Acadêmicas	120
Quadro 5 - Artigos, Teses e Dissertações: Categorias das Produções	123
Quadro 6 - <i>Agentes</i> Relacionados/as ao Tema DCEIEF e DCEM	170
Quadro 7 - Gestão DCEIEF e DCEM	172
Quadro 8 – Campos de Experiências DCEIEF (Pará, 2019).....	176
Quadro 9 – Objetivos de Aprendizagem e Habilidades DCEIEF (Pará, 2019).....	179
Quadro 10 - Competências e Habilidades no DCEM – Nucleação Geral Básica (Pará, 2021b)	190
Quadro 11 - Competências e Habilidades no DCEM – Nucleação para o mundo do Trabalho (Pará, 2021b).....	190

Lista de Figuras

Figura 1 - Representação Teórica e Metodológica do estudo	53
Figura 2 – Modelo Explicativo da Tese.....	69
Figura 3 – Localização das Comunidades Quilombolas certificadas no Pará	74
Figura 4 - Comunidade Quilombola do Alto Itacuruçá - Abaetetuba-Nordeste Paraense.....	75
Figura 5 - Arquitetura Curricular DCEM – Formação Geral Básica (Pará).....	187
Figura 6 - Arquitetura Curricular DCEM – Formação para o mundo do Trabalho (Pará)	188
Figura 7 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Educação Escolar Quilombola (Pará) – Formação Geral Básica	201
Figura 8 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Educação Escolar Quilombola (Pará) – Formação para o mundo do Trabalho.....	202

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Perfil dos/as <i>Agentes</i> PEE (Pará) – Formação	136
Gráfico 2 - Perfil dos/as <i>Agentes</i> PEE (Pará) - Área	137
Gráfico 3 - Perfil dos/as <i>Agentes</i> DCEIEF (Pará) – Formação	165
Gráfico 4- Perfil dos/as <i>Agentes</i> DCEM (Pará) – Formação	165
Gráfico 5 - Perfil dos/as <i>Agentes</i> DCEIEF (Pará) – Área	166
Gráfico 6 - Perfil dos/as <i>Agentes</i> DCEM (Pará) – Área.....	167
Gráfico 7 Perfil dos/as <i>Agentes</i> DCEIEF e DCEM (Pará) – Profissão	168
Gráfico 8 - Perfil dos/as <i>Agentes</i> DCEIEF e DCEM (Pará) – Núcleo e Grupo de Pesquisa	169

Lista de Abreviatura e Siglas

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores (a)s Negros

ABdC - Associação Brasileira de *Currículo*

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Anpae - Associação Nacional de Política e Administração em Educação

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

Art. – Artigo

Arts. – Artigos

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cadara – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedenpa - Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará

Cefor - Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará

CEE - Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CNDE - Campanha Nacional pelo Direito à Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

COEM – Coordenação de Ensino Médio

Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONAE - Conferência Nacional Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

Copene – Congresso Brasileiro de Pesquisadores (a) s Negros

CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial

DCEFEF - Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará

DCEM - Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

DEINF - Diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental

DEMP - Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional

DIPERQ – Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Raciais e de Educação Escolar Quilombola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCP - Fundação Cultural Palmares

FEE - Fórum Estadual de Educação

FNB – Frente Negra Brasileira

Forumdir - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GEPEMe - Grupo de Estudos e Pesquisa, Memória, Formação e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MP – Medida Provisória

MpB - Movimento pela Base

Neabs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PGEDA – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia

PPGEDUC: Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEN - Secretaria Adjunta de Ensino

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Andes-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

SEI - Sistema Educacional Interativo

Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIELO: *Scientific Electronic Library*

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SOME - Sistema Modular de Ensino

TpE - Todos pela Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

UHC – União dos Homens de Cor

Undime - União Nacional dos Dirigentes de Educação

Sumário

Seção 1 – Aspectos Introdutórios	22
1.1. Sobre os elementos norteadores e o caminho histórico da temática	22
1.2. O lugar que me encontro nesta tese	38
1.3. Noções Teórico-metodológicas: sobre a sistematização e a interpretação dos dados 42	
1.4. Os caminhos da investigação: a problematização	54
Seção 2 – O lugar das DCNEEQ: uma abordagem jurídica, conceitual e acadêmica	86
2.1. DCNEEQ: O panorama jurídico	86
2.2. DCNEEQ; <i>Leis; Habitus; Campo científico e Currículo</i> : tensões e articulações	101
2.3 O lugar da discussão sobre Educação Escolar Quilombola, segundo as produções acadêmicas	114
2.3.1. O fluxo temporal das produções acadêmicas	116
2.3.2. O Mapeamento Regional das Produções Acadêmicas	119
2.3.3. Quilombo, Educação, Escola e Legislação: temas recorrentes e emergentes que estruturam as produções acadêmicas	122
Seção 3 – O Aparato jurídico Educacional do Estado do Pará e o perfil dos/as <i>agentes</i> : uma análise entre Regulações e Regulamentações acerca das DCNEEQ – Desafios e Perspectivas	130
3.1 O contexto para a criação do Plano Estadual de Educação do Pará: marcos regulatórios	132
3.1.2 O Perfil dos/as <i>Agentes</i> do Plano Estadual de Educação do Pará	135
3.1.3 As estratégias discursivas do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará em interface com as DCNEEQ	139
3.2 A BNCC e o seu contexto de criação	144
3.3 Políticas Regulamentadoras na Educação Básica no Estado do Pará em interlocução com o PEE do Pará, as DCNEEQ e a BNCC	152
3.3.1 Sobre o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEFEF) e o Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará (DCM)	152
a. O contexto	152
b. O Perfil dos/as <i>agentes</i>	162
c. As estratégias discursivas do DCEIEF em interface com as DCNEEQ	174
d. As estratégias discursivas do DCEM em interface com as DCNEEQ	186
3.4. Ações Pedagógicas da SEDUC/PA sobre ERER e EEQ	199
a. A Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial (COPIR)	199
b. O Caderno Orientador da Gestão Pedagógica das Unidades Escolares da rede estadual de ensino	200

c. Outras Ações Pedagógicas promovidas pela SEDUC/PA e COPIR sobre ERER e EEQ	204
3.5. Outros horizontes para as DCNEEQ: tensões e alterações entre os/as <i>agentes, habitus e regras no campo político e educacional</i>	206
Considerações Finais	212
Referências	220
Dissertações e Teses citadas no estado do conhecimento.....	245

Seção 1 – Aspectos Introdutórios

Esta seção objetiva apresentar os elementos introdutórios que consubstanciam esta tese, logo, se estrutura em 04 movimentos que se articulam entre si, quais sejam: os elementos norteadores e o caminho histórico da temática, o qual situará o *campo* em que o nosso objeto está localizado. Em um segundo movimento demarcamos o lugar que me encontro nesta tese por meio de aspectos de cunho acadêmico, profissional e humano. Sequencialmente, sinalizamos as noções teórico-metodológica que consubstanciam o estudo e, por fim, balizamos a problematização da tese a partir das reflexões engendradas pelo *Aporte Teórico, Produções Acadêmicas, Literatura Especializada e os dados publicizados pelas agências de pesquisa nacional*.

1.1. Sobre os elementos norteadores e o caminho histórico da temática

Esta tese traz em seu bojo a temática sobre a *Educação Escolar Quilombola* a qual se insere em um *campo* mais amplo de reflexões acerca dos fatores que se articulam com as dimensões Histórica, Política, Jurídica e Educacional da população negra brasileira. Logo, os debates aqui problematizados são atravessados pela constituição de uma identidade em movimento, forjada: pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros; pelo trabalho; pela relação com a terra; pela ancestralidade negra e pelas reivindicações pautadas pelos Movimentos Sociais sobre Raça; pela Classe e Etnia que foram e são historicamente engendradas por conflitos; pela resistência e disputa (Almeida, A. W. B., 1998; Fernandes, 2017; Nascimento, A. 2019).

Inicialmente, para conformarmos a temática, propomos caminhar historicamente com o conceito de *quilombo* por seus significados. O aporte teórico o baliza como um conceito que condensa acepções atribuídas a um fenômeno histórico e político que atravessa a construção da nação brasileira referindo-se à diáspora africana¹, à escravidão e ao racismo no Brasil, aos processos de lutas e resistência negra às imposições que lhes destituam de sua ancestralidade,

¹ A diáspora africana é um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse fenômeno foi evidenciado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico, representando uma realidade complexa, dando contorno e inclusive conduzindo indivíduos, grupos e sociedades (Hall, 2003).

às cosmologias e territorialidades que compõem especificidades étnico-raciais (Almeida, A. W. B., 1998; 2002; Moura, 2020).

Neste trajeto, destaca-se que, em 1740, a realza de Portugal a partir do Conselho Ultramarino valeu-se da definição de quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (Moura, 2020, p. 21). Esta é uma denotação rasa que se fundamenta estritamente na fuga-resistência de *escravos/as* e no isolamento geográfico, em locais de difícil acesso, mais próximos de uma natureza selvagem que da chamada civilização e que representavam o autoconsumo e a capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz (Ramos, 1953; Carneiro, 1957).

É importante esclarecermos sobre o uso da operação discursiva *escravo/a* localizado em um *campo* semântico que destitui o sujeito de sua humanidade, assumindo a configuração de um objeto em uma relação pretensamente mercadológica entre o senhor e o/a escravo/a (coisa, propriedade) conduzindo a um sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação contida na lei dissimula e neutraliza a relação de classe. A inserção do verbete *escravizado/a*, em um dicionário *contemporâneo*, sinaliza e reforça o fato de que o seu uso é recente e traduz uma nova visão acerca das relações histórico-sociais empreendidas no período da escravidão em que pessoas eram colocadas nesta condição, confrontado a visão naturalizada e essencialista assumida pela expressão *escravo/a*² (Meillassoux, 1995; Munanga, 2010; Silva; Silva, 2021).

Logo, nos países da América Latina em que o sistema escravista era o principal meio de produção, o/a negro/a *marron* ou quilombola era significado como sinal de rebeldia. Neste sentido, o quilombo no Brasil acaba por refletir, em certa medida, os *Kilombos* existentes na África, reorganizados pelos/as negros/as escravizados/as para contrariar a estrutura escravocrata, pela implantação de outra formação política em que se encontravam todos/as os/as humilhados/as socialmente na forma de escravidão (Munanga, 1995).

Assim, para balizar a organização econômica, os/as quilombolas organizavam-se politicamente de modo a não se tornarem simples aglomerados de refugiados/as. Neste construto, no Brasil “[...] os quilombolas queriam criar uma forma de vida social oposta àquela de que eles fugiam [...] as suas lutas chegaram a ameaçar a ordem vigente” (Ribeiro, 1995, p. 167). Esta construção cultural sinergicamente conectada com a terra permitiu uma

² Neste trabalho de tese, quando nos referimos a estes/as agentes neste tempo e espaço utilizaremos a expressão *escravizado/a*, com a ressalva de quando usarmos citações diretas de literaturas ou legislações.

economia abrangente, visto que não se restringiam a uma plantação unilateral (monocultura), mas aproveitavam os recursos disponíveis, dinamizavam uma agricultura *policultora-comunitária* para satisfazer suas necessidades e estender para o comércio. As formas de organização das comunidades quilombolas eram mediadas pela capacidade de articulação com vários setores sociais. O isolamento, como já mencionado, nunca foi efetivamente um fator de sobrevivência para estes grupos. A capacidade de conexão dos quilombos foi uma característica que os colocaram como grupos que intentavam a subversão de um sistema que reproduzia uma relação de explorados/as e exploradores/as (Moura, 2020).

Desta forma, os/as quilombolas forjaram-se, reinventando-se no interior do próprio sistema escravista. Dentro deste espectro, ancorados na tipologia levantada por Décio Freiras (1984), pode-se elencar sete tipos fundamentais: 1) *os agrícolas*; 2) *os extrativistas*; 3) *os mercantis*; 4) *os mineradores*; 5) *os pastoris*; 6) *os de serviços*; 7) *os predatórios*. É importante destacar que a agricultura se coloca como uma atividade que atravessava a grande maioria das tipologias. Logo, não há mais espaço para se desenhar imagens do quilombo como lutas "repetitórias e impotentes" (Gomes, F. S., 2006 p. 308).

O caso da República de Palmares foi um exemplo de organização quilombola combativa que desestabilizou a estrutura colonial. Esta república durou quase cem anos e estabeleceu o primeiro governo de africanos livres na terra do novo mundo, um Estado Africano com uma organização socioeconômica e política, com uma população de cerca de 30 mil rebeldes africanos e ocupando um espaço relativo a um terço de Portugal (Nascimento, A. 2019).

Além dos autolibertos africanos, o ingresso no território Palmarino contemplava: índios "saltadores"; fugitivos da justiça de modo geral; e elementos das demais etnias ou camadas que se sentiam oprimidos pelo sistema escravista, certamente brancos e brancas, visto que existiam "mulatos de menor idade". Isso mostra um *campo* complexo e com diferentes perspectivas sociais para forjar uma construção cultural que lhes atendesse (Moura, 2020). Além disso, foram altamente qualificados na arte da guerra, estabeleceram redes de troca e venda, desafiaram o poder da igreja católica e resistiram cerca de 27 guerras. Sua organização política constituiu um governo altamente centralizado sob o olhar do binômio *economia-defesa* para manter as atividades produtivas e a defesa militar para sua integridade territorial, com peculiaridade em suas organizações familiares. A comunicação ocorria por meio de um *código* próprio de linguagem religiosa, pois mesclavam alguns valores do

catolicismo, ressaltando uma obediência incondicional ao chefe, para preservar seu povo e seu território (Nascimento, A., 2019).

Acrescido a isso, temos a destituição da humanidade do/a negro/a escravizado/a. Este fator pode ser observado na dinâmica do sistema escravista no Estado do Pará, que aponta que “Considerado uma coisa, o/a negro/a escravizado/a não tinha personalidade jurídica, não era cidadão, nem mesmo um ser humano, equiparava-se aos semoventes (animais de bando); mas respondia sozinho pelos delitos que eventualmente cometia” (Salles, 2005, p.172). Não só os costumes, como também as leis, consideravam a fuga de escravizados/as para os mocambos como crime infame. Apesar de ter sido “coisificado” no dia a dia, os/as escravizados/as eram elevados/as à condição humana pelo “Código Penal” para permitir a sua punição.

O *quilombo* foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou vida precária, em qualquer região onde existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste ao regime servil” (Moura, 1992, p. 24). O movimento de fuga o deixava suscetível à captura por profissionais de caça a mando de “seus” senhores. No Brasil, estes profissionais recebiam o nome de “Capitães-do-mato”, advindos majoritariamente dos próprios grupos de negros escravizados ou alforriados. Tidos como traidores da raça, os capitães-do-mato acometidos pela ideologia racista constituíam uma ideia de força especializada em perseguição dos escravizados e destruição dos quilombos (Salles, 2005). Este movimento foi conformado a partir de um acordo tácito de aproximação com os opressores e gozo de algumas benesses – *capital cultural* - em troca do distanciamento e traição dos oprimidos ao usar das suas habilidades para a captura dos *escravizados* fugitivos (Reis; Gomes, 1996; Fernandes, 2018; Freire, 2013). Esse fator identifica as relações de poder e identitárias existentes neste tempo e espaço e que permeiam desde a macro até a microestrutura, fundamentadas por compreensões ideológicas, culturais, políticas e econômicas, frutos das “contradições estruturais do sistema escravista e refletiam na dinâmica, em nível de conflito social e negação desse sistema por parte dos oprimidos” (Moura, 2020, p. 23).

Assim, é necessário reconhecermos a diversidade das relações entre escravizados/as e sociedade escravocrata para não cometermos o erro de estabelecer estereótipos na compreensão deste grupo social diverso e complexo (Schmitt *et al.*, 2002). Essa diversidade foi reconhecida teoricamente a partir do conceito *campo negro* referindo-se a uma complexa “rede social permeada por aspectos multifacetados que envolveu, em determinadas regiões do

Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos” (Gomes, F., 1996, p. 36).

Neste contexto, o sistema hegemônico imposto na época enfrenta as organizações quilombolas e fortalece o processo de marginalização desses grupos, deturpando seu sentido e desqualificando a sua identidade ancestral com a construção e propagação de discursos que simbolicamente sustentavam uma ideologia racista, conquistando, assim, o apoio da sociedade na luta contra esse movimento. Este quadro se agrava em 1888, com a *abolição da escravatura* a qual foi forjada por um conjunto de tensões sociais, políticas e econômicas de grupos como: 1) os abolicionistas enquanto uma ação política visando emancipar o Brasil da escravidão; 2) o “fantasma comunista” instituído pela ameaça haitiana, a pujança fortalecida entre colonos oprimidos e quilombos e a revolta dos ainda escravizados/as (Moura, 2020); e 3) a possibilidade uma reforma agrária que beneficiasse a população escravizada (Andrade, 1991).

Após a abolição da escravidão em 1888 e o início de um processo de “inserção” do negro escravizado na condição legal de “cidadão”, paradoxalmente, este movimento colocou este sujeito social em um lugar de marginalização do mercado de trabalho, permanecendo na condição de destituído de sua existência humana, vítima de um projeto político de apagamento e genocídio da sociedade que, se tornara república, subsidiada por movimentos filosóficos que engendraram a sociedade que se inaugura “moderna” sob uma temporalidade ocidental, eurocêntrica e capitalista (Almeida, A. W. B., 2002; Fernandes, 2008; Nascimento, A., 2019).

Em consequência disto, os “ex-escravos” abandonam as fazendas em que labutavam, ganham as estradas à procura de terrenos baldios em que pudessem acampar, para viverem livres como se estivessem nos quilombos, plantando milho e mandioca para comer (Moura, 2020). Neste sentido:

Eles não podiam estar em lugar algum, porque cada vez que acampavam, os fazendeiros vizinhos se organizavam e convocavam forças policiais para expulsá-los, uma vez que toda a terra estava possuída e, saindo de uma fazenda, se caía fatalmente em outra. As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro a mesma atitude de desprezo vil (Ribeiro, D., 1995, p. 221)

Esse grupo foi integrado à sociedade sem assistência às condições básicas de existência e nada foi alterado com a Proclamação da República, a “sorte” do “ex-escravo”

permaneceu a mesma. Os afro-brasileiros³ sofreram novas frustrações quando constataram que, a despeito da condição de “liberto” e em um contexto de industrialização, sua força de trabalho seria rejeitada por não se configurar qualificada para as demandas apresentadas. Isso se coloca como um impeditivo de ascensão e mobilidade social, incidindo na prostituição da mulher negra, a criminalidade do negro, a delinquência da infância negra. Assim, a família negra continua destituída de suas condições de sobrevivência digna e humana, colocando-se à margem das possibilidades de participação da transformação de ordem econômica, política e social no contexto do sistema capitalista (Skidmore, 2012; Fernandes, 2008; Nascimento, A., 2019).

Neste cenário, apontamos que a comunidade afro-brasileira não assistiu a todo esse processo de forma pacífica e bestializada⁴. A resistência protagonizada por estas comunidades se articula a um conjunto de iniciativas que contempla várias dimensões, dentre elas, política; educacional e cultural, dentre estes movimentos de resistência, temos o *aquilombamento* o qual busca o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombola em um ato de assumir uma posição de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político (Nascimento, A., 2019). Os desmandos legitimados e implementados pelas forças coloniais, imperiais e agora republicanas no que concerne à apreciação da comunidade afro-brasileira desencadeou um Movimento Negro⁵ que insurgiu em prol da denúncia e do combate ao preconceito, às práticas racistas e às desigualdades raciais (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes, N. L., 2012).

A atuação deste movimento político de mobilização racial e étnica para reivindicar seus direitos promoveu ações de cunho político por meio de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas pelos negros no Brasil. A cada momento histórico o movimento ganhava configurações diferenciadas como tática⁶ de subversão de acordo com o contexto em que se encontrava (Santos, J. F., 1994).

³ O termo nomeia as populações ensejadas por um processo de miscigenação entre os povos originários, africanos e afrodescendentes, forjada no período colonial brasileiro (Carvalho, A., 2003).

⁴ Atônita (Carvalho, J. M., 1991).

⁵ O Movimento Negro refere-se a todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado] e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (Santos, J. F., 1994).

⁶ Tática, neste sentido, refere-se à “arte do fraco” o qual ao reconhecer o ensejo, o “fraco” combina diversos elementos para tirar partido das forças que lhes são estranhas, operando golpe a golpe, lance por lance (Certeau, 2008)

Dentre estas configurações, organizou-se o trajeto histórico do Movimento Negro em três grandes. A primeira, entre 1889 e 1937, representou a Proclamação da República e a “imprensa negra”, a Frente Negra Brasileira - FNB (1931-1937), resistindo contra a contínua marginalização desta população. Para isso, utilizava como tática uma organização financeira para manter a escola. A FNB transformou-se em partido político em 1936, porém foi suplantada pela ditadura do Estado Novo fases (Domingues, 2007).

O segundo período ocorreu de 1937 a 1964. A despeito dos impeditivos instaurados pela ditadura do governo de Getúlio Vargas, tivemos a criação do Teatro Experimental do Negro (1944-1968) no Rio de Janeiro sob a liderança de Abdias do Nascimento com o objetivo de publicação do jornal “Quilombo”. Em Porto Alegre, temos a criação da União dos Homens de Cor (UHC) com o intuito de elevar o nível econômico e intelectual dos negros em todo o Brasil (Domingues, 2007, p. 108). A terceira fase do Movimento Negro diz respeito aos anos entre 1978 e 2000, com a reorganização política e ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil e a fundação do Movimento Negro Unificado - MNU - (1978), ainda atuante, com a Constituição Federal de 1988, passou a pautar as suas ações fundamentalmente sob o viés educacional e a partir dos anos 1990 fortaleceu o debate acerca de políticas públicas voltadas para esta população (Gonçalves; Silva, 2000; Domingues, 2007; Gomes, N. L., 2012).

Neste contexto, em 1980 se formou na Amazônia o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (Cedenpa). A despeito do avanço de uma política conservadora e ditatorial no regime militar, o Movimento negro encontrou formas de resistência em uma abordagem sociorrecreativa-cultural: “[...] é aí que vai surgir o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. E acaba, no país todo, surgindo outras entidades. E é nesse bojo que vem o Cedenpa” (Deus, Z. A., 2006, p. 16).

O Cedenpa se constituiu com o intuito de elevar a autoestima da população negra, estimular a luta dessa população por uma cidadania plena e promover articulações, em todas as esferas, para eliminação das hierarquias sociais no contexto afro-amazônico (Navegantes, 2019). Em uma década de atuação, o Cedenpa estabeleceu influência na Constituição do Estado do Pará, decretada em 1989, no que se refere à titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombo no prazo de um ano (Art. 322).

Assim, as comunidades quilombolas foram forjando os seus espaços ao desenvolverem a consciência dos direitos construídos por e para o seu grupo social. Este caminho foi traçado com o fortalecimento de organizações não governamentais, setores

universitários e da Igreja Católica. No Baixo Amazonas, a promoção dos Encontros Raízes Negras, iniciados em 1988, favoreceu a articulação quilombola (Amaral, 2009; Azevedo, 2002), e Boa Vista, em Oriximiná, foi a primeira comunidade quilombola a receber o título de terra no Brasil (Carvalho, L. *et al.*, 2021).

Neste enredo, a utilização do termo “remanescente de quilombo” ocupa espaço no aparato jurídico nacional na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68, para assegurar a titularidade das terras ocupadas. O Movimento Negro mostrou-se atuante durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, influenciando tanto os parlamentares quanto a opinião pública. Porém, esta concepção relacionou o termo “remanescente” de quilombo à noção de resíduo, algo que já foi e do qual sobraram apenas reminiscências. Esta conceituação endossada pela elite herdeira do processo de colonização europeia foi colocada em debate pelos movimentos sociais e grupos de intelectuais que empreenderam pesquisas sobre a temática (Almeida, A. W. B., 1998).

Na busca por corroborar com a atualização do termo “remanescente de quilombo”, Almeida, A. W. B. (1998) debruça-se sobre o tema para compreender a realidade desses grupos sociais na atualidade, também chamados de “*terra de preto*”, sustentando a tese de que esses grupos abrangem diferentes tipos de ocupação das terras por famílias de “ex-escravos”, sendo terras doadas ou adquiridas, podendo ter ou não a formalização jurídica, incluindo também concessões feitas pelo Estado devido à prestação de serviços guerreiros; extensões correspondentes a antigos quilombos, entre outros (Almeida, A. W. B., 1998; 2014). Logo, o “movimento de *aquilombar* supera a concepção de “fossilizados” e pressupunha a reorganização de um povo escravizado, buscando reestruturar suas famílias, suas culturas e suas comunidades” (Gomes, F. S., 2006, p. 308).

O amadurecimento do debate por meio dos movimentos Negro e Campesino sistematizado pelos/as pesquisadores/as da área forjam duas correntes que são opositoras apenas politicamente, mas que avançam no conceito em relação ao que deve ser o quilombo na contemporaneidade. A primeira corrente nomeada de *primordialista* defende que antes de tudo, há uma relação entre cultura e etnicidade e sendo esta perspectiva inicialmente estranha a questões agrárias e fundiárias, estando mais ligada a preocupações com a produção de uma identidade e de um orgulho racial que tem na recuperação da África no Brasil e no exemplo de resistência o seu foco, o que faz com que o “artigo 68” esteja associado à ideia de uma representação da dívida histórica que o sistema escravista deixou ao Estado e à sociedade brasileira. A segunda corrente são os *Ressemantizadores* ou *culturalistas*, que concordam que

a criação de um conceito de quilombo deve passar pelos sujeitos e sua autoidentificação como os quilombolas, que procuram recuperar suas raízes voltando-se para os conflitos fundiários que as comunidades negras do interior estavam vivendo. Isso traz para o centro do debate a caracterização de uma forma organizacional *camponesa* associada a uma autoatribuição referida a ela, ao invés da afirmação da negritude (Arruti, 2006).

O posicionamento *primordialista* foi o que orientou a formulação e aprovação do artigo 68, encontrando apoio em uma ala de legisladores a serviço da elite, por esta ser uma perspectiva inicialmente estranha a questões agrárias e fundiárias. Esta deliberação encontrou divergência em parte do Movimento Negro que dialoga com o Campesinato e que não renuncia à relação entre quilombos, território, identidade étnica e combate ao racismo. Desta forma, o artigo 68 tornou-se, após um “cochilo” da elite no momento de sua elaboração, um dos maiores instrumentos da luta fundiária dos anos de 1990 (Almeida, A. W. B., 1998; Arruti, 2006).

A atuação dos movimentos sociais aquecia o debate, promovendo encontros que sistematizassem as agendas deliberativas para viabilizar as suas demandas. No Estado do Pará, em 1999 criou-se a Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará (Malungu). Esta coordenação articulou as lutas das comunidades remanescentes de quilombo em nível estadual, com o intuito de defender os direitos humanos fundamentais das comunidades quilombolas, mormente seus direitos territoriais, base para efetivação dos demais (Nascimento, A., 2019).

Apreciando o conflito entre os legisladores e a *interlocução* com os movimentos sociais, em 1995 o deputado Alcides Modesto e a Senadora Benedita da Silva apresentaram o projeto de Lei nº. 627/1995 que critica a conceituação de *remanescentes de quilombos* em vigor, pois reduzia este fenômeno a critérios exteriores e arbitrários, e questiona também a métrica de titulação das terras, já que ela não respeitava a forma de apropriação da terra empregada por estes grupos (Carvalho, A. P. C., 2008).

Em setembro de 1999, o Chefe da Casa Civil da Presidência da República, Pedro Parente, tornou público um novo anteprojeto de decreto que delegava a atribuição de titulação das terras à FCP e definia que as comunidades a serem reconhecidas deveriam estar ocupando suas terras desde 1888 até a promulgação da Constituição de 1988. As comunidades quilombolas e o Movimento Negro repudiaram tal deliberação, posicionando-se de forma contrária. Na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), com uma

agenda econômica *neoliberal*⁷, o debate pouco avançou e foi reiterado em 10 de setembro de 2001 por meio do Decreto Presidencial nº. 3.912 que regulamentava o processo de titulação de quilombos, sendo reconhecida a propriedade sobre terras que: I – eram ocupadas por quilombos em 1888; II – estavam ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos em 5 de outubro de 1988. Este texto desconsiderava a existência de conflitos fundiários incidentes nos territórios onde viviam e trabalhavam estes grupos (Osório, 2005).

O tema ganha força e espaço quando, em dezembro de 2002, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), organização representativa das comunidades quilombolas que buscam a regularização fundiária de seus territórios, remeteu para o presidente eleito – Luiz Inácio Lula da Silva – um documento que traçava uma avaliação crítica do desempenho da Fundação Cultural Palmares.

Os encaminhamentos deliberaram manter o Ministério da Cultura como órgão responsável pela titulação das terras de quilombos através da MP nº. 103 que, posteriormente, foi convertida na Lei nº. 10.683, de 28 de maio de 2003. Outros atos se seguiram. Em 21 de março, foi criada, por meio da MP nº. 111 (convertida na Lei nº. 10.678, de 23/05/2003), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Com *status* de ministério, objetivava formular, coordenar e avaliar as políticas públicas de promoção da igualdade racial. Integrando a estrutura básica da SEPPIR, foi criado o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, um Gabinete, além da previsão de até três subsecretarias (Carvalho, A. P. C., 2008).

No mesmo ano, o Presidente instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial para rever o Decreto nº. 3.912/2001, propor nova regulamentação para a titulação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos e sugerir medidas para implementar o desenvolvimento das áreas já reconhecidas e tituladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Este GT foi coordenado pela Casa Civil e pela SEPPIR, sendo formado por 14 Ministérios e três representantes das comunidades quilombolas. Este processo culminou nas minutas dos decretos nº. 4.883, 4.885, e 4.887, todos de 20 de novembro de 2003.

⁷ O *neoliberalismo* se configura como a linguagem da economia ortodoxa que dá a aparência de uma descrição científica do real à utopia do livre mercado, convertendo-a em projeto político. A manutenção do fundamentalismo *neoliberal* foi interpretada pela Presidência da República do governo FHC como um meio decisivo para assegurar o necessário controle sobre o sistema político, tendo em vista realizar a pesadíssima agenda de reformas institucionais que constituía o núcleo duro do programa do governo (Sallum, 1999; Catani *et al.*, 2017).

O primeiro decreto transferiu a competência para regularizar as terras quilombolas para o Ministério do Desenvolvimento Agrário. O segundo definiu a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, garantindo aos quilombolas a sua participação neste órgão colegiado de caráter consultivo sobre as políticas de promoção da igualdade racial. O terceiro e último regulamentou o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Carvalho, A. P. C., 2008). O Decreto acrescenta ainda:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para fins desse Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade (Brasil, 2003b).

Esta reformulação legal ressignifica o conceito ao inferir que essa reorganização se deu, sim, no interior dos quilombos, porém, não apenas. Para além desta abertura geográfica, os quilombolas intercambiavam suas vivências e experiências culturais com indígenas *negros da terra*⁸, mascates e outros grupos, promovendo uma efetiva interlocução, realizando trocas mercantis com comerciantes das vilas próximas aos quilombos (Almeida, A. W. B., 1998; Gomes, F. S., 2006; Moura, 2020).

Neste contexto, por meio das disputas políticas e ideológicas, a demarcação jurídica do conceito de comunidades *remanescentes de quilombo*⁹ sofre atualização a partir do Decreto nº. 4887/2003, destacando que um dos principais elementos a ser considerado em seu processo educativo é o princípio da diversidade, ou seja, considerar que, embora tenham elementos comuns entre si, como a relação com a terra enquanto uma relação educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à cultura

⁸ Corresponde aos Índios de Guiné, aos Africanos e aos seus descendentes (Moura, 2020).

⁹ Conforme o Decreto de Lei nº. 4887/2003, "consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2003).

e à religião que os particularizam, destacando a ancestralidade¹⁰ negra em seu significado racial¹¹ que deve ser considerada no processo educativo.

Nesta construção, asseveramos que, a despeito da Constituição Federal de 1988 em seu Art. 68 considerar o termo “remanescente”, neste estudo, optamos por não utilizá-lo¹², em decorrência de um posicionamento político em consonância com o preceituado pelas DCNEEQ e, por entender a dinamicidade e complexidade não *essencializante e frigidificada* destes grupos culturais ao se inventar e reinventar no tempo e no espaço (O’dwyer, 2002; Almeida, A. W. B., 2002), pois, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, “consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio” (Abant, 1994, p. 1).

Assim, com a maior capilaridade do tema na esfera jurídica, em março de 2004, as Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará ganharam personalidade jurídica, adotando o nome Malungu, reunindo aproximadamente 200 associações quilombolas sediadas em 65 municípios paraenses, onde se localizam 528 comunidades quilombolas, em diferentes estágios de reconhecimento, como destaca a pesquisa realizada por Márcio Nascimento (Nascimento, M., 2020).

Após o amadurecimento gerado por meio das lutas e resistências no contexto acima explanado, encontrando, em alguma medida, interlocução nos três poderes estatais, o Movimento Negro empreende seus esforços e atividades, em grande medida, na busca por ações afirmativas que possam superar as graves desigualdades raciais. A partir dos anos 2000, este movimento passa a ter como consenso a necessidade da implantação de ações afirmativas no Brasil, em especial na Educação Básica, no ensino superior e no mercado de trabalho (Gomes, N. L., 2011). As táticas concentravam-se: na criação de um sistema de cotas que contemplasse os grupos raciais e etnicamente diferenciados; nas interferências na legislação educacional brasileira de modo a atender suas demandas, como a revisão dos conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, formação de professores, reavaliação o papel do negro no Brasil, buscando a inclusão do ensino da história da África nas escolas, dentre outras pautas (Domingues, 2007).

¹⁰ Ancestralidade diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural (Gomes, N. L., 2003).

¹¹ Para este trabalho, raça é uma categoria socialmente constituída (Guimarães, 2002; Schwarcz, 1993)

¹² Com a ressalva das citações da literatura e do texto jurídico.

Logo, este movimento endossado potencialmente a partir da década de 1980 por esta categoria contribuiu para que a diversidade cultural não ficasse restrita apenas ao reconhecimento do outro como diferente, mas assegurasse que a *escola* seja cada vez mais um espaço da diversidade étnico-cultural, superando a desigualdade, a discriminação e o preconceito que têm marcado as relações sociais no contexto da sociedade brasileira desde o período de sua colonização. Neste sentido, a escola para grupos *racializados*¹³ se coloca como uma possibilidade indubitável de ascensão social numa sociedade marcada pela desigualdade socioeconômica (Fernandes, 2007).

Por consequência, os problemas relativos à garantia do acesso à educação pública e da horizontalidade das relações no interior da escola foram expostos; os movimentos sociais identitários passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos, entre outros materiais (Miranda, 2012). Os resultados destas mobilizações serão evidenciados de forma circunscrita na segunda seção deste texto, porém já destacamos a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 como política educacional de estado com o Plano Nacional de Educação (2011-2020), no que tange à obrigatoriedade da inclusão nos *currículos* da Educação Básica, em todas as esferas, da História e Cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas.

Assim, atravessada pelo debate sobre *território, educação e ações afirmativas*, o Movimento Negro Unificado tensiona a apreciação jurídica para a construção e implementação de uma *Educação Escolar Quilombola* que contemple organicamente as especificidades de cada comunidade. Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola tem seu debate dotado de forte mobilização visando a reconstrução da função social das escolas que atendem essas comunidades (Miranda, 2012; 2018; Silva, G M., 2014).

Este aparato legal foi engendrado de forma basilar pelo Movimento Negro Brasileiro em um processo de reivindicação (Coelho, W. N. B.; Coelho, M. C., 2003) ao travar uma luta histórica¹⁴ para o alcance de suas demandas educacionais como forma de compensar e corrigir as desigualdades históricas imputadas a esta população ante o preconceito e desigualdades sociais geradas pelo processo de escravização em nosso país, bem como para reverter a lógica *urbanocêntrica* (Arruti, 2017) que a educação escolar assume independentemente do território

¹³ A racialização envolve a imposição de categorias ao grupo subordinado pelo grupo dominante, junto com definições do grupo assim categorizado como intrinsecamente inferior (Fenton, 1999; Guimarães 2002).

¹⁴ Essa luta marca uma trajetória histórica da luta do movimento negro pela construção e implementação de políticas educacionais que contemplem a população negra no Brasil (Gonçalves; Silva, 2000).

que ocupa. Esta escola deve atender às suas especificidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Assim, mediante este cenário, temos a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012 - durante o governo da presidente Dilma Rousseff (Miranda, 2012).

Assim, é importante situarmos a *Educação Quilombola* retroalimenta a *Educação Escolar Quilombola*, enquanto a primeira se constitui como uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos afro-brasileiros pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra evocada em histórias da tradição oral, as quais se constituem em verdadeiros repertórios de práticas educativas que conferem sentido ao Quilombo e à sua afirmação identitária (Almeida, A. W. B., 1998; Moura, 2020). Na Amazônia, Marin e Castro (1999) referem-se à educação quilombola como resultado da luta dos povos que se ancoram neste construto histórico, étnico e racial em defesa de seu território e de sua identidade: “[...] a trajetória política não é projetada na reflexão de um indivíduo, mas na relação com seu grupo e com a sociedade” (Marin; Castro, 1999, p.114). Assim, os quilombos trazem hoje heranças das manifestações culturais, sociais e religiosas deixadas pelos/as negros/as escravizados/as (Treccani, 2006).

Enquanto isso, a *Educação Escolar Quilombola* é legitimada como uma *modalidade educacional* retroalimentada pela *Educação Quilombola* e balizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996, a qual deve reconhecer as contribuições das diversas manifestações culturais na formação do país, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia (Miranda, 2012). Estas orientações ganham força legal ao serem implementadas pela Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, como política educacional de estado, com o Plano Nacional de Educação (2011-2020), no que tange à obrigatoriedade da inclusão nos *currículos* da Educação Básica, em todas as esferas, da História e Cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas. O Parecer CNE/CEB nº. 16/2012 prevê orientações conceituais específicas sobre *currículo*, *Projeto Político-pedagógico*, *Gestão Escolar*, *Formação de Professores*, *Avaliação da Aprendizagem e Práticas Pedagógicas* que garantam organicamente as especificidades de cada Comunidade Quilombolas desvencilhando-se de uma compreensão *remanescente* de conotação *fossilizada* no tempo como fora denunciada por Flávio Gomes (1998; 2002).

Desta forma, a *Educação Escolar Quilombola* deve traduzir uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros, pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra (Almeida, A. W. B., 1998; 2002;

Miranda, 2012). Assim, recorremos aos debates frente à *luta antirracista*¹⁵, às demandas de nossas comunidades tradicionais e à necessidade de estabelecer um diálogo direto com os dispositivos jurídico-educacionais para a construção de uma educação que contemple a *identidade* dessa parcela da sociedade ainda marginalizada, em grande medida, do processo civilizatório do país (Miranda, 2012; 2019). Para isso, esclarecemos que o respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é uma demanda legal e um compromisso cívico de todos os cidadãos e a escola constitui um espaço legítimo para a efetivação de tal demanda (Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B, 2018).

Porém, as pesquisas que se debruçam sobre a este tema na Amazônia Brasileira, com destaque para a região norte do país, em especial o Estado do Pará, consubstanciadas por relatórios e dados de Instituições oficiais, têm correntemente denunciado a urgência e a necessidade de [ré]construção de políticas curriculares, produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da legislação específica, bem como na formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da escola (Santos; Andrade, 2020).

No sentido epistemológico, precisamos de um *currículo* histórico-cultural como um instrumento que visibilize os territórios quilombolas e construa uma educação por meio dos saberes do povo quilombola (Campos, 2015), pois o que tem prevalecido é o sentido *urbanocêntrico* em termos de educação escolar que desconsidera o espaço rural, suas diversidades, suas formas de aprender a ser, embora contraditoriamente a escola venha buscando se contrapor a isso por meio da integração de suas experiências quilombolas nos processos formativos, a partir de seus modos de se formar-produzir pelo trabalho no mutirão (Miranda; Rodrigues, 2020).

Dito isto, anunciamos nossa aproximação com o objeto desta tese, o qual foi forjado na superação da *sociologia espontânea*¹⁶ por meio de uma reflexão sobre a abordagem científica a que temática fora submetida. Este recorte analítico foi possibilitado a partir das reflexões consubstanciadas por minha orientadora, professora doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, a qual, generosamente, dentro de seu escopo de pesquisa e *expertise* no *campo* ensinou tal delimitação que, dialogando com as minhas pretensões iniciais de pesquisa,

¹⁵ A luta antirracista enquanto postura e estratégia que fundamenta e direciona o movimento negro pauta-se centralmente em identificar, denunciar e contrapor aspectos sociais que reproduzem a prática racista em nossa sociedade. E, ao ocupar os espaços de deliberação econômica e política do país, que construam práticas que combatam o racismo e promovam a valorização da diversidade étnico racial (Cavalleiro, 2001).

¹⁶ A sociologia espontânea é entendida como saber espontâneo ou senso comum (Bourdieu, 1983).

educação escolar quilombola, estabeleceu uma métrica viável e exequível de análise para a construção desta tese.

Desta forma, sinalizamos a *Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012*, a qual define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ)*, como dispositivo jurídico do nosso objeto de pesquisa, pois assume a colocação do último documento norteador para os órgãos deliberativos orientarem suas ações efetivas para a promoção de uma educação escolar, e corrobora para a construção de uma nova postura na educação¹⁷ sistematizada¹⁸, e que por sua vez compreenda as comunidades quilombolas dentro de suas complexidades neste espectro Étnico-Racial.

Neste sentido, este trabalho objetiva *analisar os Documentos Curriculares referentes à Escola Básica do Estado do Pará em interface com o que preceitua as DCNEEQ*. Para isto, como objetivos específicos, elaboramos um panorama jurídico sobre a construção das DCNEEQ em uma abordagem histórica e conceitual amparada por nosso aporte teórico, na medida em que reconhecemos a forma como o tema está sendo balizado pelas produções acadêmicas. Neste caminho, traçamos os *perfis* do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará enquanto documento de *regulação* estrutural¹⁹ da Educação Paraense e dos Documentos Curriculares (DCEIEF e DCEM) que *regulamentam*²⁰ a Educação Básica do Estado por meio do *perfil* dos/as *agentes* e das *estratégias discursivas* que integram e mobilizam estes dispositivos em interlocução com as DCNEEQ.

Esta análise apreciou a interface com a legislação nacional basilar, Lei nº. 13.145, de 16.02.2017 (Base Nacional Comum Curricular), de modo a construir um panorama dentro da sua inteireza e interpretá-lo a partir de seu texto e contexto consubstanciado pela teoria *bourdieusiana*.

¹⁷ Ver: Coelho, W. N. B; Coelho, M. C. (2013). Com destaque para o tópico: O contexto motivador da pesquisa: a legislação.

¹⁸ A Educação Quilombola, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para seu reconhecimento, valorização e continuidade (Brasil, 2012b, p. 3).

¹⁹ O sentido de estrutural se refere a algo que influencia na produção cultural, na hierarquia simbólica e que esta contribua para a conservação ou para a subversão da ordem política. Os campos são articulados entre si, não só pela interpenetração dos efeitos dos conflitos, mas pela contaminação das idéias, que criam homologias (Bourdieu, 1983).

²⁰ As Regulações referem-se ao conjunto legal que objetiva consagrar, simbolicamente, outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas, demarcando as suas propostas (Caráter descritivo). E as regulamentações são as políticas prescritivas que estabelecem controle direto e a priori sobre os processos (Barroso, 2005).

Logo, demarcados os elementos que norteiam e consubstanciam este trabalho, é necessário que se situe onde os meus caminhos enquanto ser vivente nas travessias acadêmicas se encontram com esta temática. Como as minhas vivências mobilizam para me debruçar sobre esta especificidade do *campo* da educação das relações étnico-raciais? Para contemplar esta indagação, daremos sequência com esta narrativa conformando o lugar que me encontro nesta tese.

1.2. O lugar que me encontro nesta tese

O estudo acerca da Educação quilombola sob o olhar das DCNEEQ se afina com a minha construção formativa que pode ser demarcada, inicialmente, pela formação inicial – graduado em Licenciatura em Educação do *Campo*. Nesta etapa: fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade UFPA; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa, Memória, Formação e Tecnologia (GEPEME), da Universidade Federal do Pará, *Campus* de Abaetetuba; e desenvolvi atividades e formações que possibilitaram, dentre outras reflexões, a compreensão sobre a importância da valorização dos povos e comunidades tradicionais do Brasil na educação sistematizada (Candau, 2008; Arroyo, 2014; Miranda, 2018).

A partir das ações implementadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa, Memória, Formação e Tecnologia (GEPEME) e Programa Institucional com Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) Diversidade, direcionadas à formação sobre educação das relações Étnico-Raciais, ciclo de debates para elaboração e implementação de um Projeto Político-pedagógico (PPP) que contemple as especificidades dos povos do *campo* e povos tradicionais, fui acometido por um amadurecimento teórico e prático que possibilitou a interlocução entre Universidade e Escola Básica, a qual me fez enxergar demandas educacionais próprias destas comunidades. Por meio de um diálogo de saberes e experiências, obtive outras perspectivas de debate sobre a temática, uma vez que o conhecimento histórico dessas populações sobre o trato com o outro e com o meio em que vivem, que é transmitido de geração em geração, mostra-se fundamental para a valorização da memória dos povos tradicionais e sua inclusão no processo civilizatório e de desenvolvimento do país, em especial na Amazônia (Costa; Oliveira, 2019; 2021)

Em 2017, por intermédio do grupo de pesquisa GEPEME, iniciamos um ciclo de formações nas comunidades quilombolas do município de Abaetetuba com o intuito de ministrar oficinas para estudantes da Educação Básica que iriam participar do Processo Seletivo Especial – Quilombola – da Universidade Federal do Pará. As oficinas eram

articuladas em dois momentos; no primeiro, debatíamos sobre o sistema escravista brasileiro, a construção e os desdobramentos do racismo e a formação de quilombos com enfoque na comunidade cuja oficina estava sendo realizada. Este debate foi pensado para, além de reconhecer sua história, prepará-los/as para a primeira etapa do processo seletivo, a entrevista.

Em um segundo momento, trabalhávamos aspectos estruturais para a construção de uma redação acerca do tema que havia sido discutido no primeiro momento; ao final, os/as estudantes elaboravam redações de 30 linhas e entregavam aosicineiros/as, as quais seriam corrigidas e entregues na semana seguinte à direção da escola, para que as direcionassem aos alunos e alunas. Estas atividades me fizeram entender a urgência de nossas escolas reconhecerem e trabalharem a partir da ambiência de onde estão inseridas e, para, além disso, fomentar a educação propedêutica de seus estudantes (Freire, 2013; Arroyo, 2014).

Somado a isto, inserimos o desenvolvimento de meu trabalho de dissertação de mestrado²¹ sob a afetuosa orientação da Professora doutora Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, no ano de 2017, que, abordou os Saberes Tradicionais, Memória e Cultura a partir de uma análise das Práticas Culturais da Comunidade Quilombola do Itacuruçá, localizada no município de Abaetetuba na Amazônia Paraense.

A pesquisa foi desenvolvida e subsidiada pelos dispositivos jurídicos atrelados ao tema. Nos caminhos de investigação e travessias nos rios do quilombo, foi possível identificar o lugar e o papel que a escola ocupa no imaginário da comunidade, além das implicações que sua presença vem causando. Dentre os aspectos conclusivos do trabalho, aponta-se que a despeito da participação da comunidade junto à escola, ora ativa e ora outorgada, ainda temos que avançar no que concerne à apreciação de um *currículo* sob a luz das legislações específicas, aqui já trabalhadas, para se qualificar efetivamente uma educação antirracista (Costa; Oliveira, 2019).

Neste caminho, coloca-se como condição *sine qua non*, a incorporação à dimensão pessoal para o desenvolvimento deste trabalho de tese, a minha inserção como integrante do Núcleo Gera/UFPA²² no ano de 2020, com a aprovação no curso de doutoramento em

²¹ Documento completo disponível no *site* do Programa. Disponível em: <https://ppgeduc.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/209-banca-de-qualificacao-adriana-baia-amaral>. Acesso em: 04 mar. 2022.

²²O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) tem sua trajetória iniciada no ano de 2006 a partir dos trabalhos de pesquisa e ensino, relacionando sua consonância com a missão da universidade e com o disposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desse modo, o objetivo precípua do núcleo reside no aprofundamento do conhecimento sobre relações étnico-raciais na

Educação na Amazônia (PGEDA/UFGA) sob a fiança generosa de minha orientadora, Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho. O GERA coloca-se como um grupo que legitima seu lugar no *campo* acadêmico por meio de um compromisso ético e cívico, ao buscar efetivar por meio de suas ações a vocação universitária: ensino, pesquisa e extensão, e compreender que a formação de professores supera a mera qualificação profissional no que se refere aos *saberes disciplinares*²³.

Neste sentido, o Núcleo tem promovido pesquisas e publicações de obras com ênfase na temática da formação de professores e na educação para as relações Étnico-Raciais e, a partir de suas ações tem integrado projetos em nível nacional que tragam em seu bojo a proposta cívica de construção de uma sociedade mais justa, plural e com qualidade socialmente referenciada para todos e todas, com enfoque no recorte étnico racial. Esse núcleo “integra e colabora na consolidação de discussões e análises mais amplas no processo de reflexão sobre as relações Étnico-Raciais” (Coelho, W. N. B., 2014, p. 55). A partir disso, as atividades do núcleo desdobram-se em três pólos fundamentais: formação, divulgação, discussão e pesquisa.

Dentre os projetos que pude participar por intermédio do Núcleo GERA e consubstanciado pelo *capital cultural* de minha orientadora, destaco aqui o projeto Afrocientista²⁴, o qual se constituiu como um exercício de amadurecimento teórico e prático junto ao trato com a diferença com vistas às nossas relações pessoais, profissionais e humanas. Os oito encontros que tivemos durante a edição de 2021, problematizaram de forma qualificada este tema que nos é muito caro, o Racismo. Seguindo um caminho pedagógico e metodológico, coerente e coeso, este trajeto teceu uma construção reflexiva que me fez revisitar experiências formativas durante meu percurso acadêmico, profissional e humano.

A oportunidade de poder contribuir em uma das atividades direcionadas a uma afrocientista deslocou-me aos lugares percorridos por esta integrante do projeto, possibilitando uma reflexão conjunta e uma construção narrativa escrita por um coletivo de

análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea a partir da realidade amazônica. Disponível em: <http://nucleogeraufpa.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em: 05 de dez. 2021.

²³ São saberes de referência no que se refere aos conteúdos específicos das disciplinas que os professores se apropriam no decorrer da carreira e passam a aplicá-los. (Tardif, 2002)

²⁴ O Projeto Afrocientista, proposto pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), financiado pelo Instituto Unibanco, foi realizado no ano de 2019, em âmbito nacional. Na Universidade Federal do Pará (UFPA), o projeto efetivado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA) foi organizado em consonância com o objetivo estabelecido pela ABPN, de aproximar os/as jovens negros/as oriundos/as de baixas classes econômicas e com alto potencial de engajamento acadêmico e social ao ambiente acadêmico universitário (Coelho; Brito; Dias, 2021, p. 03).

pessoas que, tomando o termo cunhado por Evaristo (2005), entrelaçaram-se com as *escrevivências* ainda precoces da afrocientista que se insere de forma profícua neste *campo* acadêmico.

Somado a isso, aponto minha participação no projeto Pré-Pós²⁵ no ano de 2021, no qual foi possível constatar o quanto um projeto desta natureza se mostra relevante na promoção de uma sociedade justa e inclusiva. Fui tutor de quatro cursistas de diferentes estados do Brasil, dentre elas, tínhamos vários recortes sociais: Negros/as; Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travestis e Transexuais; camponeses/as; quilombolas; e em vulnerabilidade socioeconômica. Estas vivências, diálogos e escuta sensível durante nossos encontros trouxeram um olhar mais atento sobre as demandas emergentes a serem contemplados/as que envolvem grupos sociais culturalmente diferenciados na medida em que nos instrumentalizaram com o debate sobre os *signos* que envolvem a produção científica na academia (Bourdieu, 2004a).

Desta forma, os debates estabelecidos e vivenciados em nossos encontros que dedilhavam aspectos de variados *campos* de análise como a Educação, Direito, Linguagem, Cultura, Acadêmico, Midiático e Social foram atravessados pelo eixo Étnico-Racial, acionando aspectos políticos, econômicos e culturais, corroborando para uma elucidação qualificada, íntegra e competente acerca de como o racismo se apresenta como uma ideologia estrutural e estruturante em nossa sociedade. Assim, estes debates possibilitaram a compreensão de instrumentos epistemológicos, legais e Institucionais que podemos acionar para enfrentar efetivamente o racismo, preconceito e discriminação racial.

Destarte, este percurso formativo de cunho pessoal, profissional e humano consubstancia a construção de um *habitus* (*estrutural e estruturante*) que engendra meu perfil social e que mobiliza o interesse para corroborar com este *campo* como forma de cumprir um papel ético e cívico por entender o lugar que ocupo e quais ferramentas posso acionar,

²⁵ A participação neste projeto só foi possível em face da interlocução entre o NEAB/GERA e o NEAB da UFPR, com o intermédio da Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho (Coordenadora do NEAB/GERA). Este projeto foi criado no ano de 2013 pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFPR) e tem por objetivo viabilizar a existência de condições equânimes para interessados e interessadas em realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Prevê-se orientação para elaboração de projeto de pesquisa através de cursos de curta duração em formato remoto, via plataforma digital. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/pre-pos/>. Acesso em: 05 de dez. 2021.

parcerias que posso estabelecer e esforços que posso empreender para a construção de uma sociedade que tensione a relação entre *igualdade e diferença*²⁶.

1.3. Noções Teórico-metodológicas: sobre a sistematização e a interpretação dos dados

Para conformar o nosso referencial metodológico, somos amparados pela métrica da Análise de Conteúdo sob a orientação de uma classificação categórica e de tratamento sistemático referenciados em (Bardin, 2016). Neste sentido, ao assumirmos um tipo de trabalho documental de abordagem qualitativa em uma postura que busca a interpretação dos fenômenos e a atribuição de seus respectivos significados, assim, consideramos as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Dentro desta investigação, entendemos que é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (Gil, 2018). A metodologia encontra legitimidade não só pelo fato de contribuir com a construção da resposta à problemática anunciada, como também por proporcionarem melhor visão desse problema ou hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios²⁷.

Assim, nos caminhos de investigação, a Análise de Conteúdo é fundamentada por três etapas basilares, que são: *pré-análise*, *exploração do material* e o *tratamento das informações* a partir de Bardin (2016). Inicialmente, na pré-análise, organizamos o material a ser analisado em nossa tese; esta organização foi classificada em três aspectos: ***Dispositivos Legais, Produções Acadêmicas e o Perfil dos/as Agentes***, compondo o *corpus* deste trabalho de tese.

Neste trajeto investigativo, identificamos os documentos que compõem o *corpus* da investigação. No aspecto ***Dispositivos Legais***, elencamos a Constituição Federal de 1988 com enfoque em seu Artigo 215, o qual destaca o reconhecimento e proteção dos direitos culturais e materiais dos povos quilombolas, assegurando também o Quilombo como patrimônio Cultural²⁸ como participantes do processo civilizatório nacional, bem como o Art. 68. que

²⁶ Este tensionamento é ancorado na premissa “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, B. S., 2006, p. 462).

²⁷ A pesquisa documental, ao ser elaborada com base em documentos, em função da natureza desses ou dos procedimentos adotados no processo de interpretação dos dados, desenvolve-se de maneira significativamente diversa (Gil, 2018).

²⁸ Na C/F de 1988 o termo quilombo assume uma dimensão categórica de autodefinição voltada para reparação de danos materiais e morais a este grupo social. Porém, chama atenção para os desafios que se enfrenta para que o termo não se associe a um “fóssil, sobra, resto, resíduo, refletindo, portanto, uma concepção frigorificada do termo” (Almeida, A. W. B., 1998, p. 13-25).

versa sobre as comunidades quilombolas e a titulação de suas terras (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/1996, atualizada em 2003 pela Lei 10.639/2003, institui a obrigatoriedade da inclusão do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” nos *currículos* escolares da rede pública e privada de ensino e mais tarde pela Lei 11.645/2008, que novamente altera a LDBEN nº. 9394/1996 ao inserir os artigos 26 A e 79 B, conferindo visibilidade às demandas emergentes dos povos indígenas.

Somado a isto, temos o dispositivo jurídico do nosso objeto de estudo, a Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. E, por meio da consulta aos endereços virtuais e físicos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará elencamos o Plano Estadual de Educação (PEE), o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCEIEF) e o Documento Curricular para o Ensino Médio (DCEM),

A escolha da secretaria de Educação do Estado do Pará como fonte documental e de análise para o trabalho se deve ao fato de ela se constituir uma Instituição governamental que orienta e coordena a implementação de políticas educacionais no âmbito estadual. De acordo com a LDBEN nº. 9394/1996, no seu 10º artigo, o estado deve organizar, manter e desenvolver esses órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino que, por sua vez, elaboram e executam políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios, promovendo políticas públicas diversas. Além da secretaria, acionaremos como parceria para este estudo o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)²⁹ -Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA)/UFPA, ao qual os/as pesquisadores/as filiam-se como membros.

Acrescentamos a estes: a Lei 13.145, de 16.02.2017 (Base Nacional Comum Curricular); a Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio); e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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-

²⁹ Núcleos criados a partir de orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana com o intuito de promover a interação entre os cursos e seus professores, funcionários e acadêmicos, bem como demais setores e seus funcionários em todos os níveis de ensino e a sociedade. Com isto, buscam incentivar políticas e práticas contra os preconceitos de diversas ordens, na busca da promoção da igualdade racial, de gênero e social (MEC/SECAD, 2004).

Formação), para desenharmos uma articulação acerca de sua intersecção com o que preceitua as DCNEEQ.

No segundo aspecto do *corpus* documental, as ***Produções Acadêmicas***, elencamos os trabalhos acionadas por meio dos descritores: *Educação Quilombola*; *Educação Escolar Quilombola*; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*; *Quilombo e Educação*; *Educação e Quilombo*; *Quilombo e Legislação*; *Legislação e Quilombo*. As produções foram extraídas: do Banco de Teses e Dissertações da CAPES³⁰; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³¹; Portal de acesso livre da CAPES; e no portal da SCIELO Brasil – *Scientific Electronic Library*, com recorte temporal de 2003 a 2020. A empiria alcançou o volume de 348 trabalhos em educação, direito e saúde, sendo 155 artigos qualificados entre A, B e C³², 136 dissertações e 28 teses.

Desta forma, demarcadas os dois primeiros aspectos do *corpus* da tese, passamos para a segunda etapa desta métrica, a etapa *exploratória*. Nesta fase, as *Produções Acadêmicas* foram submetidas a um *estado do conhecimento* que se refere à identificação, ao registro, e à categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área estudada (Morosini, 2015, p. 102) para subsidiarmos a problematização da tese e identificarmos o lugar que a educação escolar quilombola ocupa neste debate.

Nesse exercício, os ***Dispositivos Jurídicos (âmbito nacional) e as Produções Acadêmicas*** foram submetidos a um processo de *codificação*³³, definindo os seus referenciais teóricos e esclarecendo os seus elementos fundantes por meio do registro dos conceitos recorrentes para identificar as *unidades de registro* nos documentos, as quais se referem a unidades perceptíveis e semânticas recorrentes no material explorado, e, posteriormente, em uma abordagem crítica, identificar as *unidades de contexto* no *campo*. Assim, ao acionar elementos históricos e sociais para a construção de um panorama dentro de sua inteireza, possibilitar-se-á a compreensão para *codificar* a unidade de registro já identificada na fase anterior ao submetê-la a um processo de contextualização de modo a construir um

³⁰ Endereço eletrônico: <https://www.capes.gov.br/>

³¹ Endereço eletrônico: [https://bdtd.ibict.br/vufi nd/](https://bdtd.ibict.br/vufi%20nd/).

³² Os *qualis* das revistas foram verificados considerando a planilha de qualificação de periódicos da CAPES (2017-2020).

³³ A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices (Bardin, 2016).

amadurecimento teórico do material e elucidar a sua classificação em unidades categóricas (Bardin, 2016).

Logo, chegamos à terceira etapa deste ritual analítico, o *tratamento* do material - *corpus* documental, o qual buscou um ponto de equilíbrio e de interface entre os documentos já explorados e, agora, acrescido do *Plano Estadual de Educação (Pará)*, o *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEFEF)* e o *Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará (DCEM)* em *interlocução com o que preceitua as DCNEEQ*. Reconhecendo que esse diálogo deve ser considerado como um processo e não como produto, Bardin (2016) destaca que esta análise demanda reconhecermos a inteireza do material de modo a nos tornarmos competentes para empreender reflexões e inflexões, pois todas as produções devem ser estudadas, não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo), mas também e, sobretudo, a um nível igual e superior à frase (proposições, enunciados, sequências) (Bardin, 2016, p. 217).

Neste construto, apontamos o nosso terceiro aspecto do *corpus* da tese, o *Perfil dos/as Agentes (Currículo Lattes)*—, os/as elaboradores/as do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, bem como dos documentos curriculares supracitados. A apreciação destes/as colaboradores/as concorreu para a construção de um *perfil* para esses/as *agentes* por meio da consulta de seus *currículos Lattes*, a partir da identificação de seus *capitais* de modo a possibilitar aferições acerca da forma como as políticas educacionais foram sendo tratadas e implementadas na Educação Básica do respectivo Estado.

Desta forma, o tratamento do *corpus* documental estabelece uma interlocução entre os nossos três aspectos analíticos: *Dispositivos Legais*; *Produções Acadêmicas*; e o *perfil* dos/as *agentes* que atuam neste *campo*, para identificarmos o/a *emissor/a*, o/a *receptor/a*, a *mensagem* e o *canal* por onde a mensagem foi enviada (Bardin, 2016), para, então, interpretarmos as *estratégias discursivas* engendradas nos documentos e, assim, sinalizarmos como a *educação escolar quilombola* tem sido engendrada e quais os seus efetivos impactos no Estado do Pará.

Neste sentido, para interpretar os dados obtidos, identificamos o aporte teórico-metodológico a partir dos *conceitos*³⁴ e a Literatura Especializada por meio das unidades

³⁴ Os conceitos derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes (teóricos), dão um sentido de referência geral, produzem uma imagem significativa dos temas no processo de interpretação e atuam, assim, de forma a absorver a multiplicidade que experimentamos empiricamente e organizá-la (Bardin, 2016; Kant, 1980).

*categóricas*³⁵, os quais operacionalizarão o *corpus* do trabalho em procedimento de análise. Assim, trabalhamos com a epistemologia de Bourdieu (1983; 1994; 2003; 2004; 2014), especialmente por meio dos conceitos de *habitus*, *campo* e *campo científico*. Para estabelecer o conceito de *Quilombos*, utilizamos Moura (2020), Nascimento (2019), Gomes, F. (1996; 2006) e Almeida, A. W. B., (1998; 2002). Em *Leis*, nos ancoramos em Thompson (1987), e para demarcar a noção conceitual de *Currículo*, acionamos Apple (1979; 1995), Silva (1996; 2009) e Sacristán (2008; 2013).

A Literatura Especializada no que concerne à Literatura Especializada sobre *Educação das Relações Étnico-Raciais* em Gonçalves e Silva (2000), (Gomes, N. 2003), (Coelho, M.; Coelho, W. 2018), (Coelho; Soares, 2016) e (Silva; Régis e Miranda, 2018) com olhares atentos à Lei Federal nº. 10.639/2003 e à produção do conhecimento advinda da temática em artigos, teses e dissertações publicadas nos últimos anos, em *Educação Escolar Quilombola* acionamos (Miranda, 2012; 2018), (Silva, G. M., 2012; 2014), (Arruti, 2017), (Carril, 2017), (Carvalho; Dias, 2017) e (Custódio; Foster, 2019). Em *Políticas Educacionais, regulações e regulamentações*, apontamos (Barroso, 2005), (Mainardes, 2006) e (Duarte, 2010) para compreendermos a construção dos dispositivos legais e a sua operacionalização no âmbito educacional.

A escolha da teoria *bourdieusiana* justifica-se por ela se afinar à filiação epistemológica dos pesquisadores/as na medida em que possibilita a instrumentalização para a compreensão do lugar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, ocupa no Estado do Pará. Para isto, esta teoria instrumentaliza a análise com um método *praxiológico* que tem como “foco não somente o sistema das relações objetivas e subjetiva que o modo de conhecimento constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas e estruturantes nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (Bourdieu, 1994, p. 47). Esta conformação possibilita a sistematização dos *signos* para a observância de como o objeto se coloca no *campo* por meio de estruturas que são definidas pela distribuição das formas de poder ou dos tipos de *capitais*³⁶ que engendram as instituições e os/as *agentes* que compõem

³⁵ Categorias são desmembramentos temáticos identificados a partir de uma dimensão analítica de um campo de estudo e reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2016).

³⁶ O termo *Capital* constitui conceito estrutural como estoque de elementos assumidos pelos/as *agentes* sociais, em um dado percurso e com a incorporação de aprendizagens que se estendem a outras dimensões e experiências (Bourdieu, 2003)

este *campo*, visto que nestes espaços se encaminham os *sentidos do jogo*³⁷ das relações entre os/as *agentes* e grupos de *agentes*, de acordo com os seus interesses.

O *Campo* que este trabalho se debruça para análise é o *Campo científico*, o qual integra os/as *agentes* e as instituições que produzem, reproduzem e divulgam o *Capital cultural*. Logo, para compreendê-lo, é necessário analisar o texto e o contexto. No caso deste estudo, averiguamos não apenas os dispositivos jurídicos estruturais no *campo* de Educação Básica no Estado do Pará, mas também o perfil dos/as *agentes* que integram e mobilizam este espaço.

Nesta relação, o *campo* se articula com o *habitus*. Observamos que neste espaço – *campo científico* – os/as *agentes* constroem seus *habitus* a partir da constituição social e cognitiva por meio de ações *estruturadas* (meios sociais passados) e *estruturantes* (representações presentes). O *habitus* implica nas tomadas de decisões e agir adequadamente no espaço social em uma grande variedade de situações sem ter consciência de suas ações. Assim, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas” (Bourdieu, 2007a, p. 21). Ele prossegue:

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem a diferença entre o que é o bom ou é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 2007a, p. 22).

Destarte, o conceito de *campo* estabelece relação com o *habitus* na medida em que amplia sua dimensão sociológica, constituindo-se assim, como “microcosmos relativamente autônomos” (Bourdieu, 2004a, p. 18). Para o autor, o *campo* é engendrado pela socialização do *habitus* e pela ação dos/as *agentes* que definem as suas *regras*, gerando o que ele chama de

³⁷O “*sentido do jogo*” nas ações sociais: ao jogar, os/as *agentes* desenvolvem a capacidade de responder às exigências das regras do campo em que estão inseridos; mas as jogadas cobrem apenas um elenco de alternativas passíveis de serem ampliadas pela possibilidade das improvisações regradas geradas pelos *habitus* (Bourdieu, 2004a).

“*poder simbólico*”³⁸, o qual refere-se a um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma “ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo, em particular um mundo social” (Bourdieu, 2003, p. 9).

Neste sentido, o *campo* constitui um espaço conformado pelos diferentes *agentes* que possuem atribuições distintas e que nele definem as *regras* do lugar e os *sentidos do jogo* de acordo com a posição ocupada. Assim, este espaço é um universo intermediário entre dois polos, interno e externo, com relativo grau de autonomia, a depender das *regras*, dos/as *agentes*, do *capital simbólico*³⁹ e do *habitus* ajustado a esse *campo*:

Cada *campo* impõe um preço de entrada tácito: Que não entre aqui quem não for geômetra, isto é, que ninguém entre aqui se não estiver pronto a morrer por um teorema. Se tivesse de resumir por meio de uma imagem tudo o que acabo de dizer sobre a noção de *campo* e sobre a *illusio*, que é tanto condição quanto produto do funcionamento do *campo*, evocaria uma escultura que se encontra na catedral de Auch, em Gers, sob os assentos do capítulo, e que representa dois monges lutando pelo bastão de prior. Em um mundo como o universo religioso, e sobretudo o universo monástico, que é o lugar por excelência do *Ausserweltlich*, do supramundano, do desinteresse no sentido ingênuo do termo, encontramos pessoas que lutam por um bastão que só tem valor para quem está no jogo, preso ao jogo (Bourdieu, 2007a, p. 141).

A relativa autonomia de um *campo* é medida pela sua capacidade de *refração*, que seria a capacidade do *campo* retraduzir de forma específica as pressões ou as demandas externas (Bourdieu, 2004a, p. 22). E quando os fatores externos, de outros *campos*, transparecem dentro de um *campo*, como fatores econômicos e políticos, e onde os interesses do *campo* estão ligados a interesses externos, é onde o *campo* é mais dependente, e isso o torna *refratário* a *regras* que lhes são externas.

A despeito de o *campo* ser balizado por um conjunto de forças articuladas pelos/as seus e as suas *agentes* de modo a legitimá-lo e, assim, fortalecê-lo, não podemos deixar de considerar que esta dinâmica é mediada por conflitos entre os/as *agentes* que possuem *capitais simbólicos*, reconhecidos pelo *campo*, em maior ou menor grau. Logo, o “*campo científico*” é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no

³⁸ O *Poder Simbólico* é definido como um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 2003, p. 7).

³⁹ É efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” e pode circular em universos sociais que refletem “campo de lutas”, também simbólicas, como o *Capital Cultural* – entendido como atividades culturais valorizadas socialmente – comparada com diferentes fatores provenientes do ambiente familiar e em diferentes estratos sociais (Bourdieu, 1987, p. 164).

entanto, relativamente independentes das pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do *campo*” (Bourdieu, 2004a, p. 21).

Desta forma, no *campo* onde se localiza o nosso objeto, as Instituições Sociais, como o Estado, as universidades, as faculdades, os Institutos e a escola básica se colocam como agências definidoras de *regras*, e aqui reside o perigo, visto que os *sentidos do jogo* podem ser definidos por *estratégias discursivas* emitidas pelas forças que imprimem sentido próprio e que *refratados* encontram interlocução em *agentes* que compõem o *campo* e acumulam *capital simbólico* suficiente para legitimar sua autonomia, pois o discurso tende a interferir sobre as práticas dos/as *agentes* no *campo*, mobilizar suas *regras* e rediscutir seu *habitus*. Assim, se as análises empreendidas sobre este *campo* não reconhecerem esta complexidade, poderão incorrer no risco de *erro do curto-circuito* ao não interpretar a realidade na sua inteireza (Bourdieu; Passeron, 2004, p. 20).

Destarte, neste caminho, articulamos ao debate a noção conceitual de *Lei* ancorada em (Thompson, 1987), o qual infere que em toda ação popular existe uma “noção legitimadora”. Assim, a lei não se constitui como arbítrio ou domínio direto de uma classe sobre outra; ela é forjada por meio de um *campo* de batalhas entre grupos sociais que disputam o estabelecimento das “*regras do jogo*”. Desta forma, a lei é construída a partir de desdobramentos da prática social engendrada na própria ação social, mas para que se implemente, é necessário um corpo de regras e procedimentos que aplique critérios lógicos, ao invés de mecanismo de consenso, que se constitua no próprio *campo* no qual o conflito social se desenvolvia. Thompson reconhece a existência de uma função classista sob o viés econômico na Lei, mas ela supera essa mera tipologia de estruturas e superestruturas (Duarte, 2020).

As *Estratégias Discursivas* são conformadas nas formulações de (Bourdieu, 2004) referindo-se a uma noção que compreende como:

[...] o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem *agente*, suposta pelo estruturalismo (que recorre, por exemplo, à noção de inconsciente). [...] Ela é produto do sentido prático [...] os agentes desenvolvem em função de *habitus* adquirido e das possibilidades de um determinado *campo* para obtenção do “sentido do jogo” social (Bourdieu, 2004, p. 81).

Neste construto teórico, o conceito de *currículo* emerge em nosso estudo como uma dimensão que engendra o nosso objeto; logo, é necessário observá-la sob a luz de uma teoria que se afine à filiação epistemológica que estamos tecendo. Assim, inicialmente, demarcamos a origem etimológica do termo *currículo* segundo (Sacristán, 2013):

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem *currículo* significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (2013, p. 16).

Com o objetivo de superar um conceito instrumental e técnico sobre *currículo*, situamos um movimento teórico identificado como *teoria crítica*⁴⁰, fomentado nas décadas de 1960/70, sobretudo nos Estados Unidos e Inglaterra, subsidiando reflexões que propuseram desvelar as relações de poder e a hegemonia expressa nas concepções curriculares. Os teóricos críticos frente ao contexto marcado pelas injustiças e desigualdades sociais empenharam-se em situar e denunciar o papel da escola na reprodução da estrutura social e apontar caminhos para a construção de uma escola e um *currículo* que atendam aos interesses de grupos sociais que foram historicamente excluídos e marginalizados do processo civilizatório das sociedades.

Dentre os teóricos que corroboram com este debate e dão significado a essa noção de *currículo*, conformamos as formulações de Michael Apple e Henry Giroux, que se dedicaram em interpretar a função ideológica do *currículo*. É a partir deles que as reflexões sobre o *currículo* passam a ser compreendidas por meio das concepções de sujeito, educação e sociedade (Vaz, M. R. T; Caldas, L. A. M., 2016). Somado a eles, destacamos Bourdieu (2014) ao pontuar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada; assim, ele abre caminho para uma análise mais crítica do *currículo* a partir das categorias: métodos pedagógicos e avaliação escolar. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado à sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural.

Desta forma, outras categorias são apontadas para estabelecer interlocução com os estudos sobre *currículo* como: hegemonia, ideologia, cultura, senso comum, relações de poder e *currículo* oculto, que traduzem algumas preocupações de Apple perante o *currículo*. Para Michael Apple, a hegemonia é o processo em que há a sujeição da nossa consciência que decodifica significados, valores e ações cotidianas que a colocam como única, natural, o que internaliza convicções e formas de ver, viver e entender o mundo (Apple, 1995).

⁴⁰ A Teoria Crítica é decorrente de uma apropriação e reflexão acerca da teoria marxista e, foi sistematizada pelos representantes da Escola de Frankfurt: Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno. Uma das mais importantes contribuições da Teoria Crítica consiste no diagnóstico do tempo presente, capaz de demonstrar os obstáculos e as possibilidades para a emancipação humana. (Goes, G. T., et al., 2017)

Neste sentido, estabelecemos uma análise desta categoria que aprecie o tempo/espaço escolar com implicações *estrutural e estruturante* por meio, especialmente, da compilação de conteúdos e abordagem epistemológica para o percurso educativo; percurso construído pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, forma e meios empregados para cumprir os “fins da educação” (Silva, T. T., 2009). Fins que são definidos de forma tácita ou expressa pelos interesses de *agentes* que integram os grupos hegemônicos⁴¹ e que estabelecem as *regras do jogo* neste *campo*. Neste sentido, para (Apple, 1995):

O *currículo* nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 1995, p. 59).

Para além do “*corpus* formal do conhecimento escolar”, o *currículo* ainda contempla uma faceta “oculta” por meio das normas e regras para manter a rotina, a obediência e a pontualidade dentre outras estratégias que, engendradas pela escola, simbolicamente, conformam um controle social e econômico por meio das implicações na construção do *habitus* dos/as *agentes* que a integram (Apple, 1979). Assim, observa-se que o *currículo* se insere no *jogo de poder* e no exercício político dos/as *agentes* sociais. Segundo (Silva, 1996):

O *currículo* é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no *currículo* que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, *currículo*, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O *currículo* corporifica relações sociais (Silva, T. T., 1996, p. 23).

É importante destacar que o *currículo* constitui o elemento central do projeto político-pedagógico da escola, pois ele, além de ordenar e identificar os conteúdos e postura epistemológica a ser apreciada, ainda orientar o marco estratégico de desenvolvimento dos eventos a serem trabalhos no estabelecimento de ensino, viabilizando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo com esta análise, (Sacristán, 1999) afirma que:

O *currículo* é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos;

⁴¹ São os grupos que orientam um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas; nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. “As Instituições educacionais são em geral os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante efetiva, e esta é agora uma importante atividade econômica bem como cultural; na verdade, são as duas simultaneamente” (Apple, 1979, p. 75).

entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999, p. 61).

Dentro desta perspectiva para além de uma análise estritamente econômica no *campo* prático, nos filiamos a uma epistemologia crítica que compreende uma propriedade simbólica – *o capital cultural* – que as escolas preservam e distribuem (Apple, 1979). Logo, o *currículo* deixa de ser interpretado sob um olhar tradicional, como local de transmissão de uma cultura homogênea e incontestada, e passa a ser visto como um território de disputa para definir e legitimar a cultura do grupo dominante e o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979; SILVA, T. T., 1996). Assim, o *currículo* torna-se um dispositivo decisório eficaz no processo de construção identitária dos alunos e alunas.

Destarte, entendemos que o *currículo* como um conceito sociológico engendra múltiplas formas de manifestação e impactos no ambiente escolar e, por conseguinte, nos seus e as suas *agentes* que o significam, pois "no *currículo* se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovações pedagógicas, etc." (Sacristán, 2000, p. 32).

Assim, (Apple, 1979) infere que o papel social do conhecimento legitimado como oficial, assim como sua origem, deve ser analisado historicamente e criticamente associado aos diversos conceitos de *currículo* - *currículo* real, *currículo* em ação, *currículo* prescrito, *currículo* oficial-, incluindo o conceito de *currículo* oculto. A compreensão das diversas dimensões do *currículo* não poderá por si só modificar a sociedade; seria ilusão pensar assim. Porém, uma análise crítica do que está descrito e prescrito para o *currículo* da escola básica talvez possa ser o primeiro passo para a construção de *currículos* mais democráticos.

Logo, para conformar o conceito atinente à temática sob a luz da teoria, em primeiro lugar destacamos o significado de *quilombo* a partir de um olhar contemporâneo⁴², resguardando sua ancestralidade a qual se refere ao resultado de uma longa história de conflitos por poder, cisão de grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos alheios o que está para além de um conceito *fossilizado* preso ao tempo e estigmatizado pelas categorias *fuga, revolta e escravidão*. Esta incursão será encaminhada com apoio das ponderações teóricas (Almeida, A. W. B., 1998; 2002; Gomes, F. S., 2006; Nascimento, A., 2019; Moura, 2020).

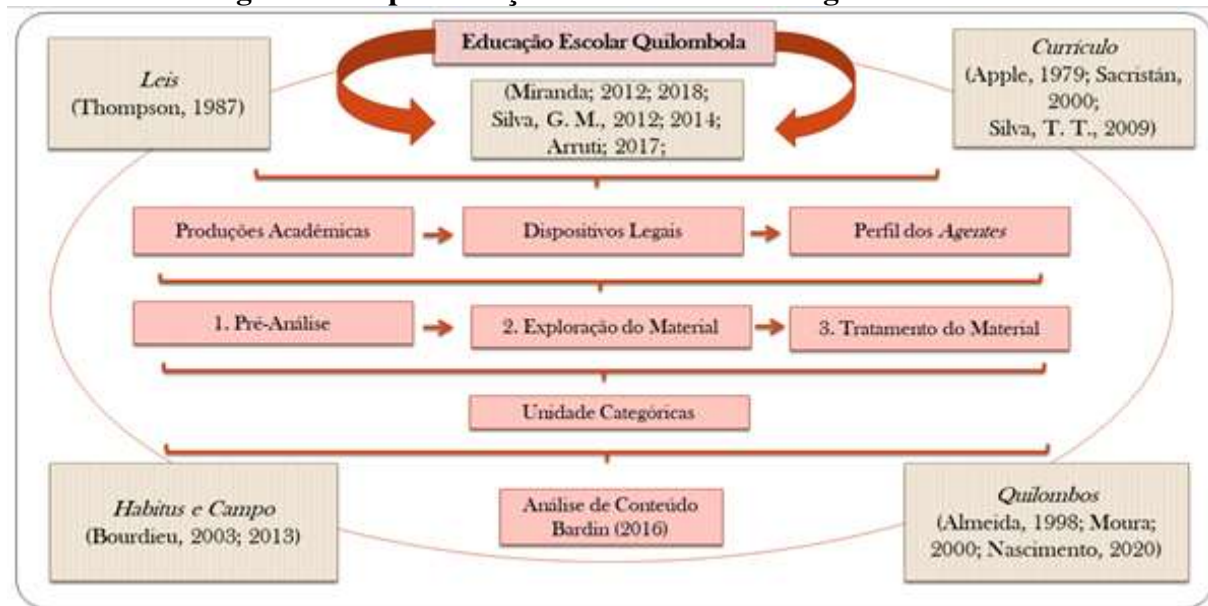
⁴² No sentido de (Agamben, 2009).

Neste cenário, nos ancoramos no conceito legal de comunidades *remanescentes de quilombo*⁴³, destacando que um dos principais elementos a serem considerados em seu processo educativo é o *princípio da diversidade*, subsidiado pelas formulações de (Hasenbalg e Silva, 1992), ou seja, embora existam elementos comuns entre si, como a relação com a terra em uma dimensão educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à *cultura*⁴⁴ e à religião que os particularizam, destacando a *ancestralidade negra* em seu significado *racial*⁴⁵ que deve ser considerado em seu *construto* educativo.

Nesta construção, a Literatura Especializada destaca como categorias que operacionalizarão a análise do *corpus* do estudo as seguintes: *Identidade; Direito; Cultura; Território; Resistência; Movimentos Sociais; Eurocentrismo; Escola/Gestão; Currículo; Formação de Professores; Cidadania; Neoliberalismo; Interculturalidade; Raça; Racismo; Etnia; Regulação e Regulamentação*.

Desta forma, capturamos a construção teórica e metodológica em que se ancora nosso estudo em uma figura, para possibilitar a observância de tal métrica de análise:

Figura 1 - Representação Teórica e Metodológica do estudo



FONTE: Elaborado pelos/as autores/as (2021).

⁴³ Conforme o Decreto nº. 4887/2003, "consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (Brasil, 2003b).

⁴⁴ Considerando cultura em sentido dinâmico e aberto a interações com outras manifestações culturais (Geertz, 1989; Canclini, 1997).

⁴⁵ Neste texto, consideraremos o sentido de raça socialmente construído (Guimarães, 2002).

Portanto, as noções conceituais e as categorias consubstanciadas por nossos referenciais teóricos e a Literatura Especializada, respectivamente, acima esquematizada, darão forma e possibilitarão o desvelar dos significados a serem interpretados por meio do trato ao nosso *Corpus* documental e *Agentes* do nosso estudo.

1.4. Os caminhos da investigação: a problematização

Frente aos debates relacionados à luta antirracista, às constantes demandas de nossas comunidades negras e quilombolas e à emergência em transformar essas demandas em políticas públicas que atendam efetivamente a essa parcela da sociedade ainda excluída, decidimos discutir a temática em torno da questão do *currículo* da Escola Básica sob o olhar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará.

Deste modo, esta problematização é balizada a partir das reflexões engendradas pelo *Aporte Teórico, Produções Acadêmicas, Literatura Especializada e os dados publicizados pelas agências de pesquisa nacional*.

Para esta maturação, destacamos os *campos e capitais econômico e cultural*, de acordo com as formulações de Bourdieu (2004b), o qual assevera que o que determina a vida em um *campo* é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho. Logo, os interesses postos em jogo nos *campos* recebem a denominação de *capital*, no sentido dos bens *econômicos*, mas também do conjunto de bens *culturais, sociais, simbólicos* etc. Acerca disto, nos confrontos *econômicos e culturais*, os/as *agentes* necessitam de um montante de *capital* para ingressarem no *campo* e, inconscientemente, fazem uso de táticas que lhes permitem conservar, ou conquistar posições, colocando em jogo as ordens de reprodução, ou subversão das *regras* do próprio *campo* (Bourdieu, 2004b; Thiry-Cherques, 2006).

Desta forma, demarcamos o *campo econômico* que, para além da oferta, da demanda e do mercado, é produto de uma construção ideológica social. É um tipo de artefato, o qual só poderá ser lido mediante uma abordagem histórica. Assim, o *capital econômico*, a partir dos elementos produtivos e bens econômicos, pode ser acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimentos econômicos e culturais e ao condicionamento nas relações sociais que estabelecem vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo (Bourdieu, 2005).

Neste sentido, o *campo* e o *capital cultural* se constituem como um recurso tão útil como o *econômico* na determinação e reprodução das posições sociais. Ele serve para caracterizar subculturas de classe, ou de setores de classe, de maior ou menor valor – entende-se por cultura, em um sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas etc., que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características, recursos de poder que equivalem e se destacam. Logo, o *campo* é conformado por princípios como *capital econômico* e *capital cultural*, ensejado por lutas no espaço social, conforme posições sociais, *habitus* e práticas culturais dos/as *agentes* (Silva, G. 1995; Bourdieu, 2003).

Partindo desta abordagem conceitual, a análise *praxiológica* que subsidiará esta tese evidencia a Educação Quilombola situada em um contexto que demarca os *campos e capitais econômico e cultural* que constituem *habitus* e *refratam* as suas regras nos *campos Social, Político, Jurídico e Educacional*, mediadas pelas suas estruturas específicas e, que se interpõem entre a posição social dos/as *agentes* e a sua conduta (*prise de position*). Este movimento evidenciará que o *campo* é "relativamente autônomo", isto é, ele estabelece as suas próprias regras, embora sofra tensionamentos e até mesmo seja condicionado por outros *campos*. Isto quer dizer que, a despeito do grau de autonomia do *campo* e *capital econômico*, as regras de um *campo* podem ser redefinidas de acordo com a formação e conformação do *habitus*, posição dos/as *agentes* e a dinâmica dos *capitais* (Bourdieu, 2004b).

Assim, como procedimento de análise, problematizaremos a Educação Quilombola colocando em relevo as suas tensões e articulações nos *campos: Social, Político, Jurídico e Educacional*, na medida em que interseccionamos com as implicações dos *campos e capitais econômico e cultural* por meio de *seus habitus e agentes*.

No *campo Social*, precisamos resgatar os aspectos históricos que introduziram este texto. A partir destes dados, identificamos que as categorias *raça* e *etnia* (Negro e Aquilombar) se retroalimentam, dando significado às nossas reflexões, visto que são duas categorias que engendram, sinergicamente, as comunidades quilombolas (Fernandes, 2017; Nascimento, A., 2019).

Logo, a narrativa colonial europeia, sob o código do *capital* que institui a ideia de *raça* e *racismo* enquanto uma construção histórica, biológica, econômica, política e ideológica, no Brasil, ainda permanece estruturando e hierarquizando as relações em nossa sociedade como um dispositivo que legitima a manutenção das estruturas de dominação e de disseminação de uma ideia de superioridade racial europeia enquanto um projeto político no país. Este fator

tem colocado as comunidades culturalmente diferenciadas em um lugar de silenciamento e subalternidade, porém, tensionado por lutas e táticas de resistência (Munanga, 2003; Guimarães, 2012; Skidmore, 2012; Miranda, 2012; 2018).

Assim, destacamos inicialmente as reflexões feitas por Hasenbalg, Lima e Silva (1999), as quais indicam, por meio de suas pesquisas, que em 1999 os brasileiros não brancos estavam expostos a um “ciclo de desvantagens cumulativas” em termos de mobilidade social intergeracional ou intrageracional, ou seja, que vem se reproduzindo de geração em geração. Este contexto apresentado desvela uma estrutura social, econômica, política e ideológica estruturada (*passada*) pelo regime escravista e se constitui como elemento estruturante (*presente*) para as desigualdades étnica e racial na sociedade brasileira, visto que, com a abolição da escravatura, os/as negros/as escravizados/as “libertos” foram relegados/as por uma sociedade que não os/as subsidiou em um processo civilizatório (Catani *et al.*, 2017; Fernandes, 2008).

Os reflexos sociais que este trajeto histórico tem promovido no Brasil podem ser apreciados por meio dos dados que nos são apresentados pelas Instituições de Pesquisa e pelas inflexões empreendidas pela Literatura Especializada e Produções Acadêmicas. Iniciamos estes apontamentos com os dados indicados pelo Ministério do Desenvolvimento Social (2008), os quais, em inquérito, apontaram que, a maioria das famílias pertencentes às comunidades quilombolas brasileiras, encontram-se em situação de extrema pobreza. Apenas 29% têm acesso ao serviço de coleta de lixo, 24,0% ao esgotamento sanitário e 56,0% à água encanada⁴⁶.

No que se refere à saúde nas comunidades quilombolas, a falta de perspectiva com relação ao futuro e ao crescimento pessoal, somados às difíceis condições de moradia e à fragilidade na implementação de políticas que versem sobre a valorização dessas comunidades, por meio do fomento a uma Educação qualificada, que subsidiem as perspectivas de produção e sobrevivência nesses ambientes, têm sido apontados, frequentemente, como causa do alto índice de alcoolismo e tabagismo entre as populações quilombolas. “As enfermidades decorrentes destes hábitos nocivos à saúde e a exacerbação de

⁴⁶ Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Políticas Sociais e Chamada Nutricional Quilombola: estudos sobre condições de vida nas comunidades e situação nutricional das crianças. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate, n. 9. Brasília: MDS; 2008. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/caderno%20-%2009.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

outras condições estabelecidas demonstram a necessidade de uma estratégia especial junto a estes grupos populacionais” (Freitas *et al.*, 2011, p. 941).

Acrescenta-se a isso, um desdobramento decorrente da categoria *quilombola* – além de *étnica* – a qual é atravessada pelo demarcador *raça* – negra - (Nascimento, A., 2019). Tal demarcador é sinalizado por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE⁴⁷, realizada em 2022. Ela aponta que 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos/as, 45,3% como pardos/as e 10,6% como pretos/as. Os/as negros/as, que o IBGE conceitua como a soma de pretos/as e pardos/as, são, portanto, a maioria da população. A superioridade nos números, no entanto, não se reflete na sociedade brasileira, pois ainda são minoria nas posições de liderança no mercado de trabalho e entre os representantes políticos no Legislativo. Ainda segundo a pesquisa, em relação ao rendimento médio domiciliar *per capita*, os/as brancos/as ganham R\$ 3.099 em média. Esse valor é 75,7% maior do que o registrado entre os/as pretos/as, que é de R\$ 1.764. Também supera em 70,8% a renda média de R\$ 1.814 dos/as trabalhadores/as pardos/as.

Além dos aspectos materiais, a dimensão *social* elenca um aspecto subjetivo e imaterial a partir da categoria *Identidade*, que se refere ao reconhecimento identitário destas comunidades. Este processo, no *campo Cultural*, não se constitui por uma essência *a priori*, mas pelas “estratégias instáveis e diversas, com que os próprios setores subalternos forjam suas posições” (Clanlini, 2013, p. 23). Estas tensões desenvolvem uma série de conflitos identitários, pois durante o trajeto histórico, vimos a atuação dos *capitães-do-mato* que, engendrados por um *habitus* colonial, conciliaram-se com os opressores, atuando em prol destes e assumindo uma configuração identitária que se coloca dissonante dos *interesses* de seu grupo originário.

Nesta perspectiva, Santos (2008) nota em seu estudo que, sobretudo em 2006, várias das pessoas que residiam nesses espaços, designados externamente como *remanescentes dos quilombos*, ainda não se reconheciam como quilombolas, bem como também não relacionavam o seu passado com a nomenclatura clássica de quilombos, o que, outrora, desencadeou dois movimentos, *primordialistas e ressemantizadores*, que tensionaram esse conflito (Arruti, 2006). Logo, as políticas afirmativas do governo Lula fortaleceram um

⁴⁷ Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

movimento de resistência que ensejava a construção identitária destas comunidades pela via do reconhecimento de sua *afrodescendência*, e a possibilidade de ascensão social por meio das políticas educacionais e de reparação histórica que ali se desenhavam (Santos, J. B., 2008).

Assim, no *campo político*, destaca-se que no Brasil passou a ocorrer uma maior sensibilidade para as questões Étnico-Raciais com a inserção do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio da eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), com relações e dissensões frente à política *neoliberal* no *campo econômico* e às condicionalidades dos organismos financeiros internacionais que vinham sendo seguidas pela agenda do governo anterior (Carreira, 2015). Logo, o *campo* teve algumas de suas *regras* alteradas pela *autonomia* destes/as *agentes* que engendraram um *habitus* que possibilitou uma ambiência para a criação de políticas públicas preocupadas com a qualidade de vida destas populações. Nesse sentido, dentre as políticas *reguladoras e regulamentadoras*, identificamos que em 23 de janeiro de 2004 foi criado o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), responsável pelas políticas nacionais de desenvolvimento social, de segurança alimentar e nutricional, de assistência social e de renda, e de cidadania no país. O MDS é também o gestor do Fundo Nacional de Assistência Social.

Tivemos ainda a Medida Provisória nº. 111, de março de 2003, que criou a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em fevereiro de 2004 ocorre a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a qual em 2011 incorporou a Secretaria de Educação Especial do MEC e passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011. O intuito da SECADI consistia em desenvolver e fomentar as políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, articulando as ações referentes à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental e ações educacionais complementares.

Neste caminho, entre avanços e retrocessos, o Ministério do Desenvolvimento Social sofreu limitações após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (2016), o qual foi extinto em 2019, com o decreto Lei nº. 9.674, de 02 de janeiro de 2019. Com a sua extinção, as demandas que a ele eram direcionadas passaram a ser incumbência da nova pasta, o

Ministério da Cidadania. Ainda neste contexto, temos a extinção da SECADI, por meio do Decreto nº. 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Assim, a partir de 2019 os *sentidos de jogo* na ambiência política, por meio da eleição de um governo fortalecido com a efervescência *política, social e econômica* pós-golpe de 2016, passam a assentar-se em um espectro ideológico atrelado à direita radical (Leher *et. al.*, 2023). Estes eventos ensejam o fortalecimento de um processo de destruição truculenta da *cidadania* das populações tradicionais e do arcabouço da rede de proteção social que paulatinamente vinha sendo instaurado com o processo de redemocratização do país a partir da década de 1980. Este desmonte impacta as conquistas jurídicas “do meio ambiente, do direito à terra por parte dos trabalhadores rurais, indígenas e ribeirinhos, dos direitos dos negros, do grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais+ (LBGTQIA+), enfim, de todos os direitos que não respondam à bíblia dos novos donos do poder” (Cohn, 2020, p. 154).

Na sequência, ao observar o *campo Jurídico*, acionamos quatro categorias fundamentais para a análise: *Território; Cultura; Cidadania; e Escola*. O *território* é legitimado pelo Decreto nº. 4887/03 enquanto um dispositivo forjado pelas lutas e conflitos dentro e fora da cosmovisão dessas comunidades e que problematiza a identidade quilombola, considerando as lutas fundiárias e as disposições territoriais. Desta forma, o reconhecimento das leis enseja a defesa e a valorização do território ocupado por essas comunidades e corrobora para o fortalecimento comunitário em uma dinâmica que tem como alicerce a singularidade expressa: no modo próprio de vivência; na prática do acolhimento; na “epistemologia da resistência” destes povos, que é balizada pelo pertencimento à natureza; e na recorrência da memória para ligar os mundos disjuntos (Oliveira, H. L., 2012; Miranda, 2018).

Porém, este debate vem sendo alvo de conflitos dentro do *campo* jurídico por grupos que consideram a demarcação do território quilombola um atraso para o “desenvolvimento” do país sob a ótica da ideologia *neoliberal*, refratada do *campo* econômico. Estes conflitos podem ser evidenciados, por exemplo, a partir da ação desenvolvida pelo antigo Partido da Frente Liberal (atual Democratas/DEM), o qual propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº. 3.239/2004⁴⁸, no âmbito do Supremo Tribunal Federal, visando a declaração da inconstitucionalidade do Decreto nº. 4.887/2003, sob o fundamento

⁴⁸ A Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 3.239 foi impetrada no Supremo Tribunal Federal, pelo Partido da Frente Liberal (PFL) – atualmente, Democratas (DEM) – visando à declaração, pelo STF, da inconstitucionalidade do Decreto nº. 4.887/2003.

de que ele produziu uma interpretação extensiva das categorias “quilombos” e “território” e introduziu, equivocadamente, critério de “autoatribuição”.

Esse evento mobilizou os movimentos sociais e seus pares, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), contra-argumentando a premissa da ADIN, sustentando em sua defesa que o Decreto independe de edição de lei complementar e que o conceito de “quilombos” se caracteriza “ressemantizado”, como uma “identidade étnica, histórica e socialmente construída, compreendida sob a ótica antropológica que propõe nova avaliação semântica, de forma a atender os desígnios e objetivos evidentes da Constituição” (Brasil, 2003b).

Os grupos envolvidos solicitaram audiências para debater o tema, recebendo como resposta um parecer desfavorável do relator, o Ministro Cezar Peluso, o qual alega: “apesar de muitos pedidos para a realização de audiência pública, não descobri razões que justificassem, à luz da própria legislação de regência desse instituto [...]. Ora, à toda evidência, a causa encerra matéria de direito” (Voto do Min. Rel. Cezar Peluso. ADI nº. 3.239/DF: 6 e 7). Tal interpretação consolida a concepção tradicional do Ministro Relator do *campo* jurídico como um sistema fechado. Logo, identifica um *modus operandi* do *campo* que estruturalmente engessa o debate aberto, dificultando a interação entre os grupos sociais envolvidos na pauta (Bourdieu, 2003).

O processo se estende em uma zona de embates e conflitos entre os grupos envolvidos, tendo seu desfecho em 08 de fevereiro de 2018, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional a ADIN n. 3.239, pois os direitos de propriedade e titulação das terras encontram-se assegurados a partir do Decreto nº. 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Santiago; Neto, 2021).

As categorias *Cultura e Cidadania* assumem uma configuração articulada, pois são balizadas pela cosmovisão que autodefine essas comunidades. Logo, a cidadania dessas populações só alcança sua plenitude na medida em que a sua cultura é compreendida dentro de sua complexidade (Oliveira, H. L., 2014). Estas categorias se relacionam com a Convenção 169 da OIT e com o Decreto Federal nº. 6.040/07, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, definindo-os como Grupos culturalmente diferenciados, com formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social,

religiosa e ancestral. Assim, é de suma relevância compreender “que não cabe ao poder público, nem a nenhum pesquisador, imputar identidades sociais” (Leite, 2010, p. 24).

Porém, os efeitos de um *capital cultural* subsidiado por um passado colonial e o tenso processo de reconhecimento jurídico das comunidades quilombolas no Brasil demonstram as implicações da *colonialidade do poder* (Quijano, 2005)⁴⁹ nas relações que estruturam a nossa sociedade. A tendência predominante tem sido a que toma como ponto de partida os efeitos discursivos do reconhecimento jurídico, promovendo uma identidade instavelmente produzida e uma cultura constantemente negociada. Rompendo com pressupostos de uma *essencialização* que naturaliza e um idealismo que aprisiona, ocorre um deslocamento do conceito histórico de quilombo para a sua compreensão na história (Silva; Régis; Miranda, 2018).

Desta forma, a tradução das categorias *cultura* e *cidadania* se constituem por meio da reinterpretação jurídica e reatualização do termo *Quilombo* nas legislações específicas, a partir da mobilização dos capitais dos movimentos sociais. Nesta perspectiva, estes grupos resistem, ancorados no *Direito* para a manutenção dos atuais territórios, e na luta por anexar áreas originais, em uma dinâmica que contemple sua complexidade cultural e garanta sua cidadania “no modo próprio de vivência, na manutenção cotidiana, na prática do acolhimento, na interação com o meio ambiente e com outras etnias” (Oliveira, H., 2014, p. 218).

Neste sentido, a *cultura* e a *cidadania* destas populações encontram na *Escola* um dispositivo para a sua efetividade. Tal efetividade conforma-se a partir de um movimento onde estão presentes a dimensão *Legal*, por meio dos avanços promovidos pelas articulações e tensões do Movimento Negro Unificado e Movimento Negro do Campo, associadas às questões apontadas pela modalidade de Educação Escolar Indígena e Educação do Campo, as quais permitem observar a complexidade em que se insere a modalidade de *Educação Escolar Quilombola*, que, com interlocuções políticas e legislativas, forjam uma sensibilidade para o tema ao proporem a construção coletiva de uma modalidade educativa *intercultural* (Candau, 2008), complexa e específica, por, e para, estas comunidades (Thompson, 1987; Miranda, 2012; 2018).

⁴⁹ Destacamos a justificativa em agregar ao debate o conceito *colonialidade do poder*, da teoria *decolonial* de (Quijano, 2005), em um texto que se filia à teoria crítica. Esta justaposição aciona aspectos inerentes à decolonialidade a qual coloca em relevo as dimensões eurocêtricas da filosofia hegemônica e empreendem uma análise circunstanciada das contradições que perpassam a resistência à imposição da globalização neoliberal na América Latina. Logo, julgamos que estas elaborações adicionam valor às formulações da *teoria crítica* que, por sua vez, questiona os riscos autoritários da pretensão universalista, as relações de poder existentes entre os grupos sociais nos confrontos com a ciência e a cultura, compreendendo as estruturas explícitas e implícitas de opressão (Fidelis; Teixeira, 2020).

Assim, esta tessitura evidencia que a efetivação do aparato jurídico, segundo Gomes (2011, p. 116) terá como um de seus condicionantes a “necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o *direito* à diversidade Étnico-Racial seja garantido nas escolas, nos *currículos*, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores/as, nas políticas educacionais, etc.”.

Por fim, sobre o *campo Educacional*, na perspectiva escolar dos quilombos, Miranda (2012)⁵⁰ afirma que os indicadores mais problemáticos da educação em nível nacional se reportam às escolas quilombolas. Caracterizadas comumente por estruturas pequenas – uma média de duas salas por estabelecimento – funcionam em regime multisseriado, fator que a autora compreende como um impasse no processo de ensino e aprendizagem. Ela acrescenta que esses entraves podem ser considerados elementos importantes no processo de constituição identitária dos sujeitos, como pertencentes a uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ), visto que é difícil para as crianças e jovens assumirem uma identidade tão estigmatizada pela sociedade. A pesquisa ainda evidencia que a maioria dos estabelecimentos de ensino nas comunidades quilombolas são de pequeno porte, com até duas salas de aula (57,3%), prevalência que se repete nas regiões Norte (64,7%) e Nordeste (60,3%).

A despeito da incipiente disponibilidade de dados sobre a Educação Escolar Quilombola no Brasil⁵¹, o avanço das pesquisas censitárias no aponta este trajeto: Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, promovido pelo INEP, as escolas quilombolas (2.235 estabelecimentos no país) representam apenas 1,2% do total de estabelecimentos de Educação Básica na sociedade brasileira e apenas 0,45% das matrículas nesse nível de ensino. 135 (cento e trinta e cinco) estabelecimentos (6%) estão localizados na área urbana, concentrando 21,2% das matrículas. Vê-se que há estabelecimentos atendendo a estudantes quilombolas fora de seus territórios, muitos em áreas urbanas, o que demanda uma investigação com maior acuidade a respeito da procedência do aluno. Quanto à estrutura, apenas 15,3% dos estabelecimentos têm mais de seis salas, enquanto no total da Educação Básica 51,5% têm esse mesmo porte e 22% contam com mais de dez salas. Quanto ao local, 88,3% estão em prédio próprio. Algumas funcionam em templos ou igrejas (27), salas de outras escolas (52) ou na casa do professor (18), em números absolutos. Há 157 escolas que

⁵⁰ A Pesquisa foi desenvolvida em escolas quilombolas de Minas Gerais e constata que, a despeito de seu aparato jurídico específico, as escolas ainda se encontram em situação adversa com desafios estruturais e pedagógicos a serem sanados (Miranda, 2012).

⁵¹ Denunciamos a ausência de dados sobre a Educação Escolar Quilombola nos anos seguintes. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/pesquisadoras-apontam-ausencia-de-dados-atualizados-sobre-estudantes-e-escolas-quilombolas-e-indigenas1>. Acesso em: 10 ago. 2023.

funcionam em local, ou abrigo destinado a guarda ou ao depósito de materiais (Silva, T. D., 2015, p. 21).

De acordo com os dados do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2015, as escolas que ofertaram o Ensino Fundamental totalizaram 2.174 (dois mil, cento e setenta e quatro), enquanto o Ensino Médio foi oferecido em 74 (setenta e quatro) escolas, um número incipiente frente à demanda apresentada. Deste total, apenas 749 (setecentos e quarenta e nove) escolas quilombolas contam com o material específico para este grupo étnico⁵². Tais materiais apresentaram uma frágil discussão sobre as categorias estruturais desta área, tais como a Conceituação de quilombo, Cultura e tradições, Mundo do trabalho, Terra e território, Oralidade e memória, o que limita a luta contra a opressão, desigualdade social e toda e qualquer forma de racismo (Custódio; Foster, 2019).

O documento INEP/2015 ainda identifica que na região Norte do Brasil, de um total de 388 (trezentos e oitenta e oito) escolas localizadas em áreas de quilombos, e 322 (trezentos e vinte e duas) situadas no Estado do Pará, apenas 134 (cento e trinta e quatro) contam com o material adequado. No entanto, outras 552 (quinhentos e cinquenta e duas) escolas em áreas adjacentes aos quilombos devem receber estudantes oriundos dessas comunidades (Silva, T. D., 2015). Assim, esta modalidade educacional precisa ser implementada não só nas escolas que estão localizadas no mesmo território, mas também nas demais instituições que recebem alunos oriundos dessas comunidades (Brasil, 2012b). Esta fragilidade figura como mais um desafio a ser superado pela forma como a legislação específica é significada para, e nos, quilombos (Arruti, 2017).

No território nacional, em uma atualização do Censo da Educação Básica - INEP/MEC/2020 - sistematizado em um projeto coordenado pela pesquisadora quilombola Givânia Maria da Silva - temos os seguintes dados: em 2.526 (duas mil, quinhentos e vinte e seis) escolas quilombolas no território nacional, temos 51.252 (cinquenta e um mil, duzentos e cinquenta e dois) docentes que atuam nestas escolas, 6.299 (seis mil, duzentos e noventa e nove) a menos que no ano anterior (2019); 275.162 (duzentos e setenta e cinco mil, cento e sessenta e duas) matrículas, 30.969 (trinta mil, novecentos e sessenta e nove) a menos que em

⁵² MEC/INEP/DEED – Microdados Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

2019. Apenas 3,2% dos docentes de escolas quilombolas realizaram cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, e, 30% das escolas em áreas quilombolas possui acesso a material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, conforme estabelecem as Diretrizes⁵³.

Já em 2022, apenas 23% das escolas quilombolas possuem acesso à sala de leitura/biblioteca; 6,4% das escolas possuem quadras de esporte e 46,3% das escolas possuem *internet* (Banda Larga) – o maior contingente com esse quadro encontra-se nas regiões Norte e Nordeste (INEP, 2022)⁵⁴. Estes dados subsidiam as formulações já apresentadas pela literatura especializada sobre a frágil formação de professores/as acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a insuficiente sistematização de políticas educacionais para fortalecer a Educação Escolar Quilombola em seus aspectos estruturais, curriculares e didático-pedagógicos (Miranda, 2012; 2018; Silva, G., 2014).

No que se refere ao acesso à *Escola Básica* e à *qualidade do ensino*, destacamos a taxa de analfabetismo na perspectiva *racial*, temos os seguintes indicadores: em 2022, entre as pessoas pretas ou pardas, com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos/as brancos/as foi de 9,3%, enquanto entre pretos/as ou pardos/as ela chegava a 23,3%. A pesquisa ainda aponta que pela primeira vez, mais da metade (53,2%) da população de 25 anos ou mais havia concluído, pelo menos, a Educação Básica obrigatória, isto é, possuíam, ao menos, o Ensino Médio completo. No entanto, para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%. Na população de 18 a 24 anos, 36,7% das pessoas brancas estavam estudando, enquanto entre pretos/as e pardos /as a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos, nesse grupo etário que frequentava a escola, 29,2% cursavam graduação, ante 15,3% das pessoas de cor preta ou parda. Além disso, 70,9% dos/as pretos/as e pardos/as nessa idade não

⁵³ Dados obtidos da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiB7Or7mquCAXVVq5UCHeaEA30QFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww2.camara.leg.br%2Fatividade-legislativa%2Fcomissoes%2Fcomissoes-permanentes%2Fce%2Fapresentacoes-em-eventos%2Fapresentacoes-audiencias-2021%2Farquivos-2021%2FGivaniaSilva.pdf&usg=AOvVaw3e4jwm2ReASuHWDWrIbIPf&opi=89978449>. Acesso em: 01 nov. 2023.

⁵⁴ Estatísticas do Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 28 dez. 2023.

estudavam, nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os/as brancos /as este percentual foi de 57,3%. (Pnad, 2022) ⁵⁵.

Desta forma, aponta-se necessária a ampliação das ações que radicalizem a democracia da Escola Básica a essas populações, pois o racismo opera estruturalmente na formação social capitalista, e a falta de acesso a uma educação escolar funciona, estrategicamente, como mecanismo definidor de lugares sociais que mobilizem *capitais cultural, social, econômico e simbólico* (Bourdieu, 2003; Madeira; Gomes, 2018). As pesquisas acima citadas assinalam que as probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os *não brancos* que para os brancos de mesma origem social. Assim, evidenciamos uma significativa desigualdade social ao constatar que nascer negro/a no Brasil, comumente significa nascer em famílias de baixo *status social*. Destacamos, mais uma vez, a necessidade de ponderação e equilíbrio entre as políticas de *regulação e regulamentação* (Barroso, 2005).

Além disso, apontamos a falta de preparo dos órgãos públicos municipais e estaduais, como as Secretarias de Educação, no que diz respeito à elaboração e à implementação de políticas públicas *reguladoras e regulamentadoras* para garantir a operacionalização da modalidade educativa nas comunidades, pois se coloca como um dos obstáculos para se efetivar a valorização e o reconhecimento dessas comunidades frente às diversas esferas políticas (Arruti, 2008). É preciso apontar que existe um *fosso* entre o que propõem as políticas públicas aqui descritas e a situação local de alguns grupos quilombolas no país:

As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (Arruti, 2008, p, 21).

Neste sentido, a literatura especializada (Miranda, 2012; 2018; Silva, G M., 2014; Carril, 2017; Carvalho; Dias; 2017; Arruti, 2017; Silva; Régis; Miranda, 2018; Custódio; Foster, 2019) denuncia a frágil materialização dos direitos fundamentais nas comunidades quilombolas no que se refere à educação, saúde, trabalho, lazer, segurança e proteção à

⁵⁵ Ver em *site* IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 06 jan. 2024.

infância e assistência aos desamparados. Este fator reverbera na fragilidade da *formação inicial e continuada de professores/as* integrada a um *currículo* que compreenda os conteúdos das disciplinas oficialmente estabelecidas e que interajam diretamente com a cultura, ancestralidade, territorialidade e valores civilizatórios das comunidades estabelecidas nos Quilombos, e, sinalizam ainda, a necessidade de acompanhamento e suporte didático-pedagógico nas escolas quilombolas, bem como seu investimento financeiro e estrutural. Tais aspectos também delatam a ausência de uma gestão democrática e de relações dialógicas entre a Educação Básica, as comunidades quilombolas e as Universidades (Silva; Régis; Miranda, 2018), e essas ausências corroboram para que as relações Étnico-Raciais sejam debatidas a partir de ações pontuais, folclóricas, pautadas em uma narrativa moral⁵⁶ (Coelho, W.; Coelho, M., 2013), interferindo na incorporação efetiva da temática à filosofia educacional das instituições de ensino, bem como para a construção de um *saber escolar*⁵⁷.

Destarte, constata-se a necessidade de mudança nos *currículos* educacionais, como tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)⁵⁸, com vistas à valorização e incorporação do saber ancestral no *currículo* oficial, bem como a construção de novas práticas pedagógicas fundadas a partir dos *outros sujeitos*,⁵⁹ com outros *capitais culturais* que, por sua vez, compreendam a diversidade Étnico-Racial das comunidades quilombolas. Desta forma, a despeito do avanço jurídico e das experiências pedagógicas evidenciadas pela literatura especializada, ainda há um descompasso entre as políticas reguladoras e o que está regulamentado⁶⁰ no *currículo* da Educação Básica, o qual continua privilegiando um *capital cultural* narrado sob uma temporalidade ocidental e *eurocentrada*, desvalorizando a herança africana e reproduzindo a ideologia cultural do branqueamento, encaminhamentos que não concorrem para a afirmação da identidade da criança negra, limitando-se a uma abordagem pontual e folclórica, com raras

⁵⁶ O discurso moral ao qual nos referimos assume o debate sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar em que o saber pedagógico não estabelece os vínculos necessários com o saber acadêmico, para legitimar a discussão frente à legalidade institucional (Coelho, W.; Coelho, M., 2013).

⁵⁷ Seria um saber que estabelece uma relação orgânica da história validada na academia com a cultura do lugar. Usamos o conceito “saber escolar” a partir de Vademarin (1998) sob o olhar de (Coelho, W.; Coelho, M., 2013).

⁵⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola advogam, no seu Título II. Art. 7º: VII -implementação de um *currículo* escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

⁵⁹ Nesta citação, os “outros sujeitos” referem-se aos grupos sociais culturalmente diferenciados e, que foram historicamente marginalizados pelo processo de civilização do país (Arroyo, 2014).

⁶⁰ Este descompasso faz referência à Lei nº. 13.145, de 16.02.2017 (Base Nacional Comum Curricular), a qual será refletida na II seção deste texto.

problematizações organicamente politizadas (Miranda, 2012; 2018; Silva; Régis; Miranda, 2018).

Desse modo, a formação de um/a educador/a comprometido/a com a Educação Escolar Quilombola precisa reconhecer e valorizar a ancestralidade desses povos e suas culturas (Freire, 2013), pois só assim será capaz de provocar nos/as alunos/as a consciência de que esses povos são sujeitos da história brasileira, tanto quanto os descendentes dos colonizadores europeus⁶¹ (Lander, 2005).

Para isto, é fundamental discutir a formação inicial e continuada dos/as professores/as, tomando como referência as orientações das leis nº. 10.639/2003, e seus desdobramentos na Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012 – a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Silva, G M., 2014), para que esses/as profissionais incorporem, em suas práticas educativas em sala de aula, a valorização dos saberes culturais dos/as alunos/as quilombolas. Desta forma, para constataremos a implementação de tais instrumentos legais, é necessário “verificar o quanto os pressupostos da política educacional subsidiam as ações educativas, de modo a conformar o ambiente escolar em um espaço tolerante, diverso e inclusivo” (Coelho, W.; Coelho, M., 2013, p. 72).

Assim, para avançarmos no debate, estas questões levantadas deverão ser fortalecidas nas pesquisas que desdobrem o tema sobre as legislações específicas que *regulam e regulamentam* a Educação Escolar Quilombola em interlocução com as instituições educacionais e o Estado, ou seja, debruçar-se sobre essa perspectiva de análise possibilita a identificação de apontamentos que desvelem a forma como a Educação Escolar Quilombola é entendida. Assim os desdobramentos da compreensão de como essa educação é “demandada, negociada, disputada por meio da força do reconhecimento jurídico alcançado pelos quilombos trarão importantes contribuições” (Miranda, 2018, p. 204).

Partindo das questões já apontadas, apresentamos como pergunta deste estudo: qual a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e os Documentos Curriculares que regulamentam a Educação Básica Paraense?

Desta forma, a *literatura especializada subsidiada pelo aporte teórico e dispositivos jurídicos, consubstanciam a tese* deste estudo, a qual se ancora na seguinte premissa: A

⁶¹ Esta afirmação faz menção à hegemonia europeia a qual acomete o país ainda como reflexo de uma colonização, seguindo os ritos de uma narrativa ocidental, a partir de uma temporalidade eurocêntrica (Lander, 2005).

Educação Escolar Quilombola tem sido acometida por tensões e articulações nos *campos Social; Político; Jurídico e Educacional* sob a égide de um *habitus refratado* da conformação de *campos e capitais econômico e cultural* cujos/as *agentes*, com autonomia para estabelecer as regras, concorrem entre uma hegemonia cultural eurocêntrica e codificada pelo código *neoliberal*, disputando espaço com uma perspectiva epistemológica intercultural e antirracista sob o olhar dos povos culturalmente diferenciados. Este processo vem implicando em avanços e retrocessos entre as legislações educacionais que regulam e regulamentam a Educação Básica paraense, as quais se forjam pela interlocução entre os/as *agentes* dos múltiplos *campos*, visto que só a mobilização dos grupos culturalmente diferenciados não é suficiente para *regular e regulamentar* legislações que formem e conformem a construção orgânica e fidedigna de uma educação pautada em um saber escolar – ancestral – e, notadamente antirracista.

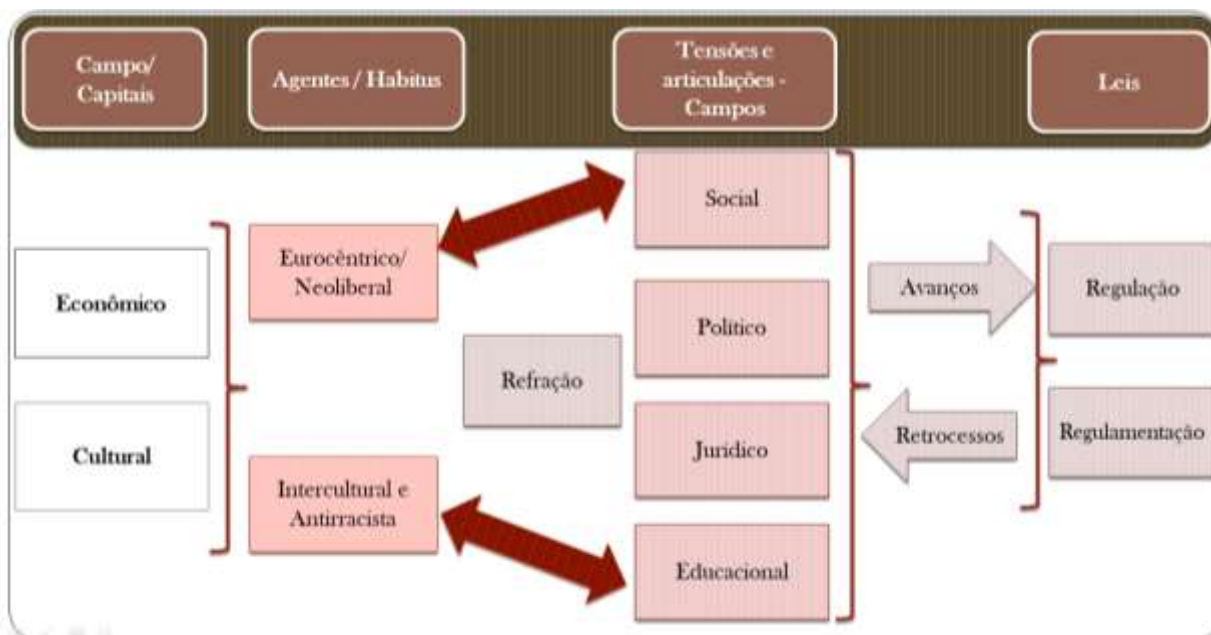
Logo, esta constatação possibilitou asseverar que o *modus operandi* que estruturou a Secretaria de Educação do Pará, junto aos seus *agentes* e as *estratégias discursivas* do Plano Estadual de Educação e dos Documentos Curriculares da Educação Básica paraense, foi conformado em *regras* circunscritas pela ideologia *neogerencial*⁶². Desta forma, o Plano Estadual de Educação do Pará (2015) se configurou como um documento que, em certa medida, atendeu às categorias que mobilizam o debate sobre a Educação Escolar Quilombola, preceituado pelas DCNEEQ, porém, com frágil participação popular e compromisso orçamentário estadual para a concretização das *metas e estratégias* estabelecidas.

Assim, o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará – DCEIEF (2019) e o Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará – DCEM (2021) são forjados em uma ambiência política que os municia pelas orientações contidas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, estruturando-os em *Objetivos de Aprendizagem, Competências, Habilidades e Objetos de Conhecimento* que, a despeito de considerarem a Educação Escolar Quilombola uma modalidade educacional, de certo modo, a concentram em seu próprio tópico e secundarizam a diversidade étnico-racial do país, configurando o quilombo no lugar do *outro folclórico e fossilizado*, para instrumentalizar um currículo a serviço do mercado *neoliberal* sob a luz da narrativa ocidental e eurocentrada,

⁶² O *neogerencialismo* se refere a uma ideologia que introduz uma nova cultura que estimula a competitividade, a autovigilância, o compromisso coletivo ao difundir uma lógica de performatividade dentro do ambiente educacional (Ball, 2006).

rompendo com as concepções política e pedagógica das DCNEEQ. Assim, a premissa que concretiza a tese deste estudo pode ser observada no modelo explicativo destacado abaixo:

Figura 2 – Modelo Explicativo da Tese



FONTE: Elaborado pelos/as autores/as (2022).

Destarte, a justificativa que sustenta a produção desta tese está balizada em duas dimensões articuladas que, sinergicamente, se retroalimentam; são elas: *Social e Acadêmica* (Minayo, 2001; Severino, 2016; Gil, 2018).

Logo, o estudo assume sua relevância *social*, inicialmente, por possibilitar uma discussão acerca do *campo* que a Educação Quilombola ocupa no espaço escolar e dedilhar apontamentos de subversão de um construto curricular sob a égide de um saber *eurocentrado* (Miranda, 2018). Este caminho trará, por consequência, visibilidade à Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará, por meio de um debate jurídico e curricular, e que pode subsidiar pesquisas futuras que envolvam o tema. Assim, torna-se indispensável a compreensão das políticas curriculares, seus/suas *agentes* e o seu papel na produção e reprodução das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas quilombolas e que poderão desencadear efetivas implicações na construção de um *habitus* professoral⁶³, estudantil e, por conseguinte, comunitário.

⁶³ O *habitus professoral*, cunhado por Bourdieu (1994), e se refere às ações realizadas pelos professores e pelas professoras, engendradas por instrumentos reguladores (leis, currículos, interações, representações e ações

Somado a isto, temos um papel *cívico* em estabelecer apontamentos que podem ser utilizados pelo tratamento da gestão de políticas educacionais no que se refere à Educação Escolar Quilombola, pois, a partir de uma reflexão sobre questões *estruturais* e *estruturantes* (Bourdieu, 2003; Silva, G. M., 2014) que se relacionam com as desigualdades *étnica e racial* no país, podemos subsidiar a defesa do desenvolvimento de um processo educacional qualificado que atenda a grupos considerados fundantes para a construção cultural, econômica e política do país (Nascimento, A., 2019).

Esse debate só pode ser consubstanciado com o desenvolvimento de pesquisas criteriosas, instrumentalizadas com uma métrica qualificada e uma teoria consubstanciada na análise do contexto da prática, conteúdos e discursos, bem como por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica, visto que a criação das políticas nacionais é constituída a partir de um processo de bricolagem: um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos. As políticas públicas *reguladoras* e *regulamentadoras* são produto de acordos, tensões e articulações. Elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Thompson, 1987; Ball, 2001; Barroso, 2005; Mainardes, 2006).

Assim, uma pesquisa pautada a partir de suportes jurídicos que subsidiam políticas públicas, precisa reconhecer a letra da lei dentro de sua complexidade e dialogar com o seu território de atuação. Destarte, trazemos para o centro de debate o nosso objeto, o qual prescreve, conforme inciso I, do Artigo 1º, que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica deve sistematizar seu ensino estabelecendo como critérios de prioridade a:

Memória coletiva, as línguas remissivas, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e da territorialidade (Brasil, 2012b).

Além disso, faz coro ao que estabelece o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), no que se refere à diversidade cultural e social como discussão necessária para a formação de quadros qualificados nos Programas de Pós-Graduação, de modo a garantir oportunidades, respeito e atenção às demandas apresentadas por estudantes “com deficiência,

pedagógicas), que, por sua vez, recebem respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus/suas alunos/as e estabelecem relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses/as profissionais (Bourdieu, 1994).

jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (CAPES/PNPG, 2010, p. 165).

Nesta perspectiva, justificamos a demarcação geográfica de nossos *lôcus* de pesquisa – o Estado do Pará –, por meio de três aspectos estruturais: *O primeiro aspecto* indica que na região Norte do Brasil, em especial no Estado do Pará, essa problemática anuncia a urgência em evidenciar e fortalecer a Educação Escolar Quilombola como um dispositivo que consubstancia as táticas de resistências destas comunidades, e se articula, diretamente, com a valorização e a defesa da vida, de suas formas societárias e de seu território complexo e diverso em suas mesorregiões.

A história dos quilombos no Pará se articula com a resistência de negros/as e indígenas que buscaram a sua liberdade por meio da fuga, da construção dos quilombos e da participação na Cabanagem. As cinco principais regiões do Grão-Pará onde se concentraram os quilombos nos séculos XVIII e XIX constituíram-se: entre os Rios Gurupi e Turiaçu; na bacia do Rio Tocantins; entre os Rios Mojuim e Mocajuba; na bacia do Rio Trombetas e na chamada Guiana Brasileira. Valendo-se das festas religiosas, os/as escravizados/as faziam devoções a seus santos, cantavam seus hinos e dançavam. Eram momentos em que as origens africanas se manifestavam, e novas identidades culturais se constituíam. “Carimbó, lundu, boi-bumbá, marambiré, aiuê e outros folguedos se cristalizaram a partir de práticas culturais dos escravos, e hoje, a lúdica amazônica, no que tem de mais representativo, é essencialmente africana” (Salles, 2005, p. 221).

Estas táticas de sobrevivência dos quilombos brasileiros podem ser compreendidas, por meio das experiências de escravidão vividas na Amazônia, com o que foi vivenciado por muitos/as africanos/as, quando sequestrados/as e trazidos/as da África como escravizados/as e, em seguida, racializados/as como “negros/as” no país. A respeito desta experiência, Quijano (2005) observa que o desenraizamento violento e traumático, a experiência e a violência da racialização e da escravidão “implicaram obviamente em uma não menos maciça e radical destruição da subjetividade prévia, da experiência prévia de sociedade, de poder, de universo, da experiência prévia das redes de relações primárias e societárias” (Quijano 2005, p. 17). Ao fugirem da condição de opressão na qual viviam, desenvolveram um modo de vida baseado no sistema de roça, pesca, caça, coleta e produção de artesanatos, de transporte, de cura e também de representações sobre a natureza. A conquista do espaço tão desejado para a liberdade fez com que os/as afrodescendentes estabelecessem uma relação de respeito com a floresta. Aos poucos, eles/as passaram a fazer parte dela e a viver em harmonia com o espaço,

dados os problemas outrora vivenciados. Entretanto, este período de sossego foi ínfimo, pois logo eles/as passaram também a conviver com as tentativas de destruição dos quilombos (Câncio; Araújo, 2014).

No Pará as contestações políticas, como as ocorridas durante as lutas da Independência, foram engendradas por movimento de revolta dos povos quilombola, indígena e mestiça, como por meio da Cabanagem, quando conseguiram ocupar as chamadas “sobras de terra”, fazendas e sítios abandonados. Outros as receberam em doação ou as compraram. Em Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Gurupá, Muaná, Afuá e Chaves, essas situações sociais e políticas estão em evidência. Nesses municípios, os povoados negros revelam origens diferenciadas, assim como uma diversidade de formas de acesso à terra, o que compreende ocupações, doações, posses registradas, compras e heranças (Acevedo Marin, 1985).

Foi no Pará, no município de Oriximiná, que pela primeira vez uma comunidade quilombola recebeu o título coletivo de suas terras, no ano de 1995. Neste construto de resistência, destacamos que de acordo com o último levantamento publicizado pela Fundação Palmares (2020) o Pará era composto por 516⁶⁴ (quinhentos e dezesseis) comunidades quilombolas registradas. É o quarto Estado com maior número de comunidades quilombolas no Brasil, ficando atrás dos Estados da Bahia, Minas Gerais e Maranhão, os quais ocupam as posições iniciais, respectivamente. Com este quantitativo, no Norte do Brasil, o Pará figura com o maior número de localidades registradas, porém, apenas 209 (duzentos e nove) comunidades foram certificadas pela Fundação Palmares até janeiro de 2022⁶⁵, e 62 (sessenta e duas) foram tituladas pelo Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA)⁶⁶.

Em última atualização, o censo do IBGE, de 2022, estabeleceu um conjunto metodológico e categórico específico para a construção da cartografia censitária das

⁶⁴ Ver no *site* Educa IBGE informações referentes à Base de Informações geográficas e Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

⁶⁵ Ver em *site* Fundação Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 29 jun. 2022.

⁶⁶ Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/45809/para-e-o-4-estado-em-numero-de-quilombolas-no-brasil-afirma-o-ibge>. Acesso em: 23 dez. 2023.

populações quilombolas no Brasil, a qual fora publicizada no seu *site* oficial⁶⁷ e socializada em *live* no *youtube* e nas redes oficiais do Instituto,⁶⁸ no dia 27 de julho de 2023.

Esta métrica foi justificada em decorrência da complexidade geográfica, identitária e cultural das comunidades e dos/as *agentes* quilombolas. Assim, a metodologia censitária elegeu as categorias: *identidade*, a qual sinaliza que a “pessoa quilombola” refere-se a sua autoidentificação étnica a partir do princípio da autodeclaração e, que é atravessado por cor, raças e etnias outras. O conceito *território* foi conformado nas categorias “Territórios Quilombolas oficialmente delimitados” os quais contam com alguma delimitação formal do INCRA, ou órgãos estaduais, ou municipais, com competência fundiária. A segunda categoria são os “Agrupamentos Quilombolas”, que se refere ao conjunto de 15 (quinze) ou mais indivíduos quilombolas, em uma, ou mais moradias especialmente contíguas, vinculados por laços familiares ou comunitários. E, por fim, como última categoria para dar cabo desta diversidade, temos as “Outras localidades Quilombolas”, categoria que sinaliza a ocupação domiciliar dispersa em áreas rurais e urbanas; entorno dos territórios e agrupamentos e constatada, ou potencial, ocupação quilombola.

Acrescido a isto, processo de mapeamento aderiu à nomeação de “Cartografia censitária participativa” por reconhecer a importância da participação ativa dos/as *agentes* envolvidos no processo para obter um levantamento qualificado e fidedigno. Por isso, a inserção nas comunidades foi inaugurada com o contato e aval das lideranças, e o acompanhamento contínuo durante todo o processo.

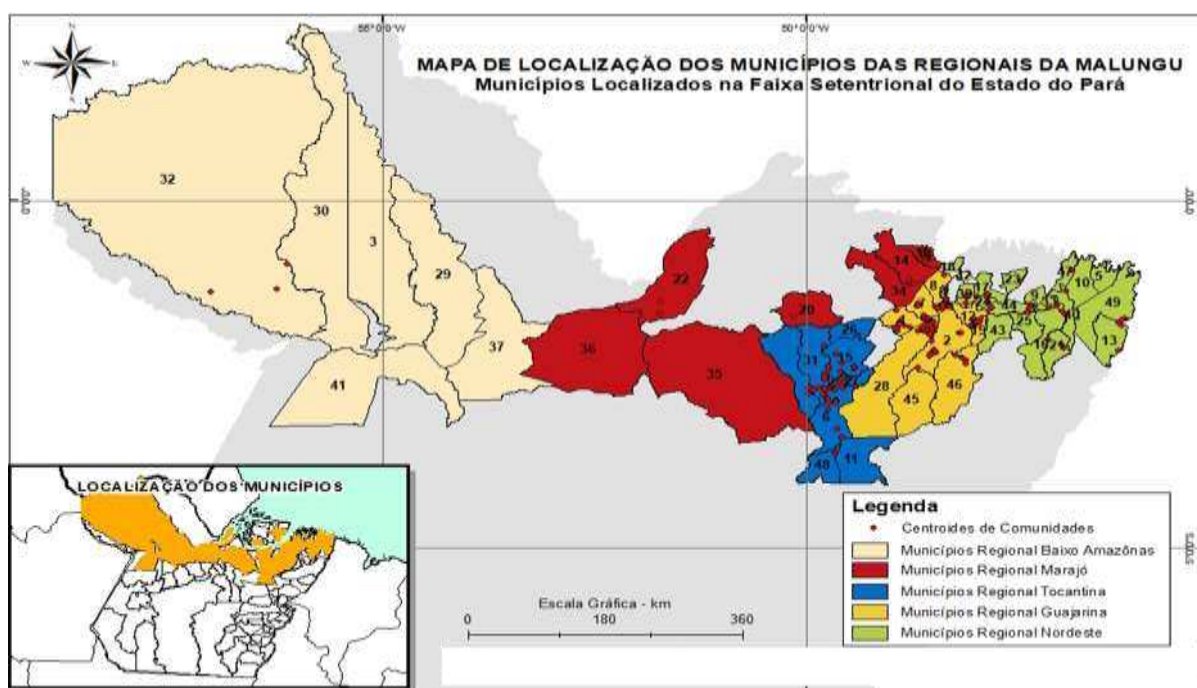
O censo demarcou que o Brasil tem *1,3 milhão de quilombolas em 1.696 (mil, seiscentos e noventa e seis) municípios*. A Região Norte é a terceira com maior número de quilombolas no Brasil e, dentro desta, o Estado do Pará é o que concentra o maior número de quilombolas, com 135.033 (cento e trinta e cinco mil e trinta e três) pessoas quilombolas. *Apenas 12,6% da população quilombola residem em territórios oficialmente delimitados*. Dos 1.696 (mil, seiscentos e noventa e seis) municípios com presença de quilombolas, apenas 326 (trezentos e vinte e seis) *têm territórios delimitados*. *Apenas 4,3% da população quilombola residem em territórios titulados e mais de 30% dos quilombolas vivem em municípios da Amazônia Legal*.

⁶⁷Ver em *site* Agência Pará. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em: 27 jul. 2023

⁶⁸ Vídeo publicado na plataforma de consumo de conteúdos em vídeo via *streaming YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lx5RAFRrXbY>. Acesso em: 27 jul. 2023.

Assim, foram identificados 494 (quatrocentos e noventa e quatro) Territórios Quilombolas oficialmente delimitados no país, que abrigavam 167.202 (cento e sessenta e sete mil, duzentos e dois) quilombolas. Logo, apenas 12,6% da população quilombola residia em territórios oficialmente reconhecidos. Entre estes territórios, o de Alcântara/MA tinha a maior população quilombola residente (9.344), seguido por Alto Itacuruçá, Baixo Itacuruçá, Bom Remédio/PA (5.638) e Lagoas/PI (5.042). Isso nos informa que os preceitos sobre uma educação escolar – que seja sensível à temática quilombola – devem ser fortalecidos com a criação de estabelecimentos educacionais nos quilombos e, para além dos espaços geograficamente demarcados como quilombos, implicando no alcance das pessoas quilombolas (Brasil, 2012b; IBGE, 2022). Neste cenário, abaixo observamos a figura que captura a localização das comunidades quilombolas no Estado do Pará:

Figura 3 – Localização das Comunidades Quilombolas certificadas no Pará



Fonte: Equipe Guajará Moju - Castro; Maciel; Nascimento; Rocha⁶⁹, 2021.

Observa-se, que o maior número de comunidades quilombolas reconhecidas, situa-se no *nordeste paraense*. Este elemento nos informa a interlocução efetiva que os movimentos sociais desta região mobilizam frente à esfera pública, no que se refere às reivindicações de suas demandas. Porém, as comunidades quilombolas certificadas, e em processo de

⁶⁹ Conferir imagem no *site* Malungu. Disponível em: <https://malungu.org/comunidades-1/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

demarcação, estão continuamente sendo acometidas com decisões, práticas e discursos sobre o desenvolvimento e progresso, ditado por uma política governamental e empresarial sob as diretrizes *neoliberais*, que imprimem decisões autoritárias e designam *agentes* específicos para sua execução, isto é, de uma ordem técnica, administrativa, econômica, assistencial, jurídica, policial para produzir remanejamento, realocação, expulsão, repressão, convencimento e desmobilização destes grupos societários (Acevedo Marin; Castro, 1999; Marin; Maia, 2018).

Os dados supracitados se articulam como o *segundo aspecto*, no que diz respeito aos conflitos territoriais e a instável interlocução com o poder público que têm fragilizado a apropriação e construção identitária das comunidades, as suas formas de organização comunitária e, por conseguinte, a garantia de políticas públicas educacionais que consubstanciem o direito a uma escola pública, gratuita e socialmente referenciada que, ao não ser observado, contribui para a evasão dos quilombolas de seus territórios, porém, a despeito das tensões mencionadas, as comunidades quilombolas utilizam de *táticas* próprias para resistir aos mandos e desmandos da agenda *neoliberal*, que insiste invadir os seus territórios (Silva, G. , 2012; 2014; Marin; Castro, 2018; Costa; Oliveira, 2019; Santos; Andrade, 2020).

Figura 4 - Comunidade Quilombola do Alto Itacuruçá - Abaetetuba-Nordeste Paraense



Fonte: (Costa; Oliveira, 2019).

A imagem acima registra o cotidiano da comunidade quilombola do Alto Itacuruçá, no município de Abaetetuba (*nordeste paraense*), território que, junto ao Baixo Itacuruçá e Bom Remédio, tem a segunda maior população quilombola no Brasil⁷⁰. Na ocasião da imagem, registra-se uma feira de valorização cultural de seus modos de vida e de reprodução social. Os quilombolas tentam valorizar a sua ancestralidade em termos da linguagem, dos costumes, de crenças e ritos. No entanto, eles convivem com as novas formas e adaptações, como a *internet*, a energia elétrica, a antena parabólica, a televisão e o celular e, utilizam de um intercâmbio com estes meios para valorizar, produzir e reproduzir, inventar e reinventar as suas formas de organização (Costa; Oliveira, 2019).

E, por fim, o terceiro aspecto evidencia a fragilidade estrutural e pedagógica das nossas escolas localizadas dentro dos quilombos e em áreas adjacentes, visto que em *516 (quinhentos e dezesseis) comunidades quilombolas registradas, 209 (duzentos e nove) certificadas pela Fundação Palmares, e somente 62 (sessenta e duas) tituladas pelo INCRA, 135.033 (cento e trinta e cinco mil, e trinta e três) pessoas autodeclaradas, temos apenas 297 (duzentos e noventa e sete) escolas para atender 26.657 (vinte e seis mil, seiscentos e cinquenta e seta) matrículas no Estado do Pará, o que corresponde a 9,4% do total de matrículas em escolas quilombolas no Brasil e 78,5% do total de matrículas no norte do Brasil*. Somado a isto, os Projetos Político-Pedagógicos e os desenhos curriculares que, em certa medida, não compreendem as complexidades das populações atendidas e, os materiais didático-pedagógicos que não estão organicamente afinados com as especificidades culturais de cada comunidade (Miranda, 2012; Silva, G., 2012; 2014; 2022; Dias, 2015; INEP, 2022; IBGE, 2019; Custódio; Foster, 2019; Miranda; Rodrigues, 2020; Santos; Andrade, 2020). Estes dados nos informam o seguinte panorama:

Quadro 1 - Relação Comunidades e Escolas Quilombolas (Brasil, Norte e Pará)

Território	Nº de Comunidades Quilombolas Registradas (CQR)	Nº de Escolas em CQR	Nº de matrículas em Escolas em CQR
Brasil	5972	2559	283020
Norte	873	375	33.849
Pará	516	297	26.657

Fonte: IBGE/2019; INEP/2022⁷¹.

⁷⁰ Dados fornecidos pelo Censo do IBGE/2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em: 04 jan. 2024.

⁷¹ Estatísticas Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Estes dados são agravados quando observamos a distribuição do número de escolas, por etapa de formação, junto aos seus respectivos números de matrículas. Vejamos:

Quadro 2 - Relação Etapa, Escolas Quilombolas e Matrículas.

Etapa	Nº de Escolas	Nº de Matrículas
Ed. Básica	297	26.657
Ed. Infantil	262	4.471
Ens. Fundamental	284	19.312
Ens. Médio	3	1156

Fonte: INEP/2022.

Sinalizamos o insipiente número de escolas que ofertam uma estratégica etapa formativa – o Ensino Médio – enquanto um ensino propedêutico para a possibilidade de continuidade formativa na graduação. Agregado a isso, no que se refere ao Ensino Superior, temos o panorama sobre a oferta de vagas para discentes quilombolas por meio de Processos Seletivos Especiais em Instituições de Ensino Superior no Pará. Sobre este fator, na Região Norte, o Pará é o Estado com maior número de instituições públicas que ofertam vagas específicas para quilombolas, são quatro⁷²: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Porém, em números absolutos, de acordo com os editais do ano de 2023 das respectivas instituições⁷³, são 739 (setecentos e trinta e nove) vagas disponibilizadas para contemplar as 516 (quinhentos e dezesseis) comunidades quilombolas registradas no Estado.

Neste sentido, o trabalho justifica a sua relevância *social*, por possibilitar a sistematização dos dados específicos acerca do tema, e oferecer informações técnicas e tratadas categoricamente, à intersubjetividade acadêmica que, por sua vez, legitimam o debate científico e servirão de fundamento para as pesquisas, políticas e táticas educacionais a serem efetivadas pelas esferas educacionais deliberativas, contribuindo com a construção e o fortalecimento das formas de organização destas comunidades, de acordo com as suas cosmovisões dentro do *campo educacional* (Bourdieu, 2003; Miranda, 2012; 2018).

⁷² De acordo com a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa): <https://gemaa.iesp.uerj.br/>.

⁷³ Dados obtidos nos *sites* oficiais das Instituições: UFRA: <https://novo.ufra.edu.br/>; UFPA: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/14508-ufpa-divulga-o-edital-do-processo-seletivo-especial-para-indigenas-e-quilombolas-2024>; UFOPA: <https://pseq2024.ufopa.edu.br/>; UNIFESSPA: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2022/04/08/unifesspa-abre-164-vagas-para-indigenas-e-quilombolas.ghtml>

Deste modo, a relevância *Acadêmica* deste trabalho se reveste de importância, pois adentra uma nuance do *campo* que propõe estabelecer uma interface política e jurídica Curricular sob a luz de uma interpretação balizada: pelas noções conceituais sociológicas de *Quilombo* em Almeida, A. (1998); Moura (1992; 2020); Nascimento, A. (2019); de *Currículo* em Apple (1979); Silva T. (1996; 2005); Sacristán (2008; 2013) e de *habitus* e *campo científico* em Bourdieu (2003; 2007). Isso ocorre para se entender os sentidos e as *regras do jogo* e as *estratégias discursivas* que são estabelecidas em cada microcosmo deste *campo*, para se perceber as relações de poder, o papel dos/as *agentes* e, assim, possibilitar o apontamento de sinais que contemplem a construção desta modalidade educativa em sua complexidade.

Assim, por meio do tratamento da *literatura especializada*, a qual estabelece uma revisão atualizada acerca do debate sobre a *Educação Escolar Quilombola*, nos foi possibilitado situarmos quais os apontamentos e lacunas identificadas pelas produções em curso e, assim, identificar quais caminhos necessitam ser tráfegados para o avanço do debate.

Neste sentido, nos balizamos em Gonçalves e Silva (2000), Gomes, N. (2003), Coelho W., (2005), Silva, Régis e Miranda (2018), os quais desenvolvem pesquisas no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com enfoques diferenciados e com olhares atentos à Lei Federal nº. 10.639/2003, e à produção do conhecimento advinda da temática em artigos, teses e dissertações publicadas nos últimos anos.

A literatura especializada acima sistematizada, “pavimentou” um caminho deste *campo* e corroborou com um desdobramento do tema, o qual se coloca como foco deste estudo, a *Educação Escolar Quilombola*. Neste aspecto, a literatura especializada sobre *Educação Escolar Quilombola* se debruça sobre a temática e aponta em suas pesquisas que “Reconfigurar a função social da escola para inseri-la no jogo produtivo de identidades em diálogo com território, resistência e tradição é um ponto de partida para traçar a implantação da educação escolar quilombola” (Miranda, 2012, p. 381).

Nesta direção, os debates qualificados que forem sendo travados, poderão corroborar para a revisão jurídica curricular da Educação Básica no que se refere a observância das DCNEEQ, denunciando as condições de vulnerabilidade dessas populações e legitimando-as como grupos fundantes da sociedade brasileira, com autonomia identitária, visando desnaturalizar as desigualdades sociais e culturais as quais foram e são submetidas.

A isso, é acrescido que a experiência da diversidade étnica e cultural acumulada pelos quilombos, engendra valor identitário que fundamenta a cultura nacional por meio da

educação sistematizada, servindo como um dos principais elementos subsidiários do aparato jurídico educacional (Arruti, 2017). Assim, as escolas, os/as professores/as e os/as educadores/as são desafiados a construir caminhos que compreendam as múltiplas culturas dentro dos saberes tradicionais⁷⁴ na educação formal. Neste sentido, reconhecer a complexidade étnica dos grupos quilombolas no espaço escolar, agrega valor ético e político para que se modifiquem não somente os *currículos* escolares, mas a cultura escolar. Segundo Carril (2017):

Na representação quilombola, não é o passado que retorna. É o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social. Propostas educacionais que partam da etnicidade e da cultura podem abarcar o contexto e o texto territorial. Os quilombolas trazem o território que fala, por meio da história oral, possibilitando uma escuta desses significados (Carril, 2017, p. 560).

Ao reconhecer a importância de inserção do tema sobre Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, a literatura especializada se ocupa em pensar as possibilidades de táticas efetivas que ocasionem uma mobilização estrutural neste *campo*, de modo a atender às prerrogativas legais. Logo, indicam a oferta de cursos de formação, atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e à distância, tais como os cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, específicos para a Educação Escolar Quilombola. Essas ações, de acordo com a literatura, contribuem expressivamente para ressignificar a prática docente, bem como para que os cursos realmente atendam às necessidades de formação e qualificação dos educadores e os instrumentalizem para diminuir a distância entre o que se faz e o que se diz (Carvalho; Dias, 2018). Tais encaminhamentos tendem a construir um novo *habitus*, pautado em uma educação que enfrente preconceitos e práticas discriminatórias a partir de uma “intervenção conscienciosa” na formação de professores (Coelho, 2009, p. 232).

Desta forma, um trabalho como este que empreendemos se apresenta com o intuito de estabelecer uma análise sobre a articulação *legal, curricular e formativa* acerca do *trato* com a Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará, sob a luz das DCNEEQ e dos últimos documentos curriculares em âmbito nacional, promulgado no pós-*impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, com notável envergadura acadêmica, por possibilitar um espaço

⁷⁴ Saberes tradicionais possuem dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um *modo de vida*, conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos, os quais se refletem na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. “Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral, noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente” (Diegues, 2001, p. 87).

de compreensão sobre o nível de agenciamento da Educação Escolar Quilombola pelas comunidades.

Com base na *literatura especializada* e atualizada sobre o tema no *campo científico*, entendemos que o princípio da originalidade⁷⁵ desta tese é apreciado em dois aspectos: em primeiro lugar, por meio da apreciação das reflexões e inflexões realizadas pelas produções acadêmicas através do Estado do Conhecimento sobre *Quilombo, Educação, Escola e legislação*; e, em segundo lugar, por estabelecer tensões e articulações entre as legislações educacionais *reguladoras e regulamentadoras*, sob o olhar do que preceituam as DCNEEQ no Estado do Pará.

Assim, a pertinência em se tratar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais com o enfoque na Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará, assume uma relação direta e orgânica com o *Curso de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)*⁷⁶ a que o estudo está ancorado. Esta relação foi dimensionada em três aspectos articulados e que se inter-relacionam, quais sejam: *Jurídico, Institucional e Social*.

O aspecto *Jurídico* é subsidiado pelo documento do INEP/MEC/SINAES, que trata sobre os Instrumentos de Avaliação dos cursos de Graduação⁷⁷, presencial e à distância – especialmente os de licenciatura – publicizado em outubro de 2017, que faz referência sobre os processos de avaliação da formação de professores/as serem balizados em diferentes dimensões, dentre essas, os de formação para a diversidade racial. O documento destaca que:

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, mas não consideram a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais ou o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (INEP/MEC/SINAES, 2017, p. 11).

⁷⁵ É uma exigência, na elaboração de uma tese de doutorado, a contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado (Severino, 2016). Este fator se relaciona com o documento de avaliação da área 38 – Educação – da Capes, 2019, que trata da inovação, da interação com a Educação Básica e do impacto na sociedade. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

⁷⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), ofertado de forma associativa em rede, é um Programa de formação pós-graduada *stricto sensu* que oferece Curso de Doutorado na modalidade Acadêmica, e tem por área de concentração a Educação (Resolução N. 5.313, de 04 de novembro de 2020).

⁷⁷ O Indicador 1.5 constitui os “Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação” – presencial e a distância –, conteúdos curriculares da formação. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 05 dez. 2021.

Integrando ainda o aparato *jurídico*, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁷⁸, que em seu Art. 16 indica que as licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), com um engajamento profissional que constitua habilidade para atentar nas diferentes formas de violência física e *simbólica*, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais.

Enquanto isso, as Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)⁷⁹ mencionam como competência específica “promover o respeito e a participação de todos/as os/as alunos/as nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica”. Em seu artigo 5º e inciso 01, aponta como um dos princípios norteadores da formação continuada de professores/as:

Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2020c).

Ambas as diretrizes apontadas estabelecem que os cursos de formação inicial e continuada de professores/as terão como referência estrutural a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ocorre que, a despeito das citações acerca da valorização e respeito à pluralidade étnica brasileira, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021) empreendem um trabalho sobre o documento apontando que:

As competências e habilidades a serem apropriadas pelos(as) futuros(as) professores(as), sugere que a formação se confunde com a instrumentalização do(a) licenciado(a) no domínio de práticas de fazeres que se voltam para a operacionalização da BNCC e para a melhoria de desempenho dos alunos e alunas

⁷⁸ Aprovado em 2019, por meio da Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019.

⁷⁹ Disposta a partir da Resolução CNE/CP Nº. 1, de 27 de outubro de 2020, institui também a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

da Educação Básica nos exames de avaliação em larga escala, conforme já tem sido apontado pela literatura especializada (Coelho, M.; Coelho, W., 2021, p. 16).

Logo, os/as autores/as compreendem que o trato do racismo na educação escolar demanda encaminhamentos didático-pedagógicos específicos, de acordo com as diretrizes dispostas no aparato jurídico específico⁸⁰. Porém, as habilidades a serem desenvolvidas pelos/as licenciandos/as incorporam uma noção de competências manualizado na BNCC (Brasil, 2017) e que não compreendem a complexidade do previsto nas diretrizes específicas outrora supracitadas. Esse fator compromete o desenvolvimento de “capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos” (Brasil, 2019, p. 12). “Para promovê-las, os futuros professores devem desenvolver outras competências, além das previstas pela BNCC” (Coelho, M.; Coelho, W., 2021, p. 162).

Desta forma, no aspecto *Institucional*, sinalizamos que, de acordo com o regimento interno do Curso de Pós-Graduação ao qual este trabalho de tese está vinculado (Curso de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA / EDUCANORTE), o capítulo 1, artigo 3º, apresenta dentre seus objetivos o fortalecimento das diferentes ações formativas desenvolvidas por comunidades tradicionais da Amazônia, escolares ou não, promotoras do reconhecimento e da valorização dos povos e das culturas tradicionais. E, para além de fomentar a visibilidade e valorização cultural do norte do país, o regimento elenca ainda: “IV - Colaborar para a qualificação das políticas e práticas educativas implementadas na Amazônia e, especialmente, no enfrentamento da baixa qualidade da Educação Básica na Amazônia, revelada em seus diferentes indicadores oficiais”.

Este fator reforça o papel das instituições formadoras no que se refere à inclusão da temática racial nos instrumentos de avaliação institucional, docente e de estudantes, bem como a necessidade de articulação dessa avaliação às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas em âmbito institucional.

Assim, a escolha do Estado do Pará como o *locus* geográfico, além de incorporar uma justificativa *social*, como visto anteriormente, também se insere em um condicionamento institucional, visto que a proposta do Curso de doutoramento ao qual o estudo se vincula se constitui em rede e, que, compreende uma associação entre as Instituições de Ensino Superior localizadas nos Estados da região Norte do país, contemplando nove Universidades Federais e

⁸⁰ Aqui nos referimos às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012b) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004b).

uma Universidade Estadual⁸¹ neste território. Neste construto, o Estado do Pará sedia a instituição de vínculo, a Universidade Federal do Pará (UFPA). Assim, o compromisso institucional nos direciona a este espaço.

Balizado por estas questões, inferimos que as instituições formadoras devem construir um processo de formação teórica e prática, em uma abordagem interdisciplinar, de modo que favoreça um espaço de valorização da diversidade étnico-racial no *campo* educacional. Nesse sentido, apreciar o aparato legal que legitima as diretrizes curriculares para a formação inicial encaminhada nas licenciaturas e as formações continuadas de professores/as da Educação Básica,⁸² assume um papel fundamental nas discussões acerca do enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos, ao corroborar com a construção de uma educação antirracista (Coelho, M.; Coelho, W., 2018).

Desta forma, a temática trabalhada nesta tese aciona os elementos estruturais, já mencionados, no documento regimentar do curso articulado com a linha de pesquisa, Educação na Amazônia: *formação do educador, práxis pedagógica e currículo*, que abarca o estudo ora apresentado, visto que se relaciona com o seu descritor que elenca, como objetivo, a articulação entre as questões referentes à formação do educador amazônico e sua *práxis* pedagógica ao debate curricular sobre a produção e distribuição social dos conhecimentos, as políticas de *currículo*, aos fazeres curriculares e às especificidades regionais da história do *currículo* e disciplinas escolares.

Neste sentido, assumimos um aspecto *social* nessa relação, ao enveredarmos por um caminho que se debruça sobre um aparato legislativo educacional que estrutura o currículo da Educação Básica paraense, com reverberações na formação inicial e continuada de professores/as, de modo a atender as comunidades tradicionais, as quais assumem um papel basilar na formação da sociedade brasileira, com enfoque para o Estado do Pará. Assim, o curso cumpre seu papel *social* ao possibilitar o fomento a pesquisas que estabeleçam uma análise consubstanciada, para promover apontamentos sobre o lugar que a Educação Escolar Quilombola ocupa no *campo* educacional, quais dimensões necessitam ser problematizadas e

⁸¹ Referimo-nos às seguintes instituições: Fundação Universidade do Amapá; Universidade Estadual do Amazonas; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Oeste do Pará; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Roraima e Universidade Federal do Tocantins.

⁸² Referimo-nos à Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

quais direcionamentos devem ser tomados sob à luz de uma legislação específica em que o tema se assenta.

Sendo assim, este estudo encontra-se estruturado em quatro seções articuladas. Na Seção I, identificamos como título: “Aspectos Introdutórios: caminhos a percorrer”, e apresentaremos os aspectos introdutórios que versam sobre as discussões propostas neste estudo. Assim, os elementos norteadores do trabalho são indicados na medida em que são problematizados à luz da filiação epistemológica em que se assenta o pesquisador, a orientadora e, por conseguinte, o estudo. Neste caminho, o/a leitor/a será situado/a dos caminhos que serão percorridos para a construção desta tese, identificando o objeto, objetivos, aporte teórico-metodológico, problematização, tese e justificativa. Portanto, coloca-se como basilar para o reconhecimento desta seção, bem como para uma leitura norteada e qualificada.

Na seção II, apresentamos como título “O lugar das DCNEEQ: uma abordagem jurídica, conceitual e acadêmica”. Neste construto, objetivamos estabelecer um panorama acerca da construção do dispositivo jurídico que situa o nosso objeto de estudo, as DCNEEQ, apreciando os elementos históricos dentro de uma perspectiva política, cultural, educacional e social. Após este caminho jurídico, propomos um tensionamento do objeto a partir das noções conceituais de *Campo científico*, *Legislação* e *currículo*, de modo a interpretar os caminhos outrora percorridos mediante as categorias atinentes.

Assim, finalizarmos esta seção, trazendo o Estado do conhecimento sobre a Educação Quilombola no Brasil, em que identificamos a forma e os movimentos empreendidos pela literatura especializada, identificando suas lacunas, potencialidades e apontamentos para pesquisas futuras. Subsidiando o nosso trabalho, este estudo já fora publicado na forma de artigo científico⁸³.

A última seção, intitulada “O Aparato jurídico Educacional do Estado do Pará e o perfil dos/as *agentes*: uma análise entre Regulações e Regulamentações acerca das DCNEEQ – Desafios e Perspectivas”, apresenta-se com o intuito estabelecer um parâmetro concreto acerca do que rege a legislação descritiva, em articulação com alguns dos dispositivos jurídicos prescritivos que envolvem a *Educação Básica* no Estado do Pará, na perspectiva da *Educação Escolar Quilombola*, com a seguinte métrica: inicialmente, identificamos o perfil do Plano Estadual de Educação (PEE), bem como do Documento Curricular para a Educação

⁸³ Recomendamos consultar: COSTA, Laercio Farias; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Estado do conhecimento sobre a educação quilombola no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas no período de 2003 a 2020. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12873>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEIEF) e do Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará (DCEM). Esta sistematização foi conformada por meio do perfil dos/as *agentes* elaboradores/as dos documentos e, por meio das *estratégias discursivas* engendradas no texto e contexto das legislações, assim como os desafios e as perspectivas para o tempo presente.

Esta construção foi balizada por um panorama jurídico dos documentos supracitados. Neste caminho, traçamos o perfil dos/as *agentes* envolvidos nos processos elaborativos e decisórios de tais construções. Este perfil foi balizado por dois aspectos estruturais, que são: acadêmica e profissional destes/as *agentes* incumbidos da elaboração de tais documentos, em articulação com a temática sobre *quilombo, quilombola, raça e África*, na medida em que identificamos o cargo/função/posição ocupada por eles/as, nas discussões e formulações de tais documentos. Este exercício está ancorado na premissa de que as posições que tais atores ocupam na estrutura do *campo*, tendem a orientar e determinar as suas tomadas de decisão no *espaço social* (Bourdieu, 2004a).

Este trajeto foi articulado com a BNCC e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), tensionando junto às DCNEEQ, e observando, em que medida estes documentos estabelecem interlocução. Em seguida traçamos um diagnóstico acerca das ações educacionais que engendram o *campo* da Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará, bem como os seus reflexos práticos na escola básica e na formação de professores/as. E, por fim, tecemos algumas reflexões acerca do cenário no qual nos encontramos, com alterações no *campo político* – vide as eleições presidenciais do ano de 2022 – e os seus resultados no que concerne a ERER e a Educação Escolar Quilombola.

Nas considerações finais, apontamos os resultados dos estudos empreendidos por meio da interpretação consubstanciada por nosso aporte teórico, e sustentada mediante a tese proposta. Estas considerações refletirão os resultados tratados analiticamente, a partir dos dados concretos, extraídos de fontes oficiais, em uma abordagem *praxiológica*, destacando as perspectivas e os desafios que consideramos importantes de serem pautados na construção de uma Educação Escolar Quilombola com qualidade socialmente referenciada.

Seção 2 – O lugar das DCNEEQ: uma abordagem jurídica, conceitual e acadêmica

Nesta seção objetivamos demarcar o lugar das DCNEEQ, para isso, estabelecemos um panorama jurídico acerca da sua construção, apreciando os elementos históricos dentro de uma perspectiva *social, política, jurídica e educacional*. Após este caminho jurídico, propomos um tensionamento do objeto sob a luz das noções conceituais de *Campo científico, Legislação e currículo*, de modo a interpretar os caminhos outrora percorridos sob a luz das categorias atinentes. E, por fim, sinalizamos o lugar ocupado pelas DCNEEQ de acordo com as produções acadêmicas que tematizam Educação Escolar Quilombola, identificando as suas lacunas, as suas potencialidades e os seus apontamentos para as pesquisas futuras; subsidiando a identificação de onde o nosso trabalho localiza-se e como pode avançar neste debate.

2.1. DCNEEQ: O panorama jurídico

Nesta subseção, faremos um apanhado histórico do trilhar da construção legal dos dispositivos jurídicos que versam sobre o tema *educação escolar quilombola* no Brasil de modo consubstanciado, codificamos este trajeto como procedimento de análise subsidiado pelo nosso Aporte Teórico e Literatura Especializada, demarcando, assim, o dispositivo jurídico do nosso objeto de estudo.

As virtudes e os vícios (Coelho, W. N. B., Coelho, M. C., 2014) que estruturam o país reverberam em consensos e dissensos entre e dentro dos grupos sociais, promovendo uma zona de embate social, político, jurídico e educacional com avanços e retrocessos no *campo* da Educação Escolar Quilombola. Vejamos a seguir os eventos que marcam e identificam as tensões neste trajeto que se articula para a elaboração das DCNEEQ.

Nos aspectos introdutórios desta tese, percebemos o quanto a situação de opressão colonial violentou e oprimiu a libertação do povo negro. Porém, a despeito desta coerção social, as amarras não foram suficientes para extinguir as comunidades negras e as suas culturas, cujas táticas de resistência possibilitaram a “afirmação do oprimido como outro, como pessoa e como fim” no horizonte da “Exterioridade” que contempla o “espaço humano do outro” e da alteridade dentro da complexidade de cada grupo social (Dussel, 2005, p.18).

A mobilização dos quilombos confrontou o projeto de dominação europeia que buscou uniformizar as culturas segundo seu projeto de universalização colonial e a “naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder” (Santos, B. S., 2010, p. 86). Assim, as relações sociais de dominação e exploração se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social. Essa dominação, chamada por Quijano (2005, p. 18) de “colonialidade de poder”, precisa ser pensada a partir da relação de “superioridade/inferioridade” entre os “brancos”, “negros”, “índios”, “mestiços”, que funda o sistema colonial de dominação social e a relação entre o europeu ocidental e o não europeu, demarcando a ideia de raça inferiorizada.

Desta forma, ainda que os impactos de um processo colonizatório não deva ser desconsiderado quando se analisa as construções identitárias destes grupos sociais, as comunidades quilombolas forjam, em certa medida, em seus territórios espaços de resistência contradizendo o modelo social, político e econômico da sociedade colonial e revelam que “a cultura popular, nascida da exterioridade do sistema, é real, é nossa, mas ela é ignorada, negada e considerada analfabeta: sua simbologia não é compreendida” (Dussel, 1997, p. 145).

Neste sentido, precisamos que agregue a esta leitura os aspectos históricos trabalhados na primeira subseção deste estudo. O trajeto histórico para a construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola precisa ser demarcado por meio das mobilizações que a comunidade Negra e Quilombola vem promovendo durante todo o processo escravista. Por isto, aqui nos detemos, de forma pontual: a partir da criação da Frente Negra Brasileira, nos anos 1930; em movimentos nos anos 1940 e 1950, a exemplo do Teatro Experimental do Negro (Abdias do Nascimento); nas décadas de 1970 e 1980. Por meio do desencadeamento dos conflitos territoriais fomentado pelo levante dos latifundiários nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, mesmo não encontrando implicações efetivas para as suas demandas no *campo político e jurídico*, os/as *agentes* que mobilizaram as *regras* deste *campo* atuavam na em prol da construção de uma ideia de democracia racial no Brasil⁸⁴, para falsear uma realidade desigual e criar um *consenso* de pacificidade entre os grupos culturalmente diferenciados frente às *teorias racistas* que emergiram no início do século XX (Guimarães, 2002).

Assim, as comunidades quilombolas encontraram como táticas de enfrentamento o fortalecimento das organizações do movimento negro urbano e as organizações vinculadas à

⁸⁴ Mais tarde interpretado como o Mito da Democracia Racial (Fernandes, F., 2008).

luta pela reforma agrária. Logo, empreendeu forte mobilização pela visibilidade da questão das comunidades negras rurais, terras de preto e mocambos em diversos Estados do País (Arruti, 2006).

A pujança desta população enfrentou um processo de lutas e resistência que vem encontrando interlocução no aparato jurídico nacional, ainda que de forma circunscrita, no período que marca o processo de redemocratização do país, após 1985, quando o debate sobre as relações Étnico-Raciais vinha ganhando espaço nas esferas política, jurídica e acadêmica (Gonçalves; Silva, 2000; Arruti, 2006).

Desta forma, consideramos como marco inicial sobre as medidas legais necessárias para a devida valorização e inclusão da população quilombola no processo civilizatório do Brasil, a Constituição Federal de 1988, que apresenta no seu Art. 68.º o texto: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). E nos Art. 215 e 216, o reconhecimento aos direitos culturais e materiais dos povos quilombolas, assegurando também o Quilombo como patrimônio Cultural:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os 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 (Brasil, 1988).

O texto constitucional do artigo 68, como vimos anteriormente, pressupôs ambiguidade acerca do conceito de “remanescentes das comunidades de quilombos”, ocasionando polêmica nos *campos* social, político e jurídico quando os movimentos sociais negros e camponeses, que disputavam pela apreciação de suas demandas, tensionavam duas perspectivas distintas: os primordialistas e os ressemantizadores. Assim, os legisladores – operadores do direito⁸⁵ – interpretaram o termo remanescentes de quilombos como grupos que ficaram no passado, relacionando-os com a ideia de “fóssil, sobra, resto resíduo, refletindo, portanto, uma concepção frigorificada do termo”, não podendo ser estendida legalmente à amplitude que se pretendia (Almeida, A. W. B., 1998, p. 13-25).

⁸⁵ Os operadores do direito são *agentes* especializados que se situam como mediadores entre os envolvidos em um conflito e suas demandas e produzem uma fala específica na sociedade, marcada pela linguagem jurídica (Rodríguez; Silva, 2013).

Neste sentido, os conflitos de interpretação sobre a denotação do artigo constitucional foram fomentados entre os/as *agentes* políticos que, estabelecendo interlocução junto ao movimento negro e campesino *ressemantizador*, entendiam que esta referência legal poderia balizar os embates territoriais nas comunidades quilombolas. Estas ocorrências desencadearam vários conflitos envolvendo as comunidades negras rurais, havendo a necessidade de acionar aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais para mediar os debates (Brasil, 2005).

A partir do Movimento Negro Estadual, lideranças comunitárias se reuniram em 1986 no “I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão”, em torno do debate acerca da participação do negro no processo da constituinte, particularmente no que dizia respeito aos direitos fundiários e à garantia das formas tradicionais de uso do território, mais tarde agregando as demandas e a mobilização das comunidades paraenses. No mesmo ano, o “Encontro do Negro e a Constituinte”, realizado em Brasília, sintetizava os encaminhamentos de encontros regionais, estaduais e municipais do movimento negro sobre o tema [...] (Figueiredo, 2011, p. 42).

Assim, nessa tessitura, observamos os conflitos identitários internos entre os movimentos Negro e Campesino os quais promovem a agenda política das pautas quilombolas. Essas tensões são engendradas por um construto social colonizatório interpelado por um *habitus* externo, que é balizado por estereótipias e formas de organização social que, por vezes, tem impactado a construção identitária desses grupos sociais por meio de um intercâmbio cultural que é constituinte das sociedades através das formas pelas quais são representadas ou interpeladas nos sistemas culturais que as rodeiam (Hall, 2003). Desta forma, a luta pela conquista e efetividade da aplicação de direitos, mostrou-se como um dispositivo de construção identitária que mobilizou um contínuo engajamento das comunidades pela garantia dos benefícios possibilitados pela efetividade da lei (Santos; Araújo, 2020).

Neste enredo, já na década de 1990, o Senador Abdias do Nascimento proclamava ser necessária a presença da maioria afro-brasileira em todos os níveis de poder, e reafirmava o *quilombismo* como um movimento político não segregacionista, que busca o poder político realmente democrático (Nascimento, A., 2019), e agregou força aos tensionamentos das comunidades quilombolas, os movimentos pela reforma agrária acerca da necessária reconstrução do conceito de remanescente de quilombo de modo a contemplar a complexidade do termo. Assim, o governo de Itamar Franco (1992/1995) convidou a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) para realizar estudos e definir um conceito para o termo quilombo; os significados foram disputados nos *campos* acadêmico, social,

governamental e jurídico, resultando no seguinte posicionamento político e conceitual de um conjunto de *agentes* em meio a um *campo* de disputas:

Consideram-se remanescentes de quilombo grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados (Aba, 1994 *Apud* Arruti, 2006, p. 92).

Portanto, a despeito do impasse incorrido pelo conflito sobre a interpretação do texto constitucional e garantia territorial das comunidades quilombolas, este processo possibilitou o amadurecimento de uma concepção de quilombo que se afastaria de uma visão estática, presente até recentemente na literatura histórica brasileira. Desse modo, a concepção de quilombo vigente na atualidade não se refere a fósseis arqueológicos de ocupação temporal ou comprovação biológica ou grupos isolados no tempo, mas se relaciona a comunidades que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução dos seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'dwyer, 2002).

Na sequência, identificamos que as *regras do jogo* no *Campo político* na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso assumiu uma tendência *neoliberal* em que os/as *agentes* com maior autonomia dentre os capitais legitimados por este *campo* neste tempo, sustentaram a interpretação do art. 68 por meio do Decreto nº. 3.912, de 10 de setembro de 2001, o qual rompia com o Art. n°68 e indicava a Fundação Palmares como órgão competente para iniciar, dar seguimento e concluir o processo administrativo de titulação das terras dos remanescentes de quilombos.

Nesse sentido, o Art. nº. 68 passa a servir apenas para regularizar eventuais situações agrárias aos grupos que haviam sido identificados no ato abolicionista. Assim, só teriam direito à terra as comunidades que comprovasse a ocupação desde 1888 até 1988, ou seja, com até 100 anos de posse. Apesar de reconhecerem a relação existente entre os chamados quilombolas e a terra, Fernando Henrique Cardoso e a sua equipe optaram em trabalhar com o conceito histórico de quilombo, mantendo o caráter restritivo do dispositivo constitucional (Santos, T. C. S., 2017).

Destarte, após mais de um século da abolição da escravatura, o Estado brasileiro volta seu olhar para a população afro-brasileira a partir de uma abordagem fundiária sob um *modus*

*operandi*⁸⁶ estatal que se enquadra no bojo de uma política global oriunda do Banco Mundial para os países periféricos. Esta agenda se estende ao *campo* Educacional quando com os tratados internacionais junto à Organização das Nações Unidas⁸⁷, Declaração e Programa de Ação de Viena⁸⁸, a III conferência Mundial de Durban e acordos econômicos internacionais eleva-se a linha de investimento direcionada para a Educação Básica, colocando o Banco mundial com o papel de fomentar e estabelecer diretrizes para a Educação Básica brasileira, isto é, de ensinar a ler, escrever e contar, para, em atendimento ao modelo *neoliberal* sob o olhar o capitalismo financeiro, implementar a política do consenso, favorecendo o mercado interno de conhecimento, por meio do qual os empresários passam a atuar mais intensamente na negociação do saber (Tommasi; Warde; Haddad, 1996).

A inserção do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), com amplo debate e sensibilidade à agenda do Movimento Negro e Campesino (Carreira, 2015), ocasionou uma série de alterações nas *regras do campo*, possibilitando que outros/as *agentes*, com outros capitais, se colocassem com poder deliberativo, alterando e tensionando os *sentidos do jogo*, logo, o *modus operandi*. Os reflexos dessas alterações no *campo político* se reverberam nos demais *campos* que estão articulados com o poder legislativo, jurídico e judiciário, dentre eles, a Educação, que sofre revisão estrutural e estruturante por meio das alterações epistemológicas, ideológicas e políticas, forjando um ensaio para a construção de outro *habitus*.

Estas alterações podem ser apreciadas no quesito territorial do Ministério da Cultura no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando se tornou o órgão responsável pela titulação das terras reivindicadas pelas comunidades negras através da Fundação Palmares. Por meio da Medida Provisória nº. 111, transformada na Lei nº. 10.683, de 23 de maio de 2003, criou-se a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e em fevereiro de 2004 ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

⁸⁶ Definido como um “modo de produção científico que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão [...]” (Bourdieu, 2009, P. 22).

⁸⁷ A natureza universal de tais direitos não admite dúvidas”. Quanto às peculiaridades de cada cultura, são elas tratadas adequadamente no Artigo 5, no qual se registra que as particularidades históricas, culturais e religiosas devem ser levadas em consideração, mas os Estados têm o dever de promover e proteger *todos* os direitos humanos, independentemente dos respectivos sistemas (ONU, 1993).

⁸⁸ ONU. *Declaração e Programa de Ação de Viena*, de 1993, disponível em: <https://www.oas.org>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

Diversidade (SECADI)⁸⁹. Estas secretarias foram criadas com o intuito de implementar políticas de inclusão educacional em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização da diversidade Étnico-Racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (Carreira, 2015).

Em 2004, foi criado o Programa Brasil quilombola, com o intuito de oficializar o compromisso do Estado brasileiro para com os quilombolas. Trata-se de um conjunto de medidas descentralizadas coordenadas pela SEPPIR e cuja execução envolve a participação de instituições, tanto dos âmbitos federal, estaduais e municipais, bem como de organizações sociais (Arruti, 2017).

Os Movimentos Sociais junto à interlocução administrativa, por meio das secretarias supracitadas, solicitaram a revogação do Decreto nº. 3.912/2001, que exigia que as comunidades negras tivessem conexão com os quilombos que existiram em 1888, a pedido da Comissão Pró-Índio de São Paulo, tendo a sua anulação, passando ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) a competência da titulação desses territórios. Grupos de Trabalho foram instituídos para qualificar o debate e contribuíram para a elaboração de leis como:

Decretos nº. 4.883, 4.885 e 4.887. A data escolhida para edição dos decretos foi 20 de novembro de 2003, dia Nacional da Consciência Negra. O local escolhido foi a Serra da Barriga, no município de União dos Palmares, tido como último reduto da grande epopeia dos cativos pernambucanos, liderada por Zumbi. (Fiabani, 2015, p.110)

Assim, vigorando o artigo nº. 68 do ADCT, as comunidades quilombolas passam a ser definidas através de critérios de autodefinição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. O critério de autodefinição passa a ter grande relevância na identificação destas comunidades e “é nesse ponto que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação” (Fiabani, 2015, p. 106).

Adentrando a educação em sua dimensão escolar, ancorados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/1996, a qual, caracterizada por uma perspectiva de formação

⁸⁹ Extinta por meio do Decreto nº. 9.465, de 2 de janeiro de 2019 e recriada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto, de nº. 11.342/2023. A medida se refere, entre outras coisas, à recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

pedagógica, sinaliza que cada etapa de modalidade educativa pode assumir diferentes formatos, como previsto em seu artigo 23: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. E considera ainda em seu Art. 3º que dentre os princípios básicos do ensino está a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996).

Em 2003, foi aprovada a Lei nº. 10.639/2003, que se coloca como uma política educacional de Estado⁹⁰ e que institui a obrigatoriedade da inclusão de “História e Cultura Afro-brasileira” nos *currículos* escolares da rede pública e privada de Ensino Fundamental ao alterar a LDBEN nº. 9394/96 em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B. Esta alteração demandou a construção de diretrizes curriculares para a sua implementação e institui-se assim o Parecer CNE/CP nº. 003/2004, que define as *Diretrizes Curriculares* Nacionais para a *Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a resolução CNE/CP 01/2004, que institui as diretrizes supracitadas.

Esta última lei estruturou um papel fundante na promoção de uma educação para a diversidade, como afirma Gomes (2011, p. 116): “Ela requalifica o direito à educação incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil”. Logo, ela reverberou um processo de reivindicação protagonizado pelo Movimento Negro Brasileiro:

A lei 10.639 [...] nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira (Coelho, W. N. B; Coelho, 2013, p. 95).

Assim, pensar em uma Educação Étnico-Racial a partir da aplicação da Lei nº. 10.639/2003 apontou a necessidade de mudança concreta dos *currículos* escolares trabalhados nas escolas quilombolas, não quilombolas e das práticas docentes e pedagógicas para mobilizar o *campo*, alterando as suas *regras*.

A educação voltada para as relações étnico-raciais requer que sejam pensados alguns elementos para dialogar com a implementação da lei 10.639/03, tais como: a)

⁹⁰ No dia 14/12/2010, o projeto do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) foi enviado ao Congresso Nacional pelo presidente da República.

Romper com as relações preconceituosas entre professor/aluno; b) Possibilitar que o afro-brasileiro encontre referências positivas em outros negros; c) Enfatizar o negro e as suas contribuições para a formação da cidadania brasileira; e) O papel dos negros e negras na definição e na defesa do território: os quilombos (Gomes, N. L., 2011, p.12).

Agregado a isto, temos a portaria nº. 4.542, de 28 de Dezembro de 2005, a qual instituiu a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros - CADARA, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei nº. 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade Étnico-Racial, bem como à promoção de igualdade Étnico-Racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC. Com a portaria, foi registrado que esta comissão, de acordo com seu artigo 2º, será composta por representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC e, a critério desta, por representantes de outros órgãos da Administração Federal, Estadual ou Municipal, bem como por representantes dos movimentos sociais organizados e da sociedade civil.

Na sequência, as ações desenvolvidas pela SEPPIR e SECADI, articuladas com os Movimento Sociais, promoveram em 2006 a publicação das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”⁹¹ como instrumento legal que atendam e oportunizem as mudanças previstas nos dispositivos anteriores (Carreira, 2015). Neste cenário, a Lei nº. 11.645/2008 afina-se com a Lei nº. 10.639/2003, alterando a LDBEN nº. 9394/1996 nos seus artigos 26 A e 79 B, conferindo visibilidade às demandas emergentes dos povos indígenas. Logo, para avançarmos com a implementação efetiva da lei 11.645/2008 nas escolas, é necessária a capacitação dos quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais), possibilitando o enfrentamento dos racismos institucionais (Gonçalves; Silva, 2000), ao passo que garanta a reestruturação curricular das licenciaturas e Educação Básica, e capacite os/as professores/as que atuam na formação continuada e em formação nas licenciaturas em universidades públicas e privadas, bem como nos diversos cursos de magistério (Coelho; Soares, 2016).

Porém, considerando que a adoção das leis supracitadas ainda não havia atingido de forma efetiva os sistemas de ensino, ocasionando uma alteração substancial nas *regras do campo*, há o entendimento de que era necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações. Assim, os órgãos deliberativos e movimentos vinculados ao tema

⁹¹ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

compreenderam a necessidade de se elaborar um plano estratégico para equacionar as legislações *reguladoras e regulamentadoras* junto às instituições educacionais (Bastide, 2008).

“Nós brasileiros”, dizia-nos um branco, “temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social”. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. [...] É verdade que esse ideal de democracia impede as manifestações demasiado brutais, disfarça a raça sob a classe, limita os perigos de um conflito aberto. Se a isso acrescentarmos certa bondade natural do brasileiro, o hábito adquirido há séculos de viver com os negros e, mesmo, por vezes, uma certa displicência, compreenderemos melhor que o preconceito não se exprima abertamente, mas de um modo sutil ou encoberto (Bastide, 2008, p. 155).

Destarte, em 2009 é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, resultado da mobilização e esforços de muitas instituições, como a UNESCO, o CONSED, a UNDIME, dos Ministérios e da contribuição de *agentes* intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade. Assim, o Plano supracitado, seguido pelo Congresso Nacional da Educação (CONAE) de 2010, por meio do seu eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, tinham como pauta a construção e implementação de um documento que determinasse as diretrizes e garantisse os direitos da população quilombola, no que tange à educação (Fernandes, V. B., 2017).

A partir da reivindicação por uma política de inclusão do Movimento Negro, em especial de sua demanda quilombola, foram deliberadas em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com o parecer nº. 07/2010 e a resolução nº. 4/10 do Conselho Nacional da Educação (CNE), os quais definem e determinam a Educação Escolar Quilombola como *modalidade educacional*, temática que precisa obrigatoriamente ser inserida nos debates e regulamentações educacionais posteriores, bem como o novo Projeto do Plano Nacional de Educação (2011/2020), o qual insere em seu Art. 8º § 1º a obrigatoriedade dos entes federados inserirem em seu plano de educação as metas que considerem as necessidades específicas das populações do *campo* e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional (Arruti, 2017).

Com a temática ganhando espaço nos *campos* Político e Jurídico, o combate ao racismo celebra uma robustez legal com a Lei nº. 12.288/10 sobre o Estatuto da igualdade racial, e altera a Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, a qual punia, na forma desta Lei,

apenas os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Na nova redação, foram inseridas nessa lista: etnia, religião ou procedência nacional. A Lei considera ainda que incorrerá pena de reclusão de dois a cinco anos quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

- I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;
- II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;
- III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário (Brasil, 2010).

Com o fomento às políticas públicas educacionais para as comunidades quilombolas pensou-se em um momento para avaliar o andamento destas por meio da articulação da SEPPIR e SECADI. Organizou-se, então, o I Seminário Nacional sobre Educação Quilombola que aconteceu em Brasília, no período de 9 a 11 de novembro de 2010. Os conselheiros, dentre eles a professora Nilma Lino Gomes (relatora das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola), discutiram as questões pertinentes à implantação desta nova modalidade de educação para atender às demandas desse segmento social (Fernandes, V. B., 2017).

Com a garantia da participação dos/as *agentes* representantes dos movimentos sociais, pesquisadores/as e instituições, os debates foram estruturados em eixos, dentre eles, a *Terra e o Território* em comunidades quilombolas. Então, logo se formou um Grupo de Trabalho (GT) intitulado *Formação de Professores*. O documento do GT Formação de Professores sugere que os profissionais tenham acesso ao Decreto nº. 4887/03 destacando a importância que a identidade étnica tem com o sentimento de pertencimento. Diante disso, é preciso ressaltar e valorizar, quando do planejamento das ações pedagógicas, as especificidades de cada comunidade quilombola, pois elas possuem dimensões sociais, políticas e culturais distintas. Dentre as orientações do documento está a urgência na implementação da Lei nº. 10.639/2003 (Silva, G M., 2014).

Este Seminário foi o marco institucional para a elaboração das DCNEEQ. Estas articulações entre os/as *agentes* possibilitaram a construção de *estratégias discursivas* que subsidiassem a constituição da *Educação Escolar Quilombola* como uma modalidade educacional brasileira, destacando as categorias: *Identidade; Ancestralidade; Território e Cultura*. A essa altura, o MEC, através da SECADI, já considerava a educação quilombola como tal. Entretanto, apesar dessa institucionalização, inclusive em rede, na página do MEC na WEB, desde 2005, não se sabia definir ainda do que se tratava uma educação quilombola.

As três audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2011 com o tema “*A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos*” tiveram uma participação expressiva de representantes das comunidades quilombolas, além da representação nacional da CONAQ, gestores, professores/as, e membros das secretarias municipais e estaduais de educação, além de representantes da SECADI, e da Câmara de Educação Básica do CNE. Com o objetivo de nortear a discussão sobre a Educação Quilombola, foi produzido um texto-referência para discussão e posteriormente uma cartilha.

No processo de construção das diretrizes, também está posta a mediação dos/as *agentes* que possuíam diferentes capitais simbólicos, e que utilizam de suas autonomias para legitimar *estratégias discursivas* que engendrassem a construção de um novo *habitus* no *campo*. Estes/as *agentes*, como antropólogos, historiadores, sociólogos, e outros pesquisadores/as, contribuíram para que chegasse a termo a decisão da formulação das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola. As diretrizes surgem, então, da interlocução entre diferentes Instituições Sociais entre elas o MEC/SECADI, Conselho Nacional de Educação, SEPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, lideranças e membros das comunidades quilombolas, pesquisadores/as dentre outros. Cada uma, com maior ou menor grau de autonomia para estabelecer as *regras* no *campo*, objetivava construir uma narrativa que atendesse às demandas propostas pelas lideranças e membros das comunidades nos fóruns de discussão.

Assim, a construção destes documentos são produtos de uma série de audiências públicas, seminários e reuniões com representantes destas comunidades para engendrarem organicamente o reconhecimento da existência de seus grupos sociais, aos quais estaria destinada uma política educacional própria. Esses grupos, os quilombolas, são sujeitos de direitos não só da terra que ocupam, mas de uma legislação específica para a educação (Miranda, 2012; Arruti, 2017).

Desta forma, a pedagogia que orienta estas comunidades defende que as questões étnicas e raciais precisam ser contempladas atendendo demandas do movimento negro balizadas pelas DCNERER. É nesse ponto que as diretrizes para a educação das relações raciais e as diretrizes para a educação escolar quilombola se aproximam. Nesta articulação, a educação do *campo* se afina à educação quilombola, na questão do território, assim como na Pedagogia da Alternância baseada no tripé: tempo-escola, tempo-casa, tempo-comunidade, que pode ser desenvolvida em algumas comunidades. Porém, a educação do *campo* foi formulada para atender assentados rurais, preferencialmente ao Movimento dos Sem Terra,

cuja lógica se baseia na posse ou propriedade individual da terra. Já para o Movimento Quilombola, a terra é pensada no sentido da propriedade coletiva. Logo, a educação escolar quilombola deve ser pautada por uma lógica cultural de base comunitarista, que, em certa medida, se afina mais com os preceitos da educação escolar indígena (Gonçalves, T. A. V., 2013).

Estes dados destacam três elementos estruturantes da questão quilombola e que, por meio dos debates entre os/as *agentes*, primordialistas e ressemantizadores, junto aos seus capitais investidos, foram sendo tecidos e traduzidos pelas diretrizes: *o direito à identidade Étnico-Raciais, o direito à terra e à territorialidade* (Gonçalves, T. A. V., 2013). Nesse sentido, as diretrizes consideram relevante na política curricular a luta das comunidades pela permanência em seus territórios. Levando em consideração o Decreto nº. 4887/03 e a ressemantização do conceito de quilombo (ABA, 1994) e a Convenção OIT 169, a distinção entre terra e território não pode ser desconsiderada, pois o território enquanto um espaço de desenvolvimento e vivência do grupo, abarca os sentidos mais amplos, desde o patrimônio e as práticas concebidas na dimensão material, ao patrimônio e práticas no terreno do simbólico e do imaterial.

No trilhar deste caminho, temos o Parecer CNE/CEB nº. 16/2012⁹² – aprovado em 05 de junho de 2012, o qual delineia as orientações conceituais para a construção das diretrizes educacionais quilombolas contemplando suas dimensões histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dentro da complexidade de cada quilombola.

Quando o texto-referência para as diretrizes foi colocado à disposição para sugestões no período de junho a dezembro de 2011, foi aberta a possibilidade de contribuição de representantes da sociedade civil organizada. Segundo o Parecer CNE/CEB nº. 16/2012, que elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, alguns Estados e municípios realizaram suas próprias audiências. Esta possibilidade de interlocução com estes/as *agentes* colocou em pauta a questão racial, a qual não estava posta nos documentos que versam sobre quilombos até então promulgados no Brasil. O tema tensionado no *campo* foi marcadamente inscrito pelas diretrizes, as quais dissertam: “As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas” (Brasil, 2012a, p. 14).

⁹² Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 16/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.

Assim, essa construção jurídica, política e social possibilita os subsídios que contribuem para a Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012 – a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esta resolução se coloca como um desdobramento do debate da educação para as relações Étnico-Raciais que têm dentre as referências jurídicas a Lei nº. 10.639/2003, apontando a culminância parcial de um debate extenso que trafega pelas dimensões sociais, históricas, políticas e culturais, configurando os direcionamentos educacionais que legitimam uma educação escolar quilombola e, notadamente antirracista.

Em uma análise categórica (Bardin, 2016) desta resolução, inferimos alguns aspectos que balizam esta legislação, quais sejam: *Organização Pedagógica; Currículo; Avaliação; e Formação de Professores/as*.

A *organização pedagógica* “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Brasil, 2012b, p. 3). E devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades, garantindo articulação com as etapas e modalidades educativas, material didático, calendário e alimentação escolar por meio de uma gestão democrática.

No que tange à atuação da Gestão Escolar, no inciso 1º do Artigo 39 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola consta que:

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

Nesta análise, de acordo com as DCNEEQ, os Projetos Político-pedagógicos necessitam “Considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças” (Brasil, 2012b, p. 26).

Logo, o *currículo* da escola quilombola deve se constituir como um projeto de formação dinâmico; vivo e articulado com a vida dos sujeitos e comprometido com a valorização dos saberes tradicionais. E que, de forma articulada e transversal, deve valorizar a cultura e preservar a memória coletiva. Destarte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Quilombola prescrevem que a Educação nestes moldes deve ser ofertada em escolas reconhecidas como quilombolas, bem como em estabelecimentos de ensino que se localizam em áreas adjacentes a comunidades e escolas que recebem alunos pertencentes a este grupo social.

A *avaliação* deve pautar-se nos princípios formativos contínuos, considerando as suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas e, ainda, as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Quanto à *Formação de Professores/as* no que tange aos seus objetivos⁹³, os cursos de formação inicial e continuada devem prever a construção de um novo projeto de educação quilombola, nascido da experiência do movimento negro, germinado no chão em que pisam as populações do *campo*, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias; porém, a efetivação desse projeto de formação ainda representa um desafio para os educadores e educadoras quilombola.

Desta forma, estes dispositivos legais compreendem avanços e conquistas forjadas pelo movimento negro⁹⁴ que trava uma luta histórica⁹⁵ para a conquista de suas demandas educacionais como forma de compensar e corrigir as desigualdades históricas sofridas pela população negra brasileira ante o preconceito e desigualdades sociais geradas pelo processo de escravização em nosso país.

Porém, a despeito das conquistas jurídicas, a legislação por si só não promove a ruptura necessária para alterações estruturais e estruturantes no *campo*. Para isto, os/as *agentes* devem se mobilizar dentro de seus nichos para ampliar seus capitais de modo a legitimar sua autonomia, promovendo *estratégias discursivas* por meio de uma agenda política que tensione, comunique e agregue outros/as *agentes* de outros *campos* para estruturar um *habitus* que se articule com as demandas dessas populações.

⁹³ Entre os objetivos da Educação Escolar Quilombola, elencados na Resolução, destacamos os incisos VI e VII, do Artigo 6º, no qual se lê: VI- Zelar pela garantia do direito à educação escolar quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII- Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (Brasil, 2012b, p. 5).

⁹⁴ Aqui inserimos reflexões do tópico “O movimento negro brasileiro como ator político: principais características” (Gomes, N. L., 2012).

⁹⁵ Este resgate histórico pautou-se nas formulações sobre a construção das políticas educacionais da população negra no Brasil de Gonçalves e Silva (2000).

2.2. DCNEEQ; *Leis; Habitus; Campo científico e Currículo: tensões e articulações*

Já instrumentalizados pelo panorama que antecedeu esta subseção, aqui estabelecemos intersecções junto às nossas noções teóricas e conceituais e as categorias elencadas pela Literatura Especializada, para operacionalizar o processo histórico por meio dos eventos que balizaram este trajeto, e sinalizar reflexões que podem apontar táticas de subversão para a continuidade desta agenda.

A esse respeito, ao considerar este panorama, observamos a fragilidade e certa ausência da discussão sobre a temática Étnico-Racial ao longo do século XX até meados do século XXI, sobretudo acerca dos quilombos nas Universidades e, por conseguinte, na Educação Básica, como é possível identificar nas principais normatizações educacionais deste período⁹⁶ a despeito da atuação dos movimentos contínuos protagonizados pelos grupos sociais notadamente antirracistas. Este dado configura-se como reflexo do processo de colonização europeia, sobretudo a partir do meio de produção escravista e suas implicações no *campo* econômico, político e acadêmico (Nascimento, A., 2019). Este fator histórico constituiu um *habitus* que, em certa medida, silenciou a discussão no cânone acadêmico e, consequentemente, na escola básica.

Neste caminho, encontramos, em alguma medida, abertura para a temática Étnico-Racial na esfera jurídica no período pós-redemocratização (1985) por meio de implicações na Constituição Federal de 1988 e outras regradas interlocuções⁹⁷ até meados do século XXI. Assim, registramos outro cenário com ocorrências mais efetivas sobre o tema no *campo jurídico* após o ano de 2003, em que a *Literatura Especializada* identifica um gradativo aumento não somente da abertura da discussão no *campo científico*, como também no fomento a políticas de ações afirmativas e na inserção de estudantes quilombolas, indígenas, negros e negras na Educação Superior, em especial por meio da abertura processos seletivos, tanto em nível de Graduação como de Pós-Graduação⁹⁸ (Abreu; Mattos, 2008; Carreira, 2015).

⁹⁶ Destacamos a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931; A Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (reforma do ensino superior); e as Leis de Diretrizes e bases da Educação: LDB 4024/61 e LDB 5.692/1971.

⁹⁷ Referimo-nos ao final da década de 1990, quando o tema cultura e diversidade cultural aos poucos encontravam reflexo nas normativas do Ministério da Educação no que se refere à área de história para regular o ensino fundamental e médio, resultado da atuação dos movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (Abreu; Mattos, 2008).

⁹⁸ A legitimidade de tal demanda se faz com a aprovação da Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012, que Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

É necessário esclarecer que, a despeito de se encontrar maior sensibilidade aos grupos culturalmente diferenciados, a esfera estatal ainda esteve atrelada a um *habitus* condicionado pelas políticas *neoliberais* dos organismos financeiros internacionais sob o comando de uma premissa cultural eurocêntrica, que tensiona os *sentidos do jogo* no *campo* educacional. Assim, apesar das conquistas com a construção das legislações específicas, impasses foram encontrados para sua efetiva implementação (Miranda, 2012; Frigotto, 2015; Carreira, 2015). Dentre estes impasses, identificamos que a forma como se interpreta os conceitos de “cidadania”, “igualdade” e “diferença” (Rocha; Silva, 2016) para as comunidades quilombolas difere da compreensão das diretrizes dos organismos multilaterais que, sobre um viés universalista⁹⁹ dos Direitos Humanos (Santos, B. S., 2013), encontram interlocuções no poder legislativo, executivo e judiciário, tensionando o *campo* educacional por meio das negociações “savoir-faire”¹⁰⁰ para assegurar seus *capitais* e autonomia no *campo*.

Esse trajeto, porém, não se constituiu de forma pacífica, ordeira e consensual, pois, atuar no *campo*, para os/as *agentes*, incorre em mobilizações que operam em defesa da conservação das regras e/ou em oposição a elas, a fim de configurá-las em defesa dos seus interesses. Assim, dentro do movimento negro e campesino, as comunidades quilombolas disputam concepções acerca da *identidade* étnico e racial no cerne do debate territorial de acordo com a forma como apreciam suas demandas a serem priorizadas, como vimos com os movimentos *primordialista e ressemantizadores* (Arruti, 2017).

Como eventos que subsidiam a operacionalização das reflexões pontuadas acima, a aprovação do Decreto nº. 4887, em 2003, regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por *remanescentes de quilombo*. Apesar do aparato legal no que tange à luta fundiária das populações quilombolas, tanto no que diz respeito ao conjunto de direitos quanto à interpretação da *identidade* e da *territorialidade* quilombola e, no que se refere aos procedimentos para a consecução de tais políticas, não foram identificados avanços substanciais no que diz respeito

⁹⁹ Aqui nos reportamos aos “princípios universais válidos independentes de contexto, ainda que sempre favoráveis aos contextos em que pode florescer o projeto moderno capitalista ocidental e cristão” (Santos, B. S., 2013, p. 29).

¹⁰⁰ Esta expressão faz menção ao *campo* como um espaço onde os/as *agentes* realizam negociações de seus *capitais* (Bourdieu, 2007b).

ao placar das titulações¹⁰¹. Esta morosidade se constitui pela atuação de *agentes* com diferentes interpretações *legais* e compreensões ideológicas de sociedade com autonomia no *campo* que mobilizam ações que engessam tais avanços (Carril, 2017).

Neste sentido, desde 2004, vimos que tramitava no Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº. 3.239/2004 contra o decreto nº. 4887/2003, movida pelo Partido Democratas, e que já contava com voto desfavorável de seu relator, o Ministro Cezar Peluso. Enquanto o texto da ADIN levanta o argumento de que o decreto do Poder Executivo usurpa as atribuições do Legislativo, um Projeto de Lei, hoje arquivado, e o Projeto de Decreto Legislativo, ambos de autoria do deputado Valdir Colatto, reproduzem a interpretação restritiva do artigo 68-ADCT, como à época do governo Fernando Henrique Cardoso, que jugava inconstitucional o critério de autoatribuição fixado no decreto para identificar os *remanescentes dos quilombos* e a caracterização das terras a serem reconhecidas a essas comunidades (Figueiredo, 2013).

Em 2018, por meio da resistência e tensionamentos dos movimentos sociais, ocorreu a mediação do poder legislativo e a análise da argumentação da maioria dos Ministros do STF (*agentes do campo com capital deliberativo para dizer o direito*, pois sua decisão tem efeito *erga omnes*¹⁰²). Este processo resultou na decisão do STF o qual considerou que a ADI n. 3.239 é inconstitucional, pois os direitos de propriedade e titulação das terras encontram-se assegurados a partir do Decreto nº. 4.887/03, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por *remanescentes das comunidades dos quilombos* de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Santiago; Neto, 2021).

Assim, a instabilidade e as transições ocorridas no *campo político*¹⁰³ ensejaram avanços e retrocessos no debate sobre Quilombos e Educação no Brasil com a transição de *agentes*, a reconfiguração de *habitus* e a alteração de *regras*. A agenda *neoliberal* endossou a disputa pela terra frente ao agronegócio latifundiário e sua representatividade política,

¹⁰¹ Aqui nos ancoramos nos dados das avaliações do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), publicadas nas Notas Técnicas números 139 e 168, e de dados informados pelo INCRA em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>.

¹⁰² Significa que é obrigatório para todos os Estados que reconheceram sua competência, ou seja, alcança a todos, seja pessoa física, jurídica, instituição ou órgão de Estado como previsto pela Constituição Federal de 1988 (Rodrigues, B. O., 2014).

¹⁰³ Referimos-nos ao processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, o que levou ao poder o seu vice, Michel Temer (MDB), o qual imprime um espectro ideológico com afinidade *neoliberal*, tendo uma agenda potencializada na plataforma de governo de seu sucessor (Araújo, R. M. L., 2019).

mantendo a concentração desequilibrada de terras como cerne do problema histórico territorial brasileiro. A trajetória de titulação além de passar pelo crivo da autorreferência, conta com todo um processo burocrático e moroso a ser cumprido. Mesmo após a garantia conquistada pelo artigo nº. 68 da ADCT, a sua concretização vem se dando de forma homeopática, os resultados foram muito limitados. Durante o governo Lula, foram tituladas 12 terras em oito anos.

Como forma de subversão às ameaças *neoliberais*, os movimentos sociais tensionam o governo para atender às suas demandas, e como reflexo destas mobilizações, destacamos o Programa Brasil quilombola, criado em 2004 com o intuito de oficializar o compromisso do Estado brasileiro para com os quilombolas, o qual é eivado de críticas por conta da lentidão no processo de regularização fundiária, em razão dos conflitos territoriais que envolvem as comunidades quilombolas. Essa é uma burocracia excessiva no processo de regularização fundiária, que não leva em consideração as particularidades de tais grupos. A falta de um procedimento de consulta unificado acerca das normas e políticas afeta as comunidades quilombolas, em flagrante desrespeito à Convenção 169 da OIT, devido à ausência de uma atuação sistêmica da SEPPIR na coordenação da política e pela inexistência de instrumentos mais fortes para gestão dessa coordenação, como, por exemplo, a existência de termos de acordo ou de cooperação técnica que permitissem um maior fluxo de informações e responsabilidade dos ministérios e comitês estaduais na implementação daquilo que foi decidido nos fóruns de decisão conjunta (Carreira, 2015).

Ainda com a frágil interlocução entre as políticas *reguladoras e regulamentadoras* e os resultados insatisfatórios dos programas e projetos até então aprovados, em 2005 ocorre o I Encontro dos Povos tradicionais, em que foi constituída a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT, criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006, que coordenou a implementação da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, a qual é composta por 15 representantes da sociedade civil e 15 representantes do governo Federal, colaborando, também, para a implementação do decreto nº. 6.040/2007. E, em 2009, foi criada a Frente Parlamentar de povos e comunidades tradicionais, compostas por 187 deputados.

Neste processo, o movimento quilombola conduziu suas próprias discussões acerca de suas demandas em torno da *educação escolar quilombola*. Observa-se que o aumento da *autonomia* nas deliberações do *campo* promoveu a construção de uma Carta de Princípios da

Educação Escolar Quilombola, publicada pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco em março de 2008, que destaca duas concepções em torno das demandas do movimento quilombola por uma educação própria.

Em primeiro lugar, uma educação escolar quilombola teria um caráter eminentemente político, constituindo-se de iniciativas que privilegiassem o fortalecimento comunitário e territorial, no entendimento da escola como um espaço de resistência e afirmação da identidade. Em segundo lugar, esta é uma política entendida pelo movimento como de reconhecimento cultural e étnico, e uma educação escolar quilombola deve ser construída em conformidade com as práticas organizativas e culturais dos grupos; assim, organização do espaço e do tempo, historicidade, formas de ensinar e aprender, festas, práticas alimentares, dentre outros elementos da vida dos grupos, devem ser incorporados nos conteúdos e processos educacionais, e pautar a construção de *currículos* e material didático (Carvalho, F. E. B. A., 2016).

Neste contexto, as *regras* foram sendo alteradas, paulatinamente, de acordo com a forma como se reconfiguraram as percepções acerca do *trato* com a diferença no *campo*, visto que o poder de atuação e de mobilização desses/as *agentes*, em favor da subversão das regras do *campo*, depende, sobretudo, da sua posição e *autonomia*, bem como do volume de *capital* acumulado no espaço social. De acordo com (Carvalho, F. E. B. A., 2016), estas mobilizações implicaram no Censo Escolar realizado pelo INEP, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a partir de 2004, que passou a incluir nas suas estatísticas itens de diferenciação e identificação das escolas quilombolas, como número de alunos e professores localizados em territórios de quilombos. Este novo parâmetro de pesquisa possibilitou ao INEP o conhecimento da quantidade de escolas e sujeitos atuantes nessas comunidades, que até pouco tempo eram desconhecidas, bem como apresenta o número de escolas e estudantes existentes nos quilombos.

Desde 2004, quando ocorreu o primeiro Censo com identificação das escolas quilombolas, o número de estabelecimentos de ensino nesses territórios vem crescendo a cada novo Censo, passando de um número de 364 estabelecimentos de ensino da Educação Básica, em 2004, para 2369 escolas quilombolas, em 2016.

Neste sentido, os eventos supracitados foram mobilizados, em grande medida, por dois aspectos estruturais: 01. Uma alteração no *campo político*¹⁰⁴, que possibilitou a inserção de

¹⁰⁴ Esta alteração se refere à inserção das gestões do Presidente Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) (Coelho, 2013; Lima, 2010).

outros/as *agentes*, com *capitais* que balizaram a construção de outros *códigos e signos*, os quais são *refratados* no *campo científico* pela abertura das discussões que envolvem a temática Étnico-Racial. 02. O *Campo Social* o qual reflete as mobilizações dos movimentos sociais, em especial Negros, Indígenas e Camponeses antirracistas, que amadurecem seus conflitos identitários para terem suas demandas ouvidas e legitimadas no *campo jurídico* (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes, N. L., 2003; Abreu; Mattos, 2008; Lima, 2010; Rocha, Silva, 2010; Silva; Régis; Miranda, 2018; Coelho, W.; Coelho, M., 2021).

Dentro do *campo científico – intersubjetividade acadêmica*¹⁰⁵ e a *Literatura Especializada* –, estes/as *agentes* que conformam os colegiados dos cursos de graduação e dos cursos de Programas de Pós-Graduação (*Lato e Stricto Sensu*), os quais se constituem como espaços institucionais e simbólicos, dotados de culturas de produção hegemônica, encontraram nesta abertura do Estado a possibilidade de maior problematização da temática, através das ferramentas que este *campo* dispõe, visto que o modo pelo qual se constrói a gênese do *campo científico* é que define a construção dos signos, por meio de regras acordadas entre os seus e as suas *agentes* (Bourdieu; Passeron, 2014).

Assim, destacamos que estas alterações no *campo científico* possibilitaram a criação de inúmeros programas de formação de professores¹⁰⁶ e iniciativas institucionais das Universidades públicas, atendendo às exigências do aparato jurídico já mencionado: a Lei nº. 10.639/2003; o Parecer CNE/CP nº. 3, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; o decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o qual no seu artigo 3º, coloca como um dos objetivos promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações Étnico-Raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; dentre outros dispositivos que coadunam para o debate sobre a temática na escola básica.

¹⁰⁵ Os/as *agentes* que legitimam o debate científico e fundamentam as pesquisas, políticas e estratégias educativas a serem efetivadas pelas Instituições educacionais deste campo (Bourdieu, 2003).

¹⁰⁶ Apontamos a implementação de programas de pós-graduação envolvendo a temática como a Especialização *Lato Sensu* em Relações Étnico-Raciais que ocorreu em várias Instituições de nível superior do país.

Para além dos programas de pós-graduação, as legislações destacadas subsidiaram, por meio da atuação dos/as *agentes*, a realização de inúmeros eventos, dentre eles: estudos¹⁰⁷; congressos¹⁰⁸; associações¹⁰⁹; concursos¹¹⁰; seminários¹¹¹; núcleos¹¹²; e outras modalidades de organizações científicas, colocando-se como canais para o debate sobre o tema, bem como a inserção de eixos e grupos de trabalhos que dialogam com a temática em eventos já tradicionais¹¹³ no *campo* acadêmico.

Logo, através do *habitus* destes/as *agentes*, podemos compreender as práticas incorporadas, as quais, no que se refere ao objeto desta investigação, legitimam e mobilizam as noções da temática sobre educação escolar quilombola nas Instituições formadoras que, por sua vez, tendem a ser *reproduzidas* na escola básica por meio da atuação dos/as professores/as que se colocam como “produtos” exitosos dos processos de formação inicial e continuada balizados por estes/as *agentes* (Bourdieu; Passeron, 2014). Assim, por também serem *curriculistas* (Silva, T. T., 2009), podem instaurar *táticas* para subverter o *modus operandi* dos documentos curriculares no *chão da escola* (Arroyo, 2014) dentro de seu espectro formativo por meio dos seus *saberes docentes* (Tardif, 2002).

Desta forma, em interlocução com a Educação Básica e subsidiados pelas formulações *bourdieusiana* (2014), podemos pensar a escola como lugar de reprodução cultural e das estruturas das relações de poder, sociais e econômicas, por meio de *regras* acordadas pelos/as *agentes* que detêm autonomia no *campo* e que são simbolicamente engendradas por uma aparente neutralidade.

A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante.

¹⁰⁷ Na década de 1980 os estudos sinalizam a redemocratização do país e a consolidação dos cursos de Pós-Graduação que dialogam com intelectuais negros, e uma consequente produção no campo das relações Étnico-Raciais (Gomes, 2011).

¹⁰⁸ Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, vinculado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que fora criada em 2000, a partir do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, sediado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

¹⁰⁹ Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN.

¹¹⁰ Como fruto da parceria entre Ação Educativa e ANPED, com apoio da Fundação Ford, surge em 1999 o Concurso Negro e Educação. Este projeto teve como objetivo fortalecer o desenvolvimento de pesquisas sobre educação e população negra. Como produto, o Concurso Negro e Educação gerou quatro publicações que trazem diversas discussões sobre a temática proposta.

¹¹¹ Ressaltamos o Seminário Internacional de Pesquisadores Negros, Seminário de Iniciação Científica da ABPN e Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais que ocorrem simultaneamente ao Congresso Nacional de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE).

¹¹² O NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas.

¹¹³ Aqui, nos referimos ao Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPED, intitulado Educação e Relações etnicorraciais, que foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001 e agrega, no presente momento, produções vinculadas ao tema das relações etnicorraciais e Educação.

Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao discurso pedagógico e este veicula. Define-se como ordem legítima porque se orienta por máximas que aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como algo que deve ser. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade (Orlandi, 2009, p. 23).

As tensões entre a noção de *currículo* e as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nos possibilitam perceber que esses documentos construídos e legitimados em um tempo em que o debate apreciava interlocução no *campo político* e vazão no *campo científico* encontram várias barreiras para serem implementadas em sua plenitude. As barreiras notadamente se constituem, em grande medida, em decorrência de estes *campos* serem ocupados por *agentes* com diferentes *capitais* e concepções políticas, ideológicas e culturais, em dimensões macro e macroestruturais e, que, cada um a seu modo, frente ao *habitus* legitimado pelo *campo* e o grau de *autonomia* destes, são responsáveis pelo avanço e o retrocesso do debate nos espaços de poder.

Logo, a participação do movimento negro e campesino foi marcada por um contexto histórico que confronta o cânone das instituições de ensino no Brasil, que Schwartz (1993), chamou de período dos “homens da ciência”, como os intelectuais pretendiam legitimar ou respaldar cientificamente suas posições nas instituições de saber, privilegiando um conhecimento sistematizado sob os parâmetros científicos cartesiano e eurocêntrico.

Neste espectro, a despeito dos avanços legais, o *currículo* da Educação Básica continua formado e conformado sob a égide de um saber que coloca a Europa no epicentro de debate e a África e os povos originários como acessórios permeados de estereótipos (Santos, Nicodemo; Pereira, 2017; Coelho; Rocha, 2018; Quijano, 2005). Desta forma, dentro deste *campo* de disputa, as *regras do jogo* ainda são, em grande medida, reguladas por *agentes* que detêm autonomia e que concorrem por “cumprir uma única função pedagógica: utilizando-se de seu estatuto acadêmico, legitimar a memória, seus vícios e virtudes” (Coelho, Rocha, 2018, P. 15).

Esta reflexão coaduna com o processo de formação da região Norte do Brasil, pois um dos traços da formação social da Amazônia brasileira é a persistência de políticas de caráter europeu, elitista, patrimonialista voltadas especificamente para a acumulação de *capital*, executadas sem qualquer cuidado ou preocupação com a vida e o futuro das populações locais (Loureiro, 2009). Logo, estas políticas *neoliberais* têm possibilitado uma enorme

concentração de *capital* através de grupos econômicos de âmbito nacional e internacional. Neste sentido, a comunidade escolar, enquanto instituição pensante e de transformação, tem muito a contribuir com discussões em defesa da terra e do patrimônio cultural da comunidade.

Neste sentido, destacamos que no atual cenário da educação brasileira percebemos um tensionamento nacional, a construção e aprovação de um conjunto legal que subsidia a legitimidade de uma Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP nº. 2/2017), a qual também se constitui um componente do *corpus* documental desta tese. Estabelecendo uma reflexão sobre este fato, Apple (1979) infere alguns apontamentos acerca do uso de uma Base Nacional Comum Curricular, afirmando que ainda que defenda as decisões democráticas, considera perigosa a implementação de um *currículo* Nacional, porque, a depender do contexto histórico, a sua legitimação leva à implantação de um sistema de avaliação nacional. O autor reitera ainda que:

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no *currículo* nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. [...] o *currículo* nacional numa época de hegemonia neoconservadora e *neoliberal* é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por “apartheid educativo” (Apple, 2001, p. 28).

Este evento nos faz acionar a reflexão de Loureiro (2009), que disserta sobre a hegemonia cultural no Norte do Brasil, a qual, para manter sua autonomia nas relações de poder, precisa estabelecer interlocuções com a organização da educação em geral, tanto global quanto local. Desta forma, no Norte do Brasil, as políticas refletem um enorme esforço de aplicar à região local modelos europeus com o intuito de dominação, operando de forma desfavorável em regiões periféricas e alvo do grande *capital* como a Amazônia.

Destarte, a existência de uma tensão entre a norma fundamentalmente estática e racional e a realidade fluida na dinamicidade cultural das comunidades faz emergir uma contradição dentro do aparato jurídico que fragiliza o princípio da autonomia dentro das instituições de ensino nas comunidades quilombolas.

Neste contexto, a não observância da complexidade cultural das comunidades quilombolas e o estabelecimento de uma *grade* de conteúdos e um receituário de *competências* por meio de uma BNCC, acaba por pressupor um projeto educacional de instrumentalização do saber (Coelho, M. C; Coelho, W. N. B, 2021) e restringir a diversidade cultural a uma “cultura comum” ou a cultura das classes sociais dominantes que coloca a Europa no epicentro do debate, e somente menciona, cumprindo um caráter protocolar, “as

contribuições” dos grupos culturalmente diferenciados, como os negros, os índios, os imigrantes etc. Segundo Michael Apple (1996), este processo corrobora para a:

[...] permanência das hierarquias vigentes no que se considera conhecimento oficial, revivem-se os valores e as normas ocidentais tradicionais, constituindo o que se chama de *currículo* monocultural. Na história dos sistemas educativos, este olhar monocultural tomou como eixos as reformas da estrutura pedagógica e de programas para mudar a escola ou, em outros, casos, a elaboração de um *currículo* nacional como mecanismo para o controle político do conhecimento (Apple, 1996).

Desta forma, observamos uma ambiência que se refere às novas políticas curriculares em uma relação de subordinação ao sistema produtivo e ao mercado de trabalho. Logo, o *campo* das Políticas Curriculares no âmbito nacional, ainda que cite em seu escopo as demandas dos grupos culturalmente diferenciados e movimentos sociais, pode ter engendrado *estratégias e condições, códigos e signos* em seus mecanismos regulatórios que possibilitem uma internalização de normas e valores a serem transmitidos, com o intuito de assegurar um comportamento articulado com a ordem dominante estabelecida (Apple, 2001).

Contudo, como vimos, os Dispositivos Jurídicos enquanto prática não se localizam em uma inalcançável superestrutura, mas perpassam as próprias relações de produção como norma engendrada pela comunidade. Assim, ao invés de mecanismo de consenso, constituem-se no próprio *campo* onde o conflito social se desenvolve (Thompson, 1987). Desta forma, o *campo* é composto por *agentes* com capitais culturais complexos e que mostram compreensões ideológicas diversas, refletindo, conseqüentemente, por menor que sejam e dentro dos limites interesseiros do sistema produtivo, os anseios de diversos grupos e movimentos sociais (Moreira, L. A. L., 2008).

Logo, segundo Almerindo Afonso (2003), a despeito de o capitalismo moderno estabelecer as diretrizes para a regulação do Estado, mercado, educação e a sociedade, as relações são tensionadas entre consensos, dissensos e contradições e, dentro desta complexa rede de relações, as comunidades forjam as suas identidades, especificidades e fronteiras no

âmbito político, social e econômico, tendo como principal suporte a educação de acordo com seus *interesses*¹¹⁴.

No Brasil, as comunidades quilombolas, apesar de seus conflitos e tensões identitárias, através de suas formas de organização e mecanismos legais, especialmente por meio da educação escolar quilombola, conseguem, entre relações e dissensões, mobilizar uma visão de consistência e conquistas dos seus ideais, ressignificando para a posteridade os seus costumes de ancestralidade, religião e demais culturas consideradas históricas. Nesse caso, a ideia de comunidade subalternizada tende a ser superada a exemplo da luta dos movimentos e demais instituições integradoras (Marin; Castro, 1999).

Porém, para nos aliarmos e contribuirmos com o fortalecimento destas pautas junto a estas comunidades, precisamos mobilizar pesquisas que submetam as *Legislações reguladoras e regulamentadoras* a uma métrica analítica para identificar os limites da lei nas propostas descritivas e as deliberações prescritivas do Estado (Gomes, N. L; Jesus, 2013; Miranda, 2018). Pois, o que é colocado pelas legislações reguladoras, a exemplo da Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº. 9394/1996 e as DCNEEQ, em certa medida, entram em dissonância quando postas em interlocução com a Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP nº. 2/2017) e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de Dezembro de 2019, que 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).

Deste modo, num sistema social complexo (como é o sistema educativo), existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e de modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias. Destarte, só é possível repolitizar a educação com o reforço das formas democráticas de participação e decisão plena dos cidadãos (Barroso, 2005).

Neste sentido, nos ancoramos em Apple (1979), ao nos posicionarmos a favor de uma Base comum curricular, desde que se constitua como um instrumento para balizar uma educação pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada, porém, que não esvazie a escola como um lugar do acolhimento e valorização da complexidade cultural das

¹¹⁴ Os interesses condicionam o funcionamento de um *campo*, pois, a partir dele, estimulam-se as pessoas a concorrer, rivalizar e lutar. Os interesses consistem no “[...] produto do funcionamento do *campo* [...]” (Bourdieu, 2004a, p. 127).

populações, simplificando o processo educativo a uma mera instrumentalização do saber descontextualizado.

Dentro deste espectro, nos situamos neste *campo* a favor da construção e implementação de um *currículo* escolar agenciado organicamente pelas populações quilombolas dentro de uma proposta politicamente epistemológica de construção curricular emancipatória. Estas mobilizações, por meio de uma interlocução entre Universidade e Escola Básica, podem alterar *habitus* ao envolver sucessivas articulações entre conhecimentos de diferentes *campos* do saber como forma de superar o plano regulador do Estado e os limites de compreensão da realidade analisada a partir do que está posto, como prevê a legislação específica sobre as orientações obrigatórias para alteração do *currículo* prescrito da Educação Básica, do ensino superior, consequentemente, para a formação de professores/as.

Porém, considera-se o *currículo* como uma zona de embate ideológico (Silva, T. T., 2009), permeada por *estratégias discursivas*. De acordo com os/as *agentes*, os *capitais* em jogo e o *poder simbólico* promovem alterações no *campo* por intermédio de seus impactos reais e ocultos, preservando ou alterando o *habitus* no *campo* (Boudieu; Passeron, 2014). Neste sentido, quando engendrado por legislações outras de maior impacto no *campo* jurídico e educacional, conseguem fragilizar um debate já legitimado, instrumentalizando o saber e engendrando um modelo formativo que conforma uma reprodução ideológica de sociedade *estrutural e estruturante* sob a luz de uma única perspectiva cultural, como vimos com a BNCC em relação às DCNEEQ. Desta forma, a superação ou o preenchimento das lacunas identificadas nos processos formativos, principalmente na formação de professores/as, precisam ser debatidos e incorporados não apenas por alguns setores e instituições formadoras desses profissionais, mas também pelo conjunto dos espaços por onde passam a formação, seja ela inicial ou continuada (Silva, G. M., 2012; 2014; Coelho; Soares, 2016).

Destarte, as DCNEEQ assumem uma abordagem curricular material, psicológica, cultural, epistemológica e social em um recurso emancipatório, uma perspectiva educacional ético-crítica e político-epistemológica comprometida com a organização pedagógica, curricular, avaliativa e formativa dos profissionais da educação (Miranda, 2012). Portanto, ao ser submetida a um trato organicamente formativo e engendrado nos espaços legítimos de educação sistematizada, pode mobilizar *códigos*, codificar *signos* e construir um *habitus* sinergicamente articulado com a sua postura epistemológica, assim, alterando as *regras* do *campo*.

Deste modo, observamos que a promulgação da Lei nº. 10.639/2003 e das DCNEEQ não compreendem por si só a superação de um modelo escolar que historicamente não foi sensível à temática Étnico-Racial (Gonçalves; Silva, 2000). Para isto, elas necessitam ser operacionalizadas na escola básica, apreciando a forma como a educação escolar tem sido tratada e sinalizando as dimensões que precisam ser pontuadas no que tange à construção de uma educação antirracista no *campo* da educação sistematizada (Coelho, W. N. B; Coelho, 2013, p. 71).

Assim, precisamos reconhecer este processo¹¹⁵ em suas nuances, para vislumbrar os perigos e possibilidades de implementação da legislação específica de modo que se constitua organicamente na sua inteireza e compreender que, a despeito deste cenário, os/as *agentes* que engendram esse *campo* não estão imobilizados ou fadados a uma participação outorgada, pois podem, de acordo com as *regras* estabelecidas no *campo*, construir mecanismo de subversão de modo a coadunar para a conformação de outro *habitus* que lhe contemple.

Cabe, portanto, identificar que o Estado tem sido estruturado na ilegalidade de suas próprias práticas administrativas entre contradições de políticas *reguladoras e regulamentadoras*, em nome de uma política desenvolvimentista moderna e pela necessidade de composição com segmentos políticos conservadores sob o comando de um projeto *neoliberal* e de uma narrativa cultural *eurocêntrica* (Frigotto, 1995; 2015; Miranda, 2018) que negociam com seus capitais para garantir sua autonomia e permanência no *campo* e, isso tem se colocado como objeto de disputa, o que demanda a participação de *agentes* instrumentalizados por este debate e prontos para entrar no jogo e alterar as suas regras a favor e um *habitus* antirracista.

Para pensarmos em táticas a partir dos espaços que ocupamos no *campo*, para promover um reordenamento nas estruturas do Estado e abrigar as demandas das comunidades quilombolas por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, este reordenamento deve reconhecer os quilombos como sujeitos de sua história e romper com as barreiras que, ao longo dos anos, foram se materializando e naturalizando a subalternidade destas populações.

Esse movimento coaduna com as táticas de resistência *visíveis/invisíveis* ancoradas no saber ancestral empreendido pelas comunidades quilombolas. Para romper com esse esquema,

¹¹⁵ Para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação, é necessário reconhecer os limites da lei em diálogo com os sujeitos que fazem parte do processo educativo (Gomes; Jesus, 2013)

é preciso ir além das superestruturas e aprofundar o debate no *campo* epistemológico, informar e formar a sociedade para uma nova concepção de educação que compreenda suas características, seus símbolos, seus códigos, suas linguagens, seus tempos e suas táticas (Bourdieu, 2004, Certeau; 2008; Silva, G. M., 2012)

É desse lugar que devemos partir para dialogar com as comunidades quilombolas e interagir com seus processos organizativos, colocando-nos sempre a partir da forma como esses grupos se afirmam ou se autodefinem, por meio de um processo de formação humana e *consciente* (Coelho, 2009), pois, não balizados por esta premissa de formação, incorrem o risco de subverter a sua identidade ancestral por conta da forma como são interpelados pelo *habitus* que lhes são externos, a exemplo como o ocorrido com os capitães-do-mato na relação oprimido e opressor (Fernandes, 2008; Freire, 2013).

Assim, a *educação escolar quilombola*, de acordo com o que preceitua a *legislação* específica, deve constituir-se em uma abordagem *curricular estrutural e estruturante*, tanto para a compreensão crítica da sociedade, quanto para a afirmação da identidade étnica e racial de suas comunidades, enquanto construção plena das subjetividades dos seus e das suas *agentes*, por meio da garantia de um repertório cultural para a construção do respeito à Diversidade. Neste sentido, é necessário reconhecer as *regras do campo*, identificar direcionamentos e organizar os/as *agentes* com *capitais e habitus* disponíveis para entrar no jogo e implementar uma agenda política que penetre os espaços de poder e formação de *agentes*, promovendo alterações discursivas, desconstrução de ideias, revisão jurídica e epistemológica para alteração do *habitus* e das *regras do jogo*.

Conformados com o debate até aqui estabelecido, prosseguimos com o nosso caminhar neste estudo, posteriormente, apresentando o *estado do conhecimento* acerca das produções acadêmicas que tematizam a *educação escolar quilombola* no Brasil. Esta seção se conforma com a intenção de localizar a Educação Escolar Quilombola por meio das inflexões promovidas pelas produções acadêmicas, registrando as demandas estruturais que mobilizam o debate e, que por sua vez, deve reverberar nas legislações em seu aspecto argumentativo e axiológico (Maximiliano, 2010).

2.3 O lugar da discussão sobre Educação Escolar Quilombola, segundo as produções acadêmicas

Esta subseção se refere à construção de um estado do conhecimento¹¹⁶ com o objetivo de estabelecer uma discussão sobre o *lugar ocupado pelo dispositivo jurídico que demarca o objeto desta tese, as DCNEEQ*, expressa nas produções acadêmicas, atentando às articulações entre *Quilombo, Educação, Escola e Legislação*. Para perseguir este intento, identificamos o fluxo temporal e regional e mapeamos as categorias recorrentes e emergentes nas produções acadêmicas relativas ao tema no Brasil. Este movimento é realizado para consubstanciar a sinalização dos eixos estruturais que conformam a temática em seus aspectos *histórico, conceitual, jurídico e acadêmico*.

Desta forma, o *estado do conhecimento* torna-se necessário, pois conhecer os estudos anteriores do *campo* configura-se como algo basilar para a *prospecção* de qualquer pesquisa científica que se debruce sobre o tema. No tocante aos aspectos metodológicos, o levantamento das produções ocorreu no período de 2020 a 2021. A empiria figura por meio de 348 trabalhos em Educação, Direito e Saúde, sendo 155 artigos qualificados entre A, B e C¹¹⁷, 136 dissertações e 28 teses acionadas por meio dos descritores: *Educação Quilombola; Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ); Quilombo e Educação; Educação e Quilombo; Quilombo e Legislação; Legislação e Quilombo*.

As produções foram extraídas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹¹⁸, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹¹⁹, Portal de acesso livre da CAPES¹²⁰ e no Portal da SCIELO Brasil – *Scientific Electronic Library*, com recorte temporal de 2003 a 2020, o qual se justifica por considerarmos a Lei nº. 10.639/2003 como um marco legal deste *campo*, sinalizando o engajamento do Movimento Negro Unificado (MNU). Logo, a demarcação temporal se relaciona, como afirma Carreira (2015), com o aumento das políticas educacionais e a construção de organismos voltados para as relações Étnico-Raciais, reflexo do projeto de sociedade defendido pelos governos que assumem o poder.

¹¹⁶ Sugerimos consultar: COSTA, Laércio Farias; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação Quilombola: notas sobre as contribuições das produções acadêmicas à compreensão das articulações com a legislação vigente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 91-111, 2022. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10553>. Acesso em: 30 out. 2023.

¹¹⁷ O *qualis* das revistas foi verificado considerando a planilha de qualificação de periódicos da CAPES (2017-2020).

¹¹⁸ Endereço eletrônico: <https://www.capes.gov.br/>.

¹¹⁹ Endereço eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufi%2Fnd/>.

¹²⁰ Endereço eletrônico: <https://www-periodicos-capes-gov.br>.

Assim, os dados foram inventariados a partir das formulações sobre *estado do conhecimento* de Marília Morosini e Cleoni Fernandes (2014)¹²¹. A partir das orientações de Laurence Bardin (2016), sobretudo em relação às regras da *exaustividade*, empreendemos o exercício de *leitura flutuante* qualificada para reconhecer a inteireza da temática e, assim, estabelecer parâmetros de análise e conformar os documentos, de forma a entendê-los em suas similitudes e dissonâncias. Deste investimento, tornou-se possível identificar os temas por meio das unidades de registros e contextos, classificados de modo circunstanciado em categorias. Por fim, fora procedida a interpretação dos dados sob a filiação a uma interpretação teórico-crítica com base nas formulações sobre *campo e habitus*, no sentido *bourdieusiano* (2003), o que requer conhecê-lo, em razão da *legitimação* da *intersubjetividade* acadêmica sobre aquilo que esse *campo legitima* e reforça academicamente.

Neste trajeto, classificamos a discussão em dois eixos temáticos: 01. *Quilombo e Educação*; e 02. *Quilombo, Escola e Legislação*, com a finalidade de entendermos as articulações entre as dimensões balizadas pelos temas recorrentes e emergentes das pesquisas. A partir desta discussão, pretendemos apresentar uma reflexão que sinalize os desafios e perspectivas apontados para os direcionamentos das pesquisas nesta área, para que sejam reconhecidas pela *intersubjetividade acadêmica*, possibilitando a alteração das regras do *campo*, corroborando com a construção de uma educação autônoma e legítima que, por sua vez, compreenda as demandas das CRQs por meio da organicidade dos processos que estruturam o *habitus* no fazer educativo, sobretudo ao facultar subversões.

2.3.1. O fluxo temporal das produções acadêmicas

Como já anunciado, no período de 2003 a 2020 foram identificados: 348 trabalhos em educação, direito e saúde, sendo 155 artigos qualificados entre A, B e C¹²²; 136 dissertações; e 28 teses sobre o tema em pauta. Tal período se justifica por considerarmos a Lei nº. 10.639/2003 enquanto um marco legal deste *campo*, sinalizando o engajamento do Movimento Negro Unificado (MNU). Neste sentido, a demarcação temporal se relaciona, como afirma Carreira (2015), com o aumento das políticas educacionais e construção de organismos voltados para as relações étnico raciais, reflexo do projeto de sociedade defendido pelos governos que assumem o poder.

¹²¹ Identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de determinada área. Em nosso estudo, a área explorada se refere à Educação Escolar Quilombola (Morosini, 2015).

¹²² Os *qualis* das revistas foram verificados considerando a planilha de qualificação de periódicos da CAPES (2017-2020).

Isso ocorreu, inicialmente, com ascensão de uma gestão com afinidade progressista representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o qual assume duas gestões consecutivas na liderança do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), seguido de mais duas gestões, sendo interrompida por um processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016, o que levou ao poder o seu vice, Michel Temer (MDB), o qual imprime um espectro ideológico com afinidade *neoliberal*, tendo uma agenda potencializada na plataforma de governo de seu sucessor (Araújo, R. M. L., 2019).

Estes elementos históricos e sociais balizam a discussão da distribuição temporal das produções acadêmicas publicadas que debatem sobre o tema, como apontados no Quadro 01:

Quadro 3 - Fluxo Temporal das Produções

ANO	TOTAL
2003	01
2004	-
2005	03
2006	06
2007	06
2008	10
2009	13
2010	08
2011	14
2012	26
2013	28
2014	26
2015	25
2016	33
2017	42
2018	44
2019	37
2020	26
Total	348

FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2021.

A distribuição dessas produções alcança no recorte de nove anos, de 2003 a 2011, a marca de apenas 61 produções, enquanto no recorte de nove anos, de 2012 a 2020, atinge seu nível mais elevado, figurando a marca de 287 produções, as quais seguem oscilando, porém mantendo a média de 20 a 30 produções anuais.

Neste caminho, encontramos certa sensibilidade para temática Étnico-Racial na esfera jurídica no período pós-redemocratização (1985), através de implicações na Constituição

Federal de 1988 e outras regradas interlocuções¹²³ até meados do século XXI, por meio da pujança dos movimentos sociais que debatem as pautas sobre classes sociais, raça e etnia, e que encontram interlocução nos poderes legislativo, executivo e judiciário (Gonçalves; Silva, 2000; Hanchard, 2001; Gomes, N. L, 2012; 2017). Este fator mobilizou um cenário com ocorrências mais efetivas sobre o tema no *campo acadêmico* após o ano de 2003, possível de ser observado a partir do gradativo aumento de produções acadêmicas que se debruçam sobre a temática.

O fomento às pesquisas no que concerne a esta temática compreende reflexos da proposta política governamental do período do marco legal que havíamos mencionado, referente à Lei nº. 10.639/2003, e outras ações como a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹²⁴, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹²⁵, em 2004 (Carreira, 2015). Estes eventos são mobilizados pelos movimentos sociais que acionavam uma proposição legal do Ministério da Educação, com o intuito basilar de implementar políticas de inclusão educacional, assegurando o respeito e valorização das nuances evidenciadas pela diversidade Étnico-Racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (Gomes, N. L, 2011).

A inserção desses órgãos promoveu um tensionamento nas lógicas hegemônicas presentes no *campo* das políticas públicas. Suas ações implementadas construíram políticas educacionais¹²⁶ que oportunizaram a participação de coletivos que buscavam se afirmar, não somente como sujeitos políticos, mas como sujeitos de políticas (Carreira, 2015; Thompson, 1987). Essas ações que foram inseridas no *campo científico*¹²⁷, legitimado pela *intersubjetividade acadêmica* (Bourdieu, 2003), podem ter influenciado o fomento às pesquisas e aprofundamento investigativo neste espectro.

O potencial aumento dos trabalhos envolvendo a temática ***Quilombo, Escola e Legislação***, nos anos de 2012 a 2013, apontam as mobilizações dos/as pesquisadores/as dos

¹²³ Referimo-nos ao final da década de 1990, quando o tema cultura e diversidade cultural aos poucos encontravam reflexo nas normativas do Ministério da Educação no que se refere à área de história para regular o ensino fundamental e médio, resultado da atuação dos movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (Abreu; Mattos, 2008).

¹²⁴ Em 2015, a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

¹²⁵ Em 2019, a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, cedendo espaço para uma secretaria específica para a Alfabetização.

¹²⁶ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

¹²⁷ O *campo científico* é um universo intermediário, lugar onde “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência” (Bourdieu, 2003, P.20).

programas de pós-graduação e agências de fomento à pesquisa acerca das reflexões atinentes aos resultados e avaliações dos dez anos de implementação da Lei nº. 10.639/2003. Os anos que sucedem – 2014, 2015 e 2016 – nos remetem a um reflexo de um movimento que menciona a construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, mobilizado por meio da representação quilombola que reivindica a tradução de suas demandas nas linhas legais e o diálogo sensível dos representantes da equipe gestora do governo, que à época, corroborou e possibilitou a construção e implementação da agenda (Silva; Régis; Miranda, 2018).

Nos anos seguintes – 2018, 2019 e 2020 –, as produções seguiram oscilando, porém, mantendo sua média a despeito das agências de fomento à pesquisa em pós-graduação sofrerem impactos frente ao contingenciamento e cortes de recursos que subsidiam tais empreendimentos de investigação. Identificamos essa oscilação devido ao contexto político e administrativo do país (pós-*impeachment* e ascensão e um governo com diálogo *neoliberal* e articulação direta com organismos financeiros multilaterais). Outro fator foi que, em 2020, o Brasil e o mundo foram acometidos por uma crise sanitária a partir de uma pandemia global: o novo Coronavírus (COVID-19)¹²⁸. Em nosso levantamento, foram identificadas três pesquisas defendidas e 23 recortes de trabalhos já realizados, convertidos em artigos, e publicizados em periódicos científicos.

2.3.2. O Mapeamento Regional das Produções Acadêmicas

Outro elemento constatado na discussão sobre as produções diz respeito ao mapeamento regional. Observamos que o índice de trabalhos desenvolvidos no Brasil oscila em determinadas regiões, porém, comumente, se concentra em determinados Estados, como podemos identificar no quadro a seguir.

¹²⁸ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (Brasil, 2020a).

Quadro 4 - Mapeamento Regional das Produções Acadêmicas

Nº.	REGIÃO	ESTADO	Nº. DE OCORRÊNCIAS	TOTAL PRODUÇÃO
1	Norte	PA	21	33
		AP	4	
		TO	8	
2	Nordeste	BA	43	101
		AL	5	
		SE	7	
		PB	9	
		PE	14	
		CE	10	
		RN	4	
		MA	5	
		PI	4	
3	Sul	PR	12	35
		SC	11	
		RS	12	
4	Sudeste	SP	49	124
		MG	33	
		ES	6	
		RJ	36	
5	Centro-Oeste	GO	16	55
		MT	28	
		MS	4	
		DF	7	
Total		348		

FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2021.

Registramos que o número de estudos no quadro acima se refere à localização regional das instituições que abrigaram os estudos, e não à localização das comunidades estudadas. Desta forma, podemos abstrair dos dados que as regiões com maior índice de produções são Sudeste e Nordeste, respectivamente. E nesse registro, os Estados de São Paulo e da Bahia figuram com o maior percentual de estudos envolvendo a temática.

Identificamos a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como as instituições que mais abrigaram estudos que debatem o tema. Assim, apontamos as

Comunidades Quilombolas (CRQs): Mata Cavalo (MT); Companhia da Independência (RJ); Brotas (SP); Santa Rita do Bacruí (RJ); Miquém (AL); Conceição das Crioulas (PE); e Baixio (MT), como as CRQs pesquisadas em mais de um estudo. Os relatos apontados nas produções registram a seleção dessas comunidades a partir de sua visibilidade na esfera pública por meio de seu alto poder representativo, identitário e pujante junto à luta em defesa de suas demandas.

Neste contexto, podemos articular o índice de pesquisas, em alguma medida, articulada com a presença de comunidades quilombolas. Segundo os dados oficiais do IBGE/2019¹²⁹ acerca do número de comunidades quilombolas registradas no Brasil, temos que o Nordeste é a região que concentra o maior número de localidades quilombolas, 3.171. Em seguida vem a região Sudeste com 1.359 quilombos e, sequencialmente temos a região Norte (873), Sul (319) e Centro-Oeste (250). É no Nordeste também que está localizado o maior número de territórios quilombolas oficialmente reconhecidos (176). Porém, na região Norte, o Pará figura o Estado com o maior número de localidades registradas, são 516. Somado a isso, temos a construção histórica, cultural e econômica de nosso país, que coloca as regiões Sudeste e Nordeste como as precursoras do processo de institucionalização do Ensino Superior no Brasil, com a federalização das Universidades em meados da década de 1950 e o avanço da pós-graduação *strictu sensu* com a reforma universitária de 1968 (Chaves, 2006).

Esses dados evidenciam ainda que a visibilidade das Comunidades Quilombolas nos estudos ainda permanece a depender, em grande medida, da abertura dos programas de pós-graduação que se relacionem com o tema (Miranda, 2018), bem como o ritual burocrático ao qual as CRQs no país precisam se submeter para serem certificadas, o que reflete diretamente em seu poder de protagonismo político.

Neste sentido, podemos inferir que o volume e a origem das produções, em sua relação tempo e espaço, se articulam diretamente com as mobilizações legais e aberturas governamentais acerca do debate sobre o tema, bem como se concentram em regiões em que a Educação Superior, no que se refere à formação inicial e continuada, historicamente consolidou-se de forma consubstanciada, afinando seu discurso junto às comunidades quilombolas, estas que mobilizam seus esforços em uma construção coletiva e emancipatória na busca pela garantia de seus direitos frente à esfera pública.

¹²⁹ Dados obtido no *site* do IBGE.GOV. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil.html>. Acesso em: 04 jan. 2022.

2.3.3. Quilombo, Educação, Escola e Legislação: temas recorrentes e emergentes que estruturam as produções acadêmicas.

Neste tópico dedicamo-nos a identificar os temas recorrentes e emergentes que conformam as investigações sobre quilombos e educação no Brasil, sinalizando-os mediante a adoção de categorias. Desta forma, a *exploração do material* coletado fora encaminhada submetendo-o a um processo de codificação, definindo os referenciais teóricos e esclarecendo os elementos dos estudos por meio da identificação dos conceitos recorrentes. Neste percurso, delimitamos as *unidades de registro*¹³⁰, dentro das *unidades de contextos*¹³¹ nos documentos. Esta etapa evidenciou a necessidade de organizarmos dois eixos temáticos articulados com os nossos descritores, quais sejam, **01. Quilombo e Educação e 02. Quilombo, Legislação e Escola**, de modo a constituir um amadurecimento teórico do material e classificá-lo em categorias que se mostram proeminentes a partir da leitura dos textos, conforme pontua Laurence Bardin (2016). A seguir, identificamos o quadro com as categorias e suas ocorrências elencadas nas produções.

¹³⁰ A “unidade de registro” figura como as unidades perceptíveis e semânticas categorizadas no material explorado (Bardin, 2016).

¹³¹ A expressão “Unidades de contextos” se refere ao exercício de identificação das “Unidades de Registro” dentro do contexto em que elas se encontram (Bardin, 2016).

Quadro 5 - Artigos, Teses e Dissertações: Categorias das Produções

nº.	Categoria	Ocorrência
1	Identidade	144
2	Legislação	113
3	Práticas Pedagógicas	93
4	Saberes Tradicionais	77
5	Cultura	75
6	Território	65
7	Memória	58
8	Resistência	58
9	<i>Currículo</i>	48
10	Formação de Professores	42
11	Mulher	25
12	Cidadania	25
13	Criança	24
14	Movimentos Sociais	23
15	Eurocentrismo	22
16	Racismo	21
17	<i>Neoliberalismo/Capitalismo</i>	18
18	Emancipação	16
19	Gestão Pedagógica/Escolar	16
20	Juventudes	12
21	Interculturalidade	10
22	Livro Didático	10
23	Educação Ambiental	8
24	Religião	8
25	Autonomia	7
26	Ludicidade	7
27	Projeto Político-pedagógico	7
28	Velho/a	7
29	Antirracista	6
30	Educação Especial	5

FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2021.

O exame da empiria nos possibilitou destacar 30 categorias, as quais são registradas por serem recorrentes e por mobilizarem as análises a partir de nossas reflexões sobre as intenções das abordagens investigadas. Tal processo nos permitiu evidenciar que as categorias

que se mostraram comuns aos dois eixos/descriptores foram: *Identidade, Território, Resistência e Saberes Tradicionais*. Assim, as produções coletadas por meio do eixo/descriptor ***Quilombo e Educação*** se agrupam nas categorias: *Cultura; Memória; Velho/a; Mulher; Emancipação; Criança; Ludicidade; Educação Ambiental; e Religião*. Destaca-se que elas ocupam o *ranking* de temas mais citados e problematizados nas produções. O eixo/descriptor ***Quilombo, Legislação e Escola*** elenca as categorias: *Leis; Movimentos Sociais; Cidadania; Neoliberalismo/Capitalismo; Autonomia; Racismo; Formação de Professores/as; Gestão Pedagógica; Projeto Político-pedagógico; Currículo; Eurocentrismo; Livro Didático; Práticas Pedagógicas; Juventudes; Educação Especial; Interculturalidade; e Antirracista*.

Reflexões sobre o eixo/descriptor Quilombo e Educação

Ao situarmos a organização da empiria no eixo/descriptor ***Quilombo e Educação***, podemos inferir que, conceitualmente, de acordo com os estudos, a *Cultura* constitui uma categoria dinâmica e intercambiada nas comunidades por meio da educação formal e não formal (Souza, M. L. A., 2009). A *Identidade* se relaciona organicamente com a significação da *Cultura* e do *Território* ocupado pelas comunidades e, assim, os *Saberes Tradicionais* como referência fundante da ancestralidade se reinventam frente ao seu repasse por via da oralidade, de geração em geração, engendrando a luta em prol da legitimidade de suas formas de organização e relação com a religiosidade e com o mundo material (Araújo, L. G., 2019).

A *Mulher* quilombola coloca-se como sujeito categorizado nos estudos enquanto um recorte de gênero, raça e etnia, historicamente subalternizado pela cultura androcêntrica e racista a que o país foi submetido. Os estudos procuram analisar sua construção identitária e participação na organização política do *Território* (Martendal, 2011), forjando um processo de *Emancipação* social no quilombo e reordenando um espaço marcado pelo patriarcalismo europeu, recuperando o matriarcalismo presente nos antigos e novos terreiros (Santana, 2008).

A *Criança* destaca-se na articulação feita entre os *Saberes Tradicionais* e a *Ludicidade* que, organicamente, corrobora na construção identitária destes sujeitos no quilombo (Carvalho, C. C. F., 2008). Logo, os velhos/as das comunidades quilombolas são reconhecidos como guardiões e guardiãs das *memórias* e das mensagens educativas espontâneas e/ou naturais que permeiam o universo cultural do lugar (Fonseca, 2014). Neste sentido, a *religião* constitui a cosmovisão engendrada por essas comunidades que, articulada com os saberes tradicionais, delibera a vida material e espiritual nos quilombos, porém é importante entendermos os impactos que outras manifestações religiosas, ao ingressarem nestes espaços, podem causar em um processo de intercâmbio cultural, sobretudo, pautada na

premissa de uma hegemonia cultural *eurocentrada* (Custódio, 2017).

Assim, a ancestralidade compreende um “ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para se criar uma identidade coletiva” (Munanga, 1996, p. 34). A partir das práticas culturais desenvolvidas nas comunidades, os sujeitos promovem suas articulações e interações com a sua *reminiscência*, na medida em que possibilitam a construção de outras redes de significados (Chisté, 2012) que são engendradas pelas noções de sustentabilidade social, cultural e *ambiental* (Ribeiro, A. S., 2014). Neste exercício, se constrói a trajetória histórica e política do movimento social negro como um processo de formação dinâmica, pois abre as possibilidades de acesso aos espaços racialmente restritos, oportunizando a construção de mecanismos educacionais para a liberdade, ao enxergar as suas existências como seres individuais e coletivos. Logo, problematizar *Quilombo e Educação* requer a compreensão da relação entre a cultura, a identidade, as lutas fundiárias e as disposições territoriais como caminhos para o acesso às políticas públicas que os contemple (Barros, 2018).

Reflexões sobre o eixo/descritor Quilombo, Legislação e Escola

No âmbito do debate sobre *Quilombo e legislação*, nos debruçamos sobre as categorias mais recorrentes, quais sejam: *Leis; Racismo; Neoliberalismo/Capitalismo; Território; Movimentos Sociais; e Cidadania*. As Legislações balizam os debates acerca de dimensões fundamentais para a vida humana, como Educação, Saúde e Cidadania. Sob as bases destas dimensões, a empiria apresenta concordância com a realidade de que o nosso passado colonial instituiu a ideia de *raça* e *racismo* enquanto uma construção histórica, biológica, econômica, política e ideológica que ainda permanece estruturando e hierarquizando as relações sociais, educacionais, familiares, religiosas, midiáticas e jurídicas em nossa sociedade. Além dessas hierarquizações, tais ideários subsidiam a manutenção das estruturas de dominação e disseminação de uma ideia de superioridade racial enquanto um projeto político no país (Seyferth, 1995; Munanga, 2003; Skidmore, 2012; Guimarães, 2012).

Esse fator sofre implicações na forma como o código do Capitalismo tem estabelecido as *regras* econômicas e sociais, metamorfoseando-se de acordo com as demandas do contexto e que hoje, ao assumir a configuração *neoliberal*, mostra-se em defesa da democracia cidadã pautada na liberdade econômica, sob a égide de uma hegemonia cultural europeia, que corrobora para a contínua subalternização dos povos culturalmente diferenciados (Dias, 2020).

A empiria reitera que as comunidades têm *autonomia* territorial legalmente reconhecida por meio da Convenção n.º 169, da OIT, de 1989, a qual trata da determinação de terras aos povos que as ocupam tradicionalmente, e do reconhecimento da autoatribuição que encontra interlocução no Brasil por meio, especialmente, do Art. 68 da C/F de 1988, e do Decreto n.º 4.887/2003 (que definem sobre a autoatribuição para a demarcação territorial) e o Decreto n.º 5.501 de 2004 (que promulga a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais). Porém, observa-se o avanço do capitalismo *neoliberal* por meio da chegada dos grandes empreendimentos como mineradoras, portos e outros projetos, que, ao firmarem alianças com o poder legislativo e terem as suas demandas apreciadas pelas demais esferas de poder, aumentam o seu *capital* político e econômico, estabelecem as regras do “jogo jogado” (Bourdieu, 2003) e interferem na morosidade e no conflito jurídico e burocrático para a garantia dos direitos fundamentais destas populações. Este movimento tem fragilizado a *autonomia* territorial e as formas de organização destas comunidades (Giffoni, 2020).

Desta forma, o *território* se apresenta como uma demanda emergente que desencadeia as lutas dos movimentos sociais que engendram o debate sobre classe, raça e etnia. Defendê-lo implica em garantir a seguridade do lugar de *resistência*; valorização cultural e cidadã dessas comunidades (Pereira, M. A., 2013). Considerando esta premissa, percebemos que a *cidadania* plena nos quilombolas brasileiros se encontra fragilizada pela falta de efetividade das *legislações específicas*, balizadas por tensões no *campo político*. Um exemplo destas tensões situa-se na Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADIN) n.º. 3.239/2004¹³², no âmbito do Supremo Tribunal Federal, que visava declarar a inconstitucionalidade do Decreto n.º. 4.887/2003. Logo, o racismo estrutural reverbera na ausência de garantia de saúde; moradia; segurança e educação pública com qualidade, socialmente referenciada para estas populações (Pauli *et al.*, 2019).

Acrescentam-se as nuances que emergem nesse debate sobre o reconhecimento identitário desses grupos sociais, entendendo que as identidades, atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferença sobrepostas. Tais identidades seriam “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural que, por sua vez, são intercambiadas nestas comunidades (Hall, 2003; Geertz, 1989). As produções destacam, em

¹³² Ação Direita de Inconstitucionalidade n.º 3.239 foi impetrada no Supremo Tribunal Federal pelo partido da Frente Liberal (PFL), ora Democratas (DEM), visando à declaração pelo STF da inconstitucionalidade do Decreto n.º. 4.887/2003.

certa medida, um conflito na autoidentificação destas populações, é o caso das comunidades quilombolas de: Alagadiço, em Juazeiro/BA; Chacrinha dos Pretos, em Belo Vale/MG; Riacho das Pedras, em Rio de Contas/BA; Menino Jesus, em Acará/PA (Gonçalves, M., 2003; Padinha, 2009; Santos; Araújo, L. G., 2019; Santos, J., 2016), dentre outras que se inserem numa marcante questão histórica racial ainda não resolvida.

O reconhecimento da identidade não é algo estático. Passa por um processo de construção de conhecimento e produção cultural forjado nas relações estabelecidas dentro e fora dos quilombos. Assim, as comunidades têm sido tensionadas por fatores políticos, jurídicos, culturais e educacionais que interferem no seu autorreconhecimento identitário resultando, em alguns casos, na negação do *dizer-se negro* (Padinha, 2009), fomentando a herança escravocrata de silenciamento e subalternidade. Em alguns casos, o reconhecimento das comunidades é condicionado à possibilidade de acesso a políticas públicas que, quando efetivadas, as beneficiem (Santos, J., 2008). Desta forma, para além de uma condicionalidade protocolar de reconhecimento identitário, necessitamos de políticas que favoreçam a construção de espaços formativos que possibilitem que as vozes e saberes ancestrais sejam ecoados e valorizados dentro de uma educação intercultural e antirracista.

Neste sentido, a despeito das discriminações e desigualdades impostas sobre essas comunidades etnicamente diferenciadas, entendemos que os demarcadores sociais classe, raça e etnia se fortalecem reciprocamente, e combinam forças centrífugas à ordem existente, que se podem recompor em uma unidade mais complexa em busca de uma nova narrativa histórica (Fernandes, 2017). Enquanto as representações da ancestralidade quilombola não tiverem presença ativa e constante nas massas de lutas, dificilmente teremos mudanças estruturais no *campo* social, político, jurídico e educacional do Brasil (Hasenbalg; Silva, 1992; Guimarães, 2012; Thompson, 1987).

Dentro do eixo/descritor ***Quilombo e Escola***, o *Currículo*, o *Projeto Político-pedagógico* e o *Livro Didático* figuram como documentos a serem problematizados. Os trabalhos destacam denúncias acerca do aparelhamento institucional que impede de transgredir uma narrativa colonial, para promover a ancestralidade afro-brasileira em uma dimensão filosófica, na estrutura nos referidos documentos (Macedo, 2008).

Neste debate, aponta-se a *Formação de Professores/as* como pouco explorada, pontuando-se a necessidade de ouvir esses/as *agentes* e procurar aperfeiçoar os *Currículos* dos cursos de licenciatura a partir do real, das necessidades e potencialidades apontadas pelos/as educadores/as (Santos, G., 2011; Silva, G. M., 2012; 2014). Desta forma, precisa-se

legitimar o potencial apresentado pela parceria entre a universidade, a escola básica e as comunidades tradicionais, na construção de um processo que legitime os “saberes da formação acadêmica, os saberes da prática, da experiência, da vivência educativa que ganham validade como guias da *práxis* e definidor do *habitus* da profissão” (Contreras, 2002, p. 329). Este reconhecimento é necessário para superar as compreensões ideológicas instauradas no imaginário coletivo, e pensadas por grupos que historicamente dominaram – e dominam – a nossa sociedade (Coelho; Soares, 2016).

Em relação a estas compreensões ideológicas, a Lei nº. 10.639/2003 e as DCNEEQ destacam-se no centro dos estudos na problematização das práticas pedagógicas em sala de aula e do *currículo* escolar. Os trabalhos apontam que, a despeito da ausência de integração efetiva da lei ao *Currículo* escolar e ao Projeto Político-pedagógico, bem como do visível desconhecimento dos elementos defendidos neste dispositivo, os professores/as desenvolvem diversas *Práticas Pedagógicas* voltadas ao tema, ainda que de forma “tímida” e, por vezes, pontual (Jesus, 2017). A implementação da lei reclama uma gestão atuante, democrática e participativa, que promova a autonomia entre os sujeitos no espaço escolar (Onofre, 2014). Registram-se também as demandas relativas à urgência em descolonizar os *currículos* que estão pautados em ideais *eurocêntricos*, como reflexos de uma colonização que institucionaliza o racismo estrutural nas escolas (Alves, 2014).

Assim, as produções acadêmicas denunciam a parca, ou inexistente, colaboração das escolas com o processo de construção da *Identidade* quilombola (Silva, G. M., 2012; 2014; Miranda, 2012; 2018). Esta afirmação fundamenta-se na fragilidade de interação orgânica com os conteúdos Étnico-Raciais, conferindo-lhes o estatuto de “questões acessórias”, e não estruturantes na formação docente (Coelho, M.; Coelho, W., 2018). Dentro desta zona de embate político, econômico e cultural, os *operadores do direito*¹³³, subsidiados pelos *novos senhores do mundo*¹³⁴, influenciam os direcionamentos das políticas públicas educacionais referentes aos grupos culturalmente diferenciados, endossando um projeto *neoliberal* em curso no país e, que *refrata*¹³⁵ suas diretrizes no *campo científico* educacional (Bourdieu, 2003), o qual legitima a Europa como epicentro de estrutura curricular, negligenciando o

¹³³ Os operadores do direito são agentes especializados que se situam como mediadores entre os envolvidos em um conflito e suas demandas. Eles produzem uma fala específica na sociedade, marcada pela linguagem jurídica. Esses agentes são os advogados, juízes, promotores e funcionários do poder judiciário (Bourdieu, 2003).

¹³⁴ Os *novos senhores do mundo* referem-se aos organismos financeiros internacionais (FMI, BID, BIRD, Banco Mundial) (Frigotto, 1995)

¹³⁵ Seria a capacidade do *campo* retraduzir, de forma específica, as pressões ou as demandas externas (Bourdieu, 2003).

papel, a importância e a complexidade cultural dentro da cosmovisão da África e dos afro-brasileiros para a construção do Brasil (Costa; Oliveira; 2019).

À vista disso, a empiria aponta a necessidade de construção orgânica da *Educação Escolar Quilombola* pelos preceitos da ancestralidade de cada comunidade, legitimada pelo que rege a legislação específica. Desta forma, ela denuncia a inoperância da oferta de direitos fundamentais, bem como a frágil *Formação de Professores/as* e o ausente, defasado ou deslocado *Projeto Político-pedagógico* que se instaura nessas comunidades (Silva, G. M., 2012; 2014; Coelho, M.; Coelho, W., 2018). Destarte, a empiria indica que o Estado reitera o racismo institucional¹³⁶, ao passo que o acesso às políticas educacionais não é alcançado sob o comando de uma *racionalidade jurídica*¹³⁷, visto que as esferas políticas estatais têm suas práticas conformadas por ausências para com o que a legislação preconiza, instaurando conflitos entre o *regulado e o regulamentado* (Barroso, 2005).

Logo, confrontar este problema requer a construção de uma agenda política de *resistência dos movimentos sociais*, que problematizem essas pautas, para rever o texto legal e interpretá-lo de modo a capturar as demandas dessas comunidades. Neste cenário, impõe-se a necessidade de a universidade se fazer presente e somar esforços junto às comunidades em uma interlocução ativa para compreender a dinâmica jurídica e o movimento de negociação fragilizada de direitos (Oliveira, F. M. C. M., 2017; Miranda, 2018).

Desta forma, o Estado do Pará, a despeito de figurar o ente federado onde se concentram o maior número de comunidades quilombolas registradas no norte do Brasil, ainda não estabelece dentro das suas Instituições de Ensino Superior um volume de produções acerca da temática que se coloque em equilíbrio com o produzido nas demais regiões do país, com destaque para as regiões Nordeste e Sudeste, agregado a isso, as 21 produções acadêmicas produzidas por pesquisadores/as vinculados/as às Instituições alocadas no Estado, tematizam como categorias centrais: *Identidade, Práticas Pedagógicas, Saberes Tradicionais, Cultura e Memória*, apenas duas problematizam de forma estrutural os *Dispositivos Jurídicos* e o *Currículo*. Este elemento nos informa sobre o grau de autonomia dos/as pesquisadores/as do Estado do Pará acerca da temática problematizada neste trabalho, bem como a importante demanda de fomentar o debate nesta perspectiva no *campo científico* (Bourdieu, 2003).

¹³⁶ No que se refere ao racismo institucional, é definido “[...] como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais na sociedade” autor Jones (1973, p. 117).

¹³⁷ Essa expectativa de racionalização completa da vida é alcançada, não na expectativa emancipadora da modernidade, mas em um dos entrecruzamentos do projeto da modernidade com o capitalismo (Santos, B., 2002).

Assim, o panorama que foi apresentado pelo *estado do conhecimento* nos auxilia no enfrentamento desta tese ao possibilitar asseverar que temos uma pauta mais problematizada no que se refere à análise crítica sobre os documentos curriculares que estruturam a Educação Básica – para este trabalho recortamos espacialmente o Estado do Pará -, e, balizar o debate em interlocução com o que preceitua as DCNEEQ dentro do seu texto e do seu contexto, visto o frágil número de produções publicadas tendo o Estado do Pará como lócus do trabalho e estabelecendo o *currículo e dispositivos jurídicos* como objetos de pesquisa. Este movimento pode nos ajudar a sinalizar as relações e as dissensões entre os documentos, denunciar as contradições jurídicas existentes e identificar sob qual compreensão ideológica são operacionalizados os documentos curriculares da Educação Básica Paraense.

Isto posto, instrumentalizados com os dados tratados sob o olhar das noções jurídicas, conceituais e acadêmicas já sinalizadas, caminhamos para compreender o *modus operandi* da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará a partir do tratamento dos dispositivos jurídicos de regulação e regulamentação da Educação Básica, municiados pela teoria *bourdieusiana* e metodologicamente ancorados em Bardin (2016), para explorarmos, categorizarmos e interpretarmos o perfil das legislações da Educação Básica e dos/as *agentes* que atuam nestes espaços a partir das *estratégias discursivas*, do *habitus* e das *regras* que estabelecem os *sentidos do jogo*. Assim, a partir desta métrica de análise, entendemos ser possível identificar a posição ocupada pelas DCNEEQ nos documentos curriculares da Educação Básica Paraense.

Seção 3 – O Aparato jurídico Educacional do Estado do Pará e o perfil dos/as *agentes*: uma análise entre Regulações e Regulamentações acerca das DCNEEQ – Desafios e Perspectivas

Nesta seção, concretizamos os debates estabelecidos até aqui, por meio do tratamento da construção narrativa que ensejou o *Plano Estadual de Educação do Pará*, pois na medida em que se situa o contexto, se reconhece o perfil acadêmico e profissional dos/as *agentes* elaboradores/as do documento e identificam-se as *estratégias discursivas* que engendram a legislação sob o olhar daquilo que preceitua as DCNEEQ. Na sequência, utilizamos esta métrica para o tratamento dos dois documentos curriculares que regulamentam a Educação Básica paraense: *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEIEF)* e o *Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará (DCEM)*. Logo, sinalizamos as políticas e os projetos elaborados e implementados pela

Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) que se inclinam para o debate da ERER, com destaque para a Educação Escolar Quilombola, em uma reflexão de seus objetivos e eventuais implicações. E, por fim, refletimos acerca dos desafios e perspectivas que nos foram apresentados, mediante o cenário que se forjou pós-eleições presidenciais do ano 2022, com a eleição do atual Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva (2023/2026), por meio da mobilidade dos/as *agentes* e eventuais alterações das regras do *campo político*.

Este movimento respalda-se em dois aspectos: o primeiro se refere à representação de um Plano de Educação dentro de um sistema de ensino, o qual é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa, como condição para superar o *espontaneísmo* e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema (Saviani, 2010). Desta forma, em regime colaborativo, os entes federados, articulados com o que regula o Plano Nacional de Educação (PNE), devem estabelecer as suas metas e as estratégias nos Planos Estaduais de Educação (PEEs), por isso, estes são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do Estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades (Souza; Menezes, 2017).

O segundo aspecto se articula com a codificação do perfil dos/as *agentes* que integram o grupo de elaboração do documento. Este mapeamento auxiliará na compreensão das *estratégias discursivas* engendradas nos documentos, visto que os *capitais* acumulados pelos/as *agentes*, refletirão diretamente sobre a forma como estabelecem as suas implicações no *campo* (Bourdieu, 2007a). Neste sentido, demarcar um lugar estrutural da Educação Escolar Quilombola em um documento normativo, com implicações efetivas, demanda a participação dos movimentos sociais, interlocução das esferas de poder político, bem como a sensibilidade formativa dos/as *agentes* que estruturam estes marcos regulatórios (Silva; Régis; Miranda, 2018).

Ao final, pretendemos tecer reflexões acerca do cenário no qual nos encontramos, com alterações no *campo político* – vide as eleições presidenciais do ano de 2022 – e os seus resultados. Este movimento se encaminha para dedilharmos pistas acerca de possíveis implicações no *campo* educacional, com ênfase na Educação Escolar Quilombola, a partir daquilo que preceituam as DCNEEQ.

3.1 O contexto para a criação do Plano Estadual de Educação do Pará: marcos regulatórios

Para compreendermos o perfil do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PEE), é necessário que reconheçamos o contexto e o perfil que ensejou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), promulgado por meio da Lei nº. 13.005, de 25 de julho de 2014. Este documento *regulador* aponta como tema emergente o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais que passaram a estruturar o debate sobre a gestão e o planejamento educacional, tendo como objetivo a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população em decorrência da fragilidade no cumprimento das metas estabelecidas no Plano anterior (2002-2009). Tal fragilidade se conforma mediante impasses que foram atribuídos, em grande medida, à problemática interlocução entre os entes federados, apresentando um descompasso entre o proposto e o efetivado, uma vez que tal processo resultou da constatação de que as prioridades das políticas educacionais adotadas pelos governos, em especial o federal, não tiveram o PNE como indutor central de suas ações político-pedagógicas (Dourado, 2010; Oliveira *et al.*, 2011).

Desse modo, destacamos que o Plano Nacional de Educação não se coloca, em sua inteireza, como um instrumento que contempla os interesses da sociedade brasileira, tomando em conta que o seu processo de construção se constituiu em meio a uma zona de disputas entre *agentes* e instituições políticas nacionais e internacionais – vide a influência dos organismos financeiros internacionais na Educação Básica brasileira (Haddad *et al.*, 1996; Guerra; Figueiredo, 2021), a partir de duas concepções inconciliáveis e antagônicas de Plano, sendo uma da sociedade brasileira, enquanto a outra fora atribuída ao poder Executivo (Damasceno; Santos, 2017). Assim, essa influência empreende mudanças mais estruturantes, atendendo às exigências prioritárias do meio de produção capitalista em sua configuração *neoliberal*, de modo que a gestão pública passa a assumir feições mais gerencialistas, em uma perspectiva ideológica *neogerencial*, em oposição ao modelo burocrático, com forte participação do setor privado, nacional e estrangeiro (Scaff; Fonseca, 2016).

Nessa arena de disputa, a Lei tornou obrigatório o acompanhamento das políticas educacionais por meio de determinadas instâncias representadas por órgãos que se situam em âmbito federal, admitindo que as metas projetadas para a próxima década (2014-2024) poderiam ser atingidas. Dessa forma, como estabelece seu 5º artigo:

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: -

Ministério da Educação - MEC; - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. § 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (Brasil, 2014).

Destarte, com a promulgação do PNE, tornou-se obrigatória, no prazo de um ano, a aprovação de Planos de Educação pelos entes federados subnacionais, cujas metas e estratégias devem ser monitoradas de forma sistemática pelas três esferas governamentais, com a devida apreciação legal, tendo em vista, entre outras diretrizes, a melhoria da *qualidade* da Educação, de acordo com as diretrizes do plano supracitado.

Neste contexto, temos o primeiro Plano Estadual de Educação do Pará, que foi aprovado mediante a Lei nº. 7.441, de 2 de julho de 2010. O art. 2º desta Lei estabelecia que a implementação do Plano Estadual de Educação seria objeto de avaliações periódicas, em articulação com outros entes federados e com a sociedade civil. Atribuía ainda ao Poder Legislativo o acompanhamento da execução do Plano Estadual de Educação. Quanto à primeira avaliação, ela deveria ser realizada no 4º ano de vigência da Lei, cabendo à Assembleia Legislativa aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções. Neste contexto, o artigo 3º da Lei tratava de avaliações periódicas, que deveriam ser realizadas pelo Conselho Estadual de Educação, por meio de mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Estadual de Educação (PEE). Embora tivesse sido aprovado para uma década (2010-2020), esse Plano foi revogado pela Lei nº. 8.186, de 23 de junho de 2015, que aprovou o atual PEE com vigência de 2015/2025 (Brito, 2017).

Dessa forma, o presente PEE do Pará é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 (cento e vinte e três) conferências municipais, 12 (doze) conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil. Os debates reafirmaram o compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o homem e o seu meio social e natural e em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo. Assim como na esfera nacional, a Lei nº. 8.186/2015 também estabeleceu, em âmbito estadual, instâncias correlatas de monitoramento e avaliação em relação à União, quais sejam: Secretaria de Estado de Educação (Seduc); Conselho Estadual de Educação (CEE); Comissão de Educação, Cultura e Saúde da Assembleia Legislativa do

Estado do Pará; Fórum Estadual de Educação (FEE). A Lei previu ainda a publicação dos resultados do monitoramento e das avaliações periódicas nos respectivos sítios institucionais (Pará, 2015).

A despeito desta prerrogativa jurídica de monitoramento, contraditoriamente, entre os órgãos mencionados, podemos afirmar que o FEE/PA se coloca como a única instância que conseguiu levar adiante iniciativas e ações de monitoramento das metas do PEE/PA, apesar das fragilidades, tensões e desafios constatados nesse processo, que envolve disputas políticas e ideológicas, que são caracterizadas por interesses antagônicos na gestão das políticas educacionais. Logo, existem diferenças estruturais no processo de elaboração dos dois Planos Estaduais – 2010 – 2015. As diretrizes e metas mudam substancialmente. A orientação político-ideológica que o fundamenta altera radicalmente os valores, princípios e compromissos do Estado com o direito à Educação, tais como a fragilidade em assegurar seu financiamento com recursos de Estado (Brito, 2017).

Este movimento sinalizou a necessidade de mudanças nas políticas *regulamentadoras* (Barroso, 2005) de modo que, em consonância como o proposto no PNE, fossem alteradas as *regras* da gestão das políticas educacionais no Estado brasileiro, na medida em que as iniciativas que resultaram do movimento de redemocratização do país apontaram para a necessidade de a lógica de planejamento educacional ser repensada, sobretudo, em face das problemáticas que colocavam diretamente em xeque a qualidade da Educação Básica oferecida pelos sistemas públicos de ensino – dentre as quais se destacam os baixos índices de aproveitamento escolar (Dourado, 2010; Brito, 2017).

Este tensionamento foi forjado em uma ambiência (2013/2015) *política, social, educacional e econômica*, em que concorrer para a construção de uma educação democrática e com qualidade socialmente referenciada era uma demanda a ser observada com atenção. Essa pauta foi ensejada, dentre outras iniciativas, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação por meio dos indicadores de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), em vista do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que consistiria em materializar um padrão mínimo de qualidade que seja considerado justo, isto é, que pudesse oferecer condições de assegurar pleno desenvolvimento do/a educando/a, nos termos do artigo 205, da CF 1988, junto à reivindicação de um Sistema Nacional de Educação por parte das Conferências de Educação realizadas nos últimos anos, a exemplo da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 e 2014 (Brito, 2017; Echalar, Lima; Oliveira, 2020).

Neste contexto, reconhecendo a heterogeneidade que balizou os debates acerca da construção do PEE do Pará, apontaremos o perfil dos/as *agentes* e as *estratégias discursivas* que subsidiaram a construção deste Plano e, na sequência, observaremos como este documento estabelece interlocução com as DCNEEQ e como isso se concretiza nos consequentes documentos curriculares que prescrevem a Educação Básica sistematizada no Estado do Pará.

3.1.2 O Perfil dos/as *Agentes* do Plano Estadual de Educação do Pará

Esta subseção sinaliza o perfil dos/as *agentes* elaboradores/as do Plano Estadual de Educação do Pará em interface com a temática da Educação Escolar quilombola. Esse movimento se traduz na necessidade de reconhecermos quem são estes/as *agentes*, qual a relação que estabelecem com a temática por meio de suas trajetórias formativas, na medida em que se identifica como esses dados podem contribuir na interpretação das narrativas dos documentos normativos da Educação Básica do Pará.

A inferência acerca do perfil dos/as *agentes* que compuseram a construção do Plano Estadual de Educação do Estado Pará se articula com a compreensão daquilo que Bourdieu (2011) define como trajetória social, a qual se conforma como uma produção do *habitus* no tempo de vida do/a *agente*, evidenciando que os/as *agentes* formam as suas disposições subjetivas na medida em que se encontram em espaços de produção distintos. Logo, no *campo científico*, a hierarquia dos temas debatidos é, em certa medida, delimitada a partir da relação dos/as *agentes* aos níveis mais avançados de escolarização que possibilita um acúmulo de *capital cultural* institucionalizado, logo, uma maior aquisição de *lucros simbólicos* no *campo*.

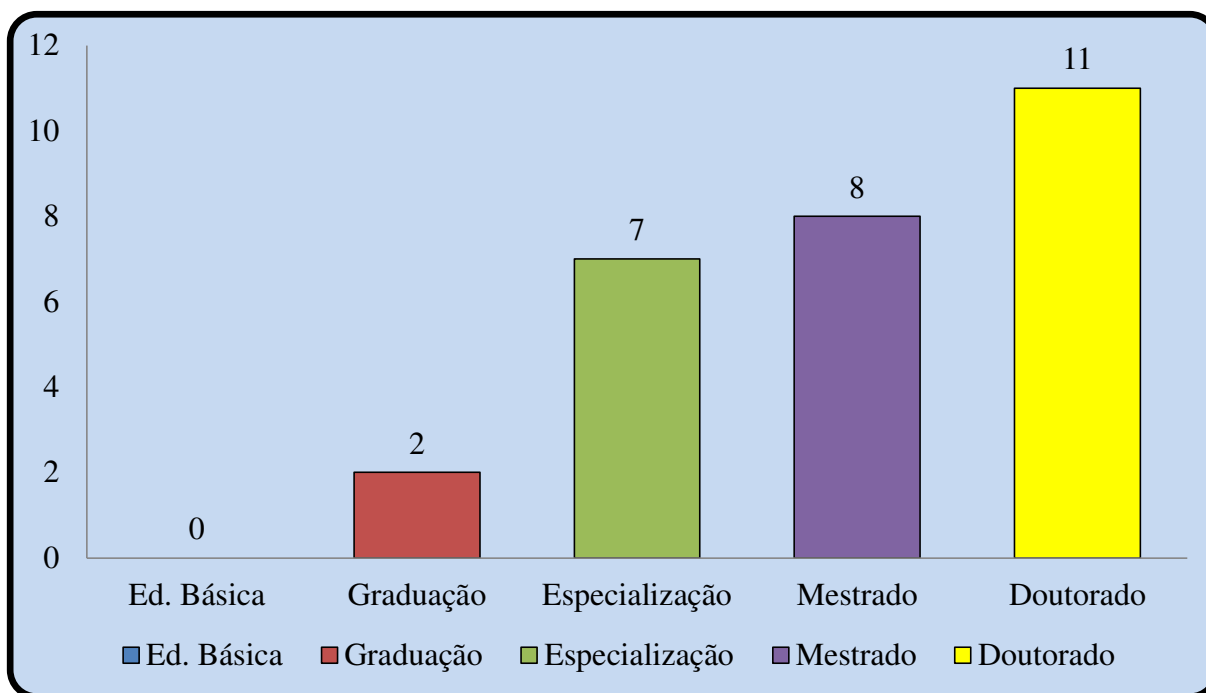
O levantamento acerca dos/as *agentes* que mobilizaram a construção do Plano Estadual de Educação, obedeceu à seguinte métrica: inicialmente, de posse do documento, identificar os/as *agentes* e as suas respectivas funções na elaboração da Lei. Após o registro, buscar na plataforma *Lattes* (CNPq) o *currículo* dos /as *agentes* supracitados, para, posteriormente, alimentar uma tabela com os seguintes dados: *Nome, Formação, Função na elaboração do documento, Profissão (em exercício), Produções ou vínculo com o tema e tempo de vínculo com o tema*.

No Plano Estadual de Educação, foram catalogados/as 40 (quarenta) *agentes* que desenvolviam as seguintes funções: *Sistematizadores, Representantes do Conselho Estadual de Educação, Representantes do Fórum Estadual de Educação, Avaliadores Educacionais*

(MEC), *Revisores Textuais e Representantes da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino*. Inicialmente, buscamos identificar os/as *agentes* que se articulam com temática por meio do mapeamento dos descritores: *Étnico-Racial, Racismo, África, Afro-brasileiro, Quilombo e Quilombola*. O levantamento nos possibilitou inferir que dos/as 40 (quarenta) *agentes* mapeados, somente 28 (vinte e oito) possuem *currículo registrado na Plataforma Lattes*; destes, nove possuem, em seu trajeto formativo, alguma inclinação com a temática ERER, porém, destes, quatro se relacionam com a Educação Quilombola de forma estrutural, os demais sinalizam o tema em atividades protocolares como ouvintes de seminário, palestras, componentes de bancas de defesa de trabalhos de conclusão de curso e outros afazeres acadêmicos de mesma natureza.

Nesse sentido, reconhecendo que o grau de autonomia dos/as *agentes* em um *campo* se relaciona com a sua posição e o objeto da disputa, os quais interferem na intensidade da alteração (Bourdieu, 2003), os/as quatro *agentes* que possuem relação estrutural com o tema, ocupam, em certa medida, lugar com autonomia deliberativa na elaboração deste documento regulador, visto que compreendem 10% do total e suas funções se espalham por dentro as comissões criadas. Assim, abaixo, sinalizamos o grau de formação dos/as *agentes*.

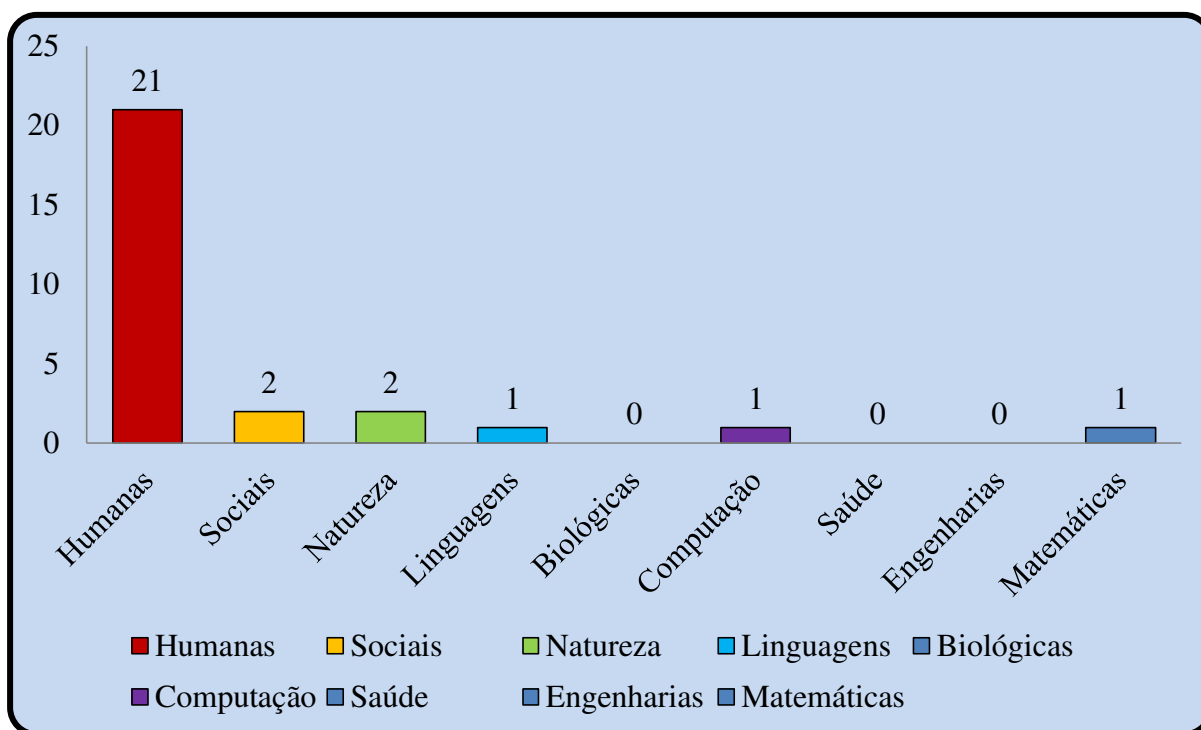
Gráfico 1 - Perfil dos/as Agentes PEE (Pará) – Formação



FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes*/Currículos *Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Neste escopo, apontamos que o nível formativo predominante dentre os/as *agentes* é o *stricto sensu* – doutorado –, com 11 (onze) *agentes* e 08 (oito) com mestrado, seguido do nível *lato sensu*, com 07 (sete) especialistas e apenas 02 (dois) *agentes* com a formação inicial (graduação) como grau formativo. Estes dados nos informam que o ritual de efetivação destes/as profissionais obedece ao preceito da titularidade, e isso, congrega para a composição de um corpo funcional que possui acesso aos níveis mais avançados de escolarização, possibilitando aos/as *agentes* detentores/as desse *capital cultural* institucionalizado uma maior aquisição de *lucros simbólicos* no *campo* (Bourdieu, 2007b). Nesse levantamento, os/as *agentes* que se relacionam com o tema Educação Quilombola, compreendem as seguintes formações: seis mestres e três doutores. Inferimos ainda a área de concentração dos/as *agentes*:

Gráfico 2 - Perfil dos/as Agentes PEE (Pará) - Área



FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

No que se refere à área predominante dentre os/as *agentes* elaboradores/as, observamos as *Ciências Humanas*, com destaque para a formação continuada em *Educação* e a formação inicial em *Pedagogia*, a qual assume a liderança com o quantitativo de 21 (vinte e um) *agentes*. As *Ciências Humanas* dão sequência com a Licenciatura em *História* e o

Direito. Esse fator congrega para a conclusão de que um documento que versa sobre a estrutura educacional escolarizada de um lugar, o qual necessita de colaboradores/as que tenham sua formação fundada na ciência da Educação. Assim, inferimos que estes/as *agentes*, detentores/as desse *capital cultural* institucionalizado, possuem uma maior aquisição de *lucros simbólicos* no *campo* e se concentram em uma área do saber em que o debate sobre as demandas da Educação e a sua polissemia social são pautas estruturais (Bourdieu, 2007b).

A formação inicial e continuada destes/as profissionais é colocada em relevo em decorrência de se colocar como uma dimensão que se constitui numa luta simbólica de poder entre diversas correntes e disciplinas, entre diversas concepções e enfoques do conhecimento, que tentam impor seus modelos teóricos e as suas metodologias (Tardif, 2002), uma vez que a formação “constitui um processo dinâmico e complexo, direcionado ao desenvolvimento permanente da qualidade social do sujeito” (Brasil, 2015, p. 3). Refere-se ainda à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades.

Logo, dentro desse debate, a Educação Escolar Quilombola, que se constitui uma modalidade educativa, deve fazer parte do escopo curricular da formação inicial e continuada de professores/as para assegurar a produção, difusão de conhecimentos e, ocupar lugar na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico das instituições de ensino, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2012b; 2015; Miranda, 2018).

Acrescido a isso, a obtenção desse *capital cultural*, por meio da formação, implicará diretamente no lugar que este ocupará na rede de relações institucionais e nos processos de definição narrativa do documento regulador. Logo, a titulação conferida por meio de um diploma e/ou certificado tipifica, na compreensão de Bourdieu (2007), como um *capital cultural* institucionalizado, uma vez que apresenta implicações efetivas na classificação dos/as *agentes* nas diferentes hierarquias sociais do *campo*.

Dessa forma, inferimos que mais de 50% dos /as *agentes* possuem formação em Licenciatura em *Pedagogia*, curso pertencente às *Ciências Humanas* e que possui no seu escopo curricular um debate que se pretende sensível à temática étnico-racial. A despeito da construção narrativa pregressa, as instituições educacionais vêm estabelecendo estratégias pedagógicas para, em certa medida, subverter uma estrutura discursiva que favoreceu historicamente um *currículo* eurocêntrico e monocultural, ao incluir a EREER como temática

transversal. Porém, esse movimento só foi possível mediante as alterações legais que passaram a ser engendradas na legislação educacional, as quais, encaminhadas pelos movimentos sociais, encontraram interlocução nas demais esferas de poder jurídico e ensejaram microfissuras dentro de uma narrativa curricular que estabelecia um *discurso competente* (Chauí, 1984), que não colocava o debate racial como uma dimensão estrutural nos documentos norteadores da Educação Básica (Ferreira, V. M., 2018; Santos; Macedo, 2021; Silveira, 2022).

Assim, o perfil dos/as *agentes* elaboradores/as deste documento nos informa que a formação que baliza a trajetória acadêmica desses/as, em alguma medida, pode mobilizar *capitais culturais* que se relacionam com a temática étnico-racial e, por conseguinte, o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da educação sistematizada; porém, se vincular à temática étnico-racial não se constituiu um definidor na seleção dos/as *agentes*. É importante destacar que nenhum/a *agente* se filia a um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) e, dentre os/as seis *agentes* que compõem a coordenação do documento, a despeito de se concentrarem no *campo* da Educação e Formação de Professores/as, nenhum/a produz ou pesquisa acerca da temática específica da Educação Quilombola ou ERER. Assim, é sabido, que estes dados não se constituem definidores para um debate estrutural acerca da temática. Porém, sinalizam no horizonte a possibilidade de aparição do tema entre os eixos norteadores do plano em relevo, de modo a projetar um *modus operandi* outro que, diferente do pregresso, vislumbre uma perspectiva epistemológica contra- hegemônica.

Sigamos o procedimento de análise, agora, observando as implicações concretas na narrativa do Plano Estadual de Educação do Pará por meio de suas *estratégias discursivas*.

3.1.3 As estratégias discursivas do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará em interface com as DCNEEQ

É sabido que as *estratégias discursivas* que engendram o documento se articulam diretamente com a ambiência *social, política, econômica e cultural* ensejada e com os/as *agentes* que as mobilizam, com o *habitus* estruturado e estruturante que os conforma e com os seus graus de autonomia no *campo* para a construção do processo (Bourdieu, 2003; 2007b). Assim, a análise discursiva seguiu a métrica de ocorrências e emergências postuladas por Bardin (2016) e codificadas por nossos referenciais teóricos. Dessa forma, informamos que os descritores *Quilombo* e *Quilombola* foram identificados em 31 (trinta e uma) ocorrências em

um documento que totaliza 117 (cento e dezessete) páginas. A seguir, demarcamos os registros destas ocorrências em articulação com suas respectivas ponderações.

No enunciado introdutório do documento, são apontados os dados sobre matrículas na Educação Infantil da população do *campo*, indígena e *quilombola*. No que se refere à Educação Infantil, é necessário observar que tais populações se encontram no contexto social, como demanda de maior índice de exclusão da Educação Infantil, e isso gera várias preocupações, como, por exemplo: os riscos enfrentados por crianças oriundas, principalmente, das populações mais pobres; a falta de oportunidade de um aprendizado sistematizado em locais apropriados para o desenvolvimento infantil; atendimento irregular em espaços inadequados, sem supervisão e controle dos conselhos de Educação e sem acompanhamento de profissionais qualificados para o trabalho com crianças.

Ainda é necessário que haja uma ampliação na oferta para as referidas populações, garantindo acesso e permanência para as crianças de zero a três anos, de acordo com suas especificidades. A seguir, destacamos as metas que fazem menção à Educação Escolar Quilombola, bem como as suas formas de abordagem.

Dessa forma, na estrutura narrativa conformada em *metas e estratégias*, temos o seguinte panorama: das 20 (*vinte*) metas e 313 (trezentos e treze) *estratégias* estruturadas no documento, a *Educação Escolar Quilombola* é citada em 15 (quinze) metas e balizada em 17 (dezessete) *estratégias*. As categorias atinentes a este conjunto de dispositivos foram conformadas nas seguintes temáticas: *Matrículas, Legislações, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Território, Nucleação, Educação Profissional, Alfabetização, Letramento, Tempo Integral, Transporte Escolar, Identidade, Cultura, Projeto Político Pedagógico, Gestão Escolar, Formação Inicial, Formação Continuada, Educação Especial, Saúde e Racismo* (Pará, 2015).

Este fator pode ser refletido por meio do contexto social, político e econômico em que o Plano foi ensejado (segunda gestão do governo de Dilma Rousseff – 2015), momento em que as *regras do jogo* e os/as *agentes* com lucros simbólicos e volume de *capital* inclinavam para uma construção educacional antirracista. Neste momento, deliberou-se, inclusive, a elaboração e a promulgação do dispositivo jurídico que demarca o nosso objeto de tese: as DCNEEQ, no ano de 2012. Porém, houve tensionamentos junto às deliberações dos/as *agentes* que compunham o governo local, o qual estabelecia relações com um *modus operandi neoliberal* que, também, implicaram na feitura destas legislações (Bourdieu, 2003; Miranda, 2012; 2018; Arruti, 2017; Carril, 2017; Brito, 2017; Vale, Santos, 2023).

Nesse sentido, a *meta 01* ancora-se no objetivo universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, e a *meta 02* intenta estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do *campo*, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, reconhecendo o *Território* dentro de sua complexidade cultural como objeto de enfrentamento da *nucleação das escolas*. Essa estratégia se articula com a compreensão do significado simbólico e imaterial que o território assume para as comunidades quilombolas, sinergicamente pautado em sua ancestralidade (Araújo, R., 2019). A *meta 03* destaca o Ensino Médio *integrado* à Educação Profissional, observando-se as peculiaridades das populações do *campo*, das comunidades indígenas e quilombolas, evidenciando o que já nos foi denunciado pela literatura especializada no que se refere à necessidade de descolonizar os *currículos* que estão pautados em ideais *eurocêtricos* (Alves, 2014; Miranda, 2018).

A *meta 04* versa sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais e o fomento à formação continuada de professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado, reconhecendo que, dentro das comunidades quilombolas, outras identidades são atravessadas, como a da pessoa com deficiência, e estas especificidades também devem ser contempladas pela escola (Mota, *et al.*, 2021; Miranda, 2012). A *meta 05* destaca a *alfabetização e o letramento* com aprendizagem adequada das crianças do *campo*, enquanto a *meta 06* aborda a Educação em *Tempo Integral*, desde que trabalhada com qualidade na perspectiva da Escola Quilombola, visto que a *cidadania* plena nos quilombolas brasileiros se encontra fragilizada pela falta de efetividade das *legislações específicas*, balizadas por tensões no *campo político* (Pauli *et al.*, 2019).

A *meta 07* sinaliza o Transporte escolar como dispositivo que corrobora para a qualidade social da vida dos/as alunos/as quilombolas, esta que deve ter como premissa a preservação da Identidade Cultural, participação da comunidade no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no que se refere às práticas socioculturais de tempo/espço, Formação inicial e continuada aos professores frente ao frágil debate sobre ERER na *Formação de Professores/as* e o ausente, defasado ou deslocado *Projeto Político-pedagógico* que se instaura nessas comunidades (Silva, G. M., 2012; 2014; Coelho; Coelho, 2018).

A *meta 08* destaca a escolaridade média da população e a necessidade de busca dos/as jovens quilombolas fora da escola e assistência com *saúde, proteção e qualidade de vida*. A *meta 10* diz respeito a matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional, e a *meta 11* infere as *Legislações* e

ações educacionais igualitárias que devem ser assumidas pela União, Estados e Municípios, a fim de editarem normas e tomarem todas as providências necessárias para acesso e permanência na escola, enfrentar o racismo promovendo a inclusão de alunos/as negros/as e quilombolas na escola. Logo, as leis balizam os debates acerca de dimensões fundamentais para a vida humana nos territórios quilombolas como Educação, Saúde e Segurança Pública (Seyferth, 1996; Munanga, 2003; Skidmore, 2012; Guimarães, 2012).

A *meta 12* trata sobre a elevação do número de matrículas na Educação Superior, reconhecendo a necessidade de expandir o atendimento às comunidades quilombolas e, além disso, promover políticas que possibilitem a inserção, permanência e conclusão dos cursos, visto a cidadania plena fragilizada dessas comunidades. Nesse construto, a *meta 14* versa sobre a elevação do número de matrículas na pós-graduação por meio do regime de colaboração com a União para favorecer o acesso das populações quilombolas e reduzir as desigualdades étnico-raciais neste *campo* (Pauli *et al.*, 2019).

Acrescido a isso, temos a *meta 15* asseverando sobre a política nacional de *formação dos/as profissionais da Educação* que contemple as especificidades desses grupos culturalmente diferenciados. Articulada a esse aspecto, a *meta 16* direciona a necessidade de política de formação de professores/as em nível de pós-graduação, com calendários diferenciados para Educação Especial, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Escolar Indígena, Educação no *Campo*, Educação Escolar Quilombola e Educação e Gênero. Sinaliza-se também a *meta 18* para garantir plano de Carreira dos/as profissionais da Educação Básica pública, assegurando as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas. Esse aspecto formativo já sinaliza a literatura especializada como elemento estrutural e estruturante na observância da Educação Escolar Quilombola (Miranda, 2012; 2018).

Nesse sentido, a despeito das metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação do Pará que data o ano de 2015, como apontado pela literatura especializada (Miranda, 2012; 2018; Arruti, 2017; Carril, 2017; Custódio; Foster, 2019) e as agências de pesquisa Nacional (INEP, 2022; IBGE, 2022; 2023), na subseção “os caminho da investigação”, ainda enfrentamos impasses no que se refere à *Estrutura Escolar, Formação de Professores/as, Material Didático, Currículo Culturalmente Diferenciado, Gestão Escolar, Matrículas, Alfabetização e Metodologias Diferenciadas nas Escolas pertencentes às Comunidades Quilombolas*. Esses dados se conformam na formulação de que, no *campo* educacional, os ajustamentos e reajustamentos dos processos de *regulação e regulamentação* da lei não

resultam de qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias¹³⁸ e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes (Ball, 2001; Barroso, 2005).

Assim, foi possível constatar que as *categorias* mobilizadas no documento estabelecem interlocução direta com as categorias evidenciadas pela *literatura especializada* no exercício do Estado do Conhecimento tecido na seção anterior. Essa evidência nos informa que os/as *agentes* elaboradores/as do documento além de, em alguma medida, reconhecerem a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação sistematizada brasileira, sinalizaram em sua discussão as demandas que estão sendo denunciadas pelas produções acadêmicas atualizadas.

Nesse construto, apontamos que o PEE do Pará, em vista de seu período de construção, balizou, em alguma medida, um debate acerca das DCNEEQ no que se refere aos seus eixos estruturais: *formação de professores/as, currículo culturalmente diferenciado e gestão escolar*, dentro daquilo que concretiza as 17 (dezesete) das suas 20 (vinte) metas e as suas respectivas estratégias. Porém, é necessário que se destaque a sua forma de elaboração no que se refere à parca participação popular e de instituições específicas, bem como o frágil monitoramento, avaliação e compromisso financeiro estadual para com as demandas educacionais. Estas constatações são orientadas por *regras* estabelecidas por *agentes* mobilizados/as a partir de um *modus operandi neogerencial* com a vinculação de interesses político-partidários que incluem as formas de sujeição do público ao privado, em um movimento global (Bourdieu, 2003; Brito, 2017; Vale, Santos, 2023). Logo, é sabido que o texto legal de um documento regulador descrito, por si só, não garante alteração estrutural no sistema. É necessário que a mobilidade efetiva dos/as *agentes*, com autonomia junto às políticas de regulamentação, se articule alterando *regras* em consonância ao que preceitua tal documento, para caminhar no sentido de promover mudanças que possibilitem a concretização daquilo que se pretende (Barroso, 2005; Mainardes, 2006).

Por isso, avançaremos na discussão observando como os documentos curriculares da Educação Básica do Estado do Pará estabelecem interlocução com o que orientou o PEE. Porém, antes disso, precisamos localizar o advento, em 2017, de um documento curricular

¹³⁸ A estratégia configura a dimensão tecnológica das práticas em que se tem o cálculo das relações de forças sociais que possibilitam reconhecer e isolar quem são os sujeitos de saber e de poder. Essas estratégias podem se configurar em discursos totalizantes em que as forças se distribuem (Certeau, 2008).

estrutural para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em interlocução com o que fora preceituado pelas DCNEEQ, para então esboçarmos um panorama concreto acerca dos/as *agentes, regras* e movimentos ensejados nesse *campo* (Bourdieu, 2003).

3.2 A BNCC e o seu contexto de criação

Nessa subseção, estabelecemos uma articulação acerca da BNCC e os tensionamentos promovidos nas legislações educacionais intercorrentes sob a luz do que preceitua a DCNEEQ. Esse movimento se fará em dois momentos: o primeiro, por meio da compreensão do panorama que ensejou a BNCC vigente. O segundo, discutirá sobre a interlocução entre a BNCC e as DCNEEQ. Esses movimentos servirão de base fundamental para compreendermos os processos engendrados na construção dos Documentos Curriculares da Educação Básica Paraense, os quais darão sequência à construção narrativa.

No que concerne ao panorama que baliza a BNCC, destacamos os marcos regulatórios que justificam a sua construção. Assim, apontamos o artigo 10 da CF/1988, ao articular que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Somado a isso, a LDBEN n.º 9.394/1996 preceitua que a União deve estabelecer – em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios – competências e diretrizes por meio de uma base comum para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, as quais orientarão os *currículos* e seus conteúdos mínimos, com vistas a garantir formação básica comum na Escola Básica (Brasil, 1996).

Art. 26. Os *currículos* da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Nesse âmbito de preceitos legais que já sinalizavam o advento da BNCC, em 2014, a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) reiterou, por meio de suas estratégias, a necessidade de uma base comum, a exemplo da estratégia 2.2, que sinaliza para a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2014, p. 51).

Com essa demanda legal, o documento passou por seu processo de construção. No que se refere à *primeira versão* da BNCC, observa-se que a equipe composta pelos/as professores e professoras indicados/as pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 (trinta e cinco) universidades, consultou os *currículos* estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas, e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, tensionando a incorporação da diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria da complexidade brasileira. A ideia seria promover uma desvinculação da narrativa europeia e promover uma abordagem epistemológica que garantisse um lugar fidedigno ao protagonismo indígena, quilombola, afro-brasileiro etc. (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016):

Publicada a versão preliminar da primeira versão da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (Neira; Alviano Júnior; Almeida 2016, p. 36).

Nesse enredo, os debates foram se estabelecendo e engendrados por tensões e articulações entre os grupos que, representados por *agentes*, mobilizam as suas intenções e condições que, de acordo com os graus de *autonomia*, se concretizavam no documento (Bourdieu, 2003). Grupos conservadores e progressistas tensionaram este processo, o primeiro mobilizando críticas acerca do escopo curricular, inclinando o seu olhar para as premissas do mercado, enquanto o segundo criticou a timidez da proposta; eles esperavam um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas *neoliberais* (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016).

Esse procedimento pode ser observado no espaço social onde se dá a disputa sobre a BNCC, o qual se constitui por *agentes* do poder executivo dos três níveis do governo, que conformam o “pacto federativo” da Educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação tem centralidade. O Ministério da Educação (MEC) representou o executivo federal, enquanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual, e a esfera municipal foi representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O debate ainda contou com instâncias de “interlocução entre sociedade civil e o Estado”, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Atuaram, ainda, associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais. Diante disso, o núcleo de *agentes* que encaminhou a criação e aprovação da BNCC estabeleceu várias estratégias prático-discursivas com vistas à consensualização do debate e à legitimação do documento. Em algumas delas, a frente prática é predominante, ao passo que, em outras, o elemento discursivo é o mais marcante (Michetti, 2020).

A *segunda versão* ampliou a concepção de área, componente, segmento e, em muitos casos, modificou substancialmente os Objetivos de Aprendizagem e os textos introdutórios a partir das contribuições encaminhadas através do portal e das críticas encomendadas aos leitores/as. Pode-se considerar, como grande contribuição da segunda versão da BNCC, a participação do Estado e da sociedade na definição do que possa ser um ponto de partida para as propostas curriculares públicas, privadas e das unidades (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016). Porém, este caminho sofre intercorrência da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica substancialmente o *currículo* do Ensino Médio, marcando assim a maior alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa MP, o MEC teria de empreender alterações significativas no documento. Esse ponto estimularia, nas escolas, um exercício constante de reflexão do trabalho docente e mudança curricular, visto que se considera o *currículo* como um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagens e processos de subjetivação (Apple, 1979).

A *terceira versão* vigente da BNCC (2018) é demarcada, segundo a literatura especializada, por um retrocesso em relação às versões anteriores. Assim, a participação ativa da sociedade civil foi controlada pelo governo, por meio da coleta de opiniões em formulários digitais. Após isso, a União centralizou todos os encaminhamentos referentes à regulação e implementação desta política educacional, para que se garanta que esteja presente, como diretriz para a gestão escolar, o material didático e a formação de profissionais, bem como a avaliação institucional, as quais deverão refletir as diretrizes do documento na sua concretude e inteireza (Filipe, *et al.*, 2021).

Esse panorama ocasionou a incorporação de um ideal educacional que fragiliza a Educação Básica e atua contraditoriamente aos seus objetivos, estabelecidos no art. 35 da

LDBEN nº. 9394/96, uma vez que o texto configura uma perspectiva formativa adaptativa e responsabilizante dos/as estudantes e professores/as (Cruz; Silva, 2023). Esse processo de constituição cerceou a participação de especialistas educacionais ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio (Portaria MEC nº. 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a Reforma do Ensino Médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva, Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados (Aguiar, 2019; Michetti, 2020). Assim, dentre as críticas à terceira versão do documento, destaca-se a admissão de “competências” no lugar de “direitos de aprendizagens”.

Essas fragilidades foram alvo de crítica da literatura especializada, inclusive pauta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a qual destacou o lugar subalterno ocupado pela diversidade:

[...] Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os *currículos* e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. O MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ANPEd, 2017, p. 02).

Somado a isso, temos a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e institui a BNCC para a formação inicial de professores/as da Educação Básica (Brasil, 2019), a qual também regula as políticas educacionais relativas às dimensões formativas. O documento assevera que a formação inicial docente deve ser proposta por meio de fundamentos pedagógicos e que tenha compromisso com a educação integral dos/as professores/as em formação, por meio das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos/as estudantes. Quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tem-se como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à “constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de

formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2019, p. 05).

Nessa reflexão, cabe destacarmos a compreensão conceitual e a análise crítica sobre *competências e habilidades*, elementos que estruturam a versão atual da BNCC. Conceitualmente, as *competências* são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam pela compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as *habilidades* são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.). Dessa forma, podemos apontar que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Logo, a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências (Perrenoud, 2002).

Nesta construção, a literatura especializada tem denunciado que essa configuração curricular em *competências e habilidades* é parte integrante de um projeto econômico e cultural orientado pelas organizações financeiras internacionais, em uma nova ordem econômica mundial, a qual institui a estratégia político-econômica *neoliberal*, que serve à preservação dos interesses mercadológicos em uma conjuntura de crise metabólica do capitalismo. Ao se reduzir a Educação a um processo de aquisição de *competências e de habilidades*, por meio de um *currículo* monocultural (assimilacionista), ela se distancia da perspectiva *crítica intercultural* que reconhece e valoriza a complexidade dos grupos culturalmente diferenciados (Candau, 2008), como preceituado pelas DCNEEQ.

Tal proposta concorre para a formação e para a empregabilidade, em detrimento da formação integral, geral, crítica e emancipadora, que potencialize o desenvolvimento das funções psíquicas na escola, visto que o destaque é conferido a uma formação aligeirada no mínimo necessário para que os/as estudantes concluam os seus estudos, com a ilusão de protagonismo sobre as suas escolhas, dotados/as de informações e instruções que se constituem numa dimensão monetarista (Franco; Munford, 2018; Filipe, *et al.*, 2021; Cruz; Silva, 2023).

A Lei infere ainda que as Licenciaturas relacionadas especificamente às modalidades educacionais Educação Especial, Educação do *Campo*, Educação Indígena, *Educação Quilombola* devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem *campos* de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas,

devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Destarte, a Lei cooptada pelas formulações da BNCC, reforça um modelo formativo tecnicista, padronizado e pragmático, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

A compreensão do panorama acima sistematizado nos é possibilitado a partir das formulações de Bourdieu (2003) no que se refere ao espaço social onde se dá a disputa sobre a BNCC, o qual é formado por *agentes* pertencentes a diversos espaços de poder, vinculados/as direta, ou indiretamente, à esfera governamental, com lugar de autonomia e poder deliberativo. Em posições não dominantes, estiveram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores/as da área de Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de *Currículo* (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação - especialmente de universidades públicas -, associações de ensino diversas e entidades como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores/as da educação, particularmente de professores/as, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) também se colocaram nos debates (Michetti, 2020).

Todos/as esses/as *agentes* estabelecem relações a partir das posições que ocupam no espaço social das disputas pelos destinos da Educação no país: “[...] há uma pluralidade de atores, grupos e instituições em conflito, alguns deles detentores de uma posição vantajosa em relação aos demais, decorrente da desigualdade na distribuição de recursos materiais, organizacionais e simbólicos” (Bottero; Crossley, 2011, p.15).

Assim, municiados/as pela ambiência em que a BNCC foi forjada dentro de seu texto e contexto, promoveremos a seguir uma articulação com a construção narrativa curricular da BNCC em interface com o prescrito pelas DCNEEQ.

1.3.1.BNCC e as DCNEEQ.

Aqui, desenvolvemos a interlocução entre a BNCC e o que preceituam as DCNEEQ, entendendo que o pacto interfederativo e a implementação da BNCC conformam as orientações legais que devem reverberar nas demais legislações curriculares das jurisdições estaduais e municipais. Dessa forma, propomos mapear qual o grau de recorrência do descritor *quilombo e quilombola*, e em que contexto de relevância se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (Bardin, 2016).

Assim, identificamos 08 (oito) ocorrências do descritor *quilombo* no documento. Abaixo, apontamos as suas narrativas:

1. Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade “um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os *povos indígenas originários* e as populações das comunidades remanescentes de *quilombos* e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015) (Brasil, 2018b, p. 16 – grifos nossos).
2. Base Nacional Comum Curricular e *currículos* “Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de *currículos* e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do *Campo*, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar *Quilombola*, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (Brasil, 2018b, p. 17 – grifos nossos).
3. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, *quilombolas*, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades (Brasil, 2018b, p. 368 – grifos nossos).
4. Geografia 4º ANO: (EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de *quilombos*, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios (Brasil, 2018b, p. 376 – grifos nossos).
5. Geografia 7ª ANO: (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de *quilombos*, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do *campo* e da cidade, como direitos legais dessas comunidades (Brasil, 2018b, p. 386 – grifos nossos).
6. História 9º ANO: (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e *quilombolas* como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (Brasil, 2018b, p. 430 – grifos nossos).

Ensino Médio

7. Inerência: Ciências humanas - Habilidade: (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, *considerando o modo de vida das populações locais* – entre elas as indígenas, *quilombolas* e demais comunidades tradicionais –, suas

práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade (Brasil, 2018, p. 575 – grifos nossos).

8. Habilidade: (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as *quilombolas*) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2018, p. 579 – grifos nossos).

Nesta construção, apontamos a aparição do termo *quilombo* se reportando a grupos historicamente marginalizados que não completaram os estudos na idade própria, reiterando a construção imagética da subalternidade, logo em seguida destacando, protocolarmente, a necessidade de serem contemplados nos *currículos* escolares. Agregado a isso, temos a recorrência no documento em *três habilidades* na disciplina de Geografia do Ensino Fundamental (menor e maior) e no Ensino Médio, na Itinerância Ciências Humanas e Sociais aplicadas em *duas habilidades*.

Essas recorrências em habilidades, no texto e contexto, com a prerrogativa dos verbos *identificar, selecionar e descrever* – o descritor *quilombo* não é mencionado em competências – fragilizam o que determinam as DCNEEQ no que se refere ao protagonismo e narrativa histórica a partir da autonomia das comunidades quilombolas para a construção cultural do país, bem como a adoção do termo *remanescentes* – o que restou do passado, que cristaliza uma história em outro tempo – já denunciado por Almeida, A. (1998). Assim, os documentos curriculares estaduais ficarão aparelhados aos ditames dos dois documentos legais em âmbito nacional, são eles: BNCC e Reforma do Ensino Médio. Isso controla, em alguma medida, os processos pedagógicos sistematizados na Escola Básica (Miranda, 2012; Michetti, 2020). E, mais que isso, temos como a “cereja do bolo”: a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, que promove uma coalizão técnica e padronizada dos projetos políticos de curso da formação inicial de professores/as das instituições de ensino, ensejando um conjunto legal que regulamenta e concretiza o que fora preceituado na BNCC enquanto lei *reguladora* (Coelho, M. C; Coelho, W. N. B, 2021; Barroso, 2005).

Esse aspecto tensiona o art. 26. das DCNEEQ, o qual assevera que os *currículos* do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 2012a). Esse aspecto se fragiliza quando a BNCC assume uma configuração *neoliberal*, balizada pelos organismos e instituições financeiras nacionais e internacionais (Scaff; Fonseca, 2016), influenciando na sua construção discursiva, articulando com o sistema de

avaliação da Educação Básica – em larga escala –, induzindo empiricamente o trabalho das redes ao que será medido, conformando um modelo de qualidade e seguindo os ditames do *capital* gerencialista. Assim, o objetivo final da Educação acaba por ser cooptado pela busca por melhores resultados e os profissionais acabam rendidos, em alguma medida, ou conformados à lógica estabelecida pela política, dada a égide do sistema que impõe seus valores e diretrizes nesta zona de conflito curricular (Apple, 1979; Almeida, L. C., 2020).

Neste cenário, a BNCC é promulgada sob os louvores de se constituir como um documento técnico e democrático e, por isso, legítimo. Na mesma medida, ela é eivada de críticas pelos movimentos pujantes no decorrer do processo de elaboração que se anuncia problemático, inclusive por carecer de legitimidade junto aos implementadores – com muitos/as *agentes* em outras posições no espaço social declarando-a ilegítima, pois os/as *agentes* em posição dominante concretizaram o ritual (Neira; Junior; Almeida, 2016; Michetti, 2020).

Dentro dessa narrativa jurídica, a BNCC se configura como um documento monocultural (Coelho; Coelho, 2021) e impacta a elaboração dos documentos curriculares dos entes federativos. A despeito de sua menção proforma e não emancipatória (Veiga, 2003) sobre a Educação Escolar Quilombola, as DCNEEQ se colocam parcialmente suplantadas pelo direcionamento envidado pelo documento. Vejamos como isso se operacionaliza na construção narrativa dos documentos curriculares da Educação Básica do Estado do Pará.

3.3 Políticas Regulamentadoras na Educação Básica no Estado do Pará em interlocução com o PEE do Pará, as DCNEEQ e a BNCC

3.3.1 Sobre o Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no Estado do Pará (DCEFEF) e o Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado do Pará (DCEM)

a. O contexto

Em 2014, foi disponibilizado o esboço preliminar da Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará, no portal da SEDUC, para que professores/as, técnicos pedagógicos e demais profissionais da Educação pudessem apreciá-lo e, em caso de críticas e contribuições em relação aos objetivos de aprendizagem, assim fazê-las. Entre 2014 e 2016, as devolutivas da Proposta Curricular foram analisadas pelos/as professores/as especialistas de áreas que sistematizaram o referido documento, sendo que também estavam sendo realizadas reuniões internas da SEDUC/PA envolvendo as diretorias

de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no intuito de qualificar a referida proposta curricular estadual.

Ainda em 2014, o MEC solicitou aos entes federados que fossem encaminhados os documentos curriculares vigentes nas redes de ensino, com o objetivo de substanciar a construção da 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre outubro de 2015 e março de 2016, essa versão foi disponibilizada para consulta pública em versão *on line*. As contribuições oriundas da referida consulta deram origem à 2ª versão, publicada em 2016, posta novamente para consulta pública por meio de seminários estaduais. Os resultados das discussões realizadas nos seminários foram encaminhados ao MEC para subsidiar a construção da 3ª versão da BNCC (Pará, 2019).

Entre a reorganização da 2ª versão, e a apresentação da 3ª versão do documento, foi instituída a Medida Provisória nº. 746/2016, que propunha a Reforma do Ensino Médio. Logo, em dezembro de 2017, foi homologada a 3ª versão da BNCC contemplando somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com a homologação da última versão da BNCC, são definidas as aprendizagens essenciais que todos/as os/as alunos/as devem desenvolver ao longo da Educação Básica – de forma progressiva, e por áreas de conhecimento (Pará, 2019). Assim, o MEC convocou os Estados para realizarem a implementação da referida Base, visto que a mesma passaria a ser a referência nacional e obrigatória para a (re)formulação dos *currículos*. Nesse contexto, havíamos vivenciado a experiência do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (em 2016), cenário do avanço de uma agenda *neoliberal* que espraia os seus tentáculos, de forma mais incisiva, nas políticas curriculares educacionais brasileiras (Cohn, 2020).

Essas alterações das *regras do jogo* se devem, em grande medida, às mobilidades de *agentes com capitais e autonomias* distintas no *campo político*, implicando em dificuldades para o trato de temas como a construção do SNE, pauta prioritária nos debates que envolveram a construção do Plano Nacional de Educação, interferindo ainda em disparidades na relação entre os entes federados, ressoando no problema da qualidade dos serviços educacionais oferecidos à população. Estes foram temas amplamente discutidos no contexto das Conferências Nacionais de Educação realizadas entre 2010 e 2014 (Brito, 2017).

Seguindo orientações do Governo Federal e do CONSED para o planejamento estratégico da implementação do Programa ProBNCC, a SEDUC /PA elege uma Comissão Estadual com integrantes da Coordenação de Ensino Médio e do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP), para que pudessem estar à

frente das ações a serem desenvolvidas, e concretizarem o processo de elaboração dos documentos curriculares da Educação Básica do Pará. Essa comissão participou do Encontro Nacional ProBNCC, promovido pelo MEC/CONSED/UNDIME, ocorrido em fevereiro de 2018, em São Paulo, com a intenção de serem instrumentalizados com as diretrizes estruturais que conformariam os documentos curriculares.

Assim, a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo CNE mostrou-se como um documento norteador de reprodução hegemônica, na perspectiva eurocentrada, nos acordos do ditame *neoliberal*, padronizando o *currículo* nacional, resgatando as orientações evocadas pelas políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso e que se desenvolveram, em alguma medida, com interlocuções nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, com o suporte jurídico do Consed, Undime e organizações educacionais empresariais e privadas, nacionais e internacionais.

A BNCC se fortaleceu após o golpe ao governo de Dilma Rousseff, em 2016, com o governo de Michel Temer, quando se configurou como o eixo central das políticas nacionais de avaliação, *currículo*, gestão e formação dos/as professores/as (Macedo, 2018; Mendonça, 2018; Coelho M., Coelho W., 2021). Portanto, a despeito das participações dos /as *agentes* de variadas representações sociais em sua construção, as deliberações discursivas da versão vigente da BNCC recebem críticas em decorrência do número excessivo de *competências, habilidades e objetivos de aprendizagem* (Franco; Munford, 2018).

Operacionalizando esse debate, a literatura especializada que propõe refletir acerca da BNCC e as suas implicações na educação brasileira, com destaque para o Ensino Fundamental (Machado, 2018; Coelho; Coelho, 2021; Silva; Silva, 2021), denuncia as falhas e retrocessos do documento no que se refere à instrumentalização do *currículo* pelo mercado educacional, avaliações estandardizadas e a censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero.

Nesse sentido, os/as *agentes* representantes do mercado educacional brasileiro, com a interlocução efetiva com o governo, a partir do golpe ocorrido em 2016, ensejaram uma vitoriosa e macabra coalizão de interesses de mercado, com enorme capacidade de influência a partir dos institutos de bancos e empresas e suas assessorias educacionais, de reacionários do dito “Escola sem Partido”, uma organização que promove a censura em todas as instâncias do debate educacional (Machado, 2018).

Oliveira Júnior (2022) assevera que as perspectivas tecnicistas, o reducionismo e as fragilidades no que tange à questão da diversidade – com destaque para a Educação das

Relações Étnico-Raciais – no documento, nas 10 competências gerais da Educação Básica apresentadas, somente a de número nove sinaliza menção sobre essa questão:

[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo- se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...] (Brasil, 2018b, p. 09).

Assim, para o Ensino Fundamental, esta proposta curricular do Pará apresenta uma concepção de organização do conhecimento a partir de eixos estruturantes que geram subeixos e definem objetivos de aprendizagem que se relacionam com as habilidades. Quanto à Educação Infantil, ela passa a organizar-se em *Campos de Experiência, Objetivos de Aprendizagem e as Aprendizagens a serem vivenciadas* pelas crianças, preceituados na BNCC (Pará, 2019).

Já no documento curricular para o Ensino Médio do Estado do Pará, no ano de 2015, por determinação da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), foi discutido um projeto curricular para a rede estadual em grupos de trabalho compostos por especialistas em Educação e professores/as atuantes nas Diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF), de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP).

Em meados de 2016, e início de 2017, com a inflamação dos debates nas esferas *política, jurídica e educacional* acerca dos documentos norteadores da Educação nacional – citados anteriormente, houve a aprovação de um aparato jurídico que viria alterar estruturalmente o Ensino Médio brasileiro. Dentre estas legislações, apontamos a Lei nº. 13.415/2017, popularmente conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que alterou importantes dispositivos legais da LDBEN nº. 9394/96 (Art. 24, 26, 35-A e 36), no que tange ao Ensino Médio e sua estrutura curricular, fazendo com que esta etapa se reorganizasse em torno de uma nova Arquitetura Curricular. Tal arquitetura envolve desde o projeto pedagógico da escola (concepção de ensino, *currículo*, planejamento, avaliação, entre outros elementos da organização do trabalho pedagógico), às questões de gestão administrativa, físico-financeira e de pessoas, que possibilitam criar as condições objetivas necessárias para que o ensino ocorra e se garantam os direitos à Educação de todas/os as/os estudantes, imprimindo-lhe o caráter da flexibilidade como princípio curricular estruturante desta proposição (Pará, 2021b).

Nesse contexto, a SAEN/SEDUC-PA suspendeu os trabalhos da comissão do Ensino Médio, uma vez que a própria política nacional recuou em vista à Reforma que se oficializou

com a recente legislação e as normativas correlatas posteriores, no ano de 2018. Esse processo causou uma ruptura na construção da política nacional, separando a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental, da etapa do Ensino Médio, culminando em documentos distintos, orientações e processos de planejamento e implementação também distintos.

Neste enredo, o CEE e a SEDUC/PA, fragilizando a autonomia das instituições educacionais e favorecendo as estruturas jurídicas contrárias aos interesses sociais, negando a sua natureza de controle social, colocaram-se a favor dos movimentos Pró-Reforma e Pró-BNCC, de forma articulada, desconsiderando a participação plena e ativa dos/as *agentes* do *campo* educacional e os debates da comunidade educacional e dos movimentos sociais, cooptando as suas autonomias deliberativas e ensejando um lugar de participação outorgada (Paro, 1997), legitimando as orientações sobre um tipo de ensino de base técnica e aligeirado, antagônico à perspectiva emancipadora e edificante (Veiga, 2003), conformando a elaboração e aprovação de normatizações, medidas e ações voltadas à reprodução da concepção de *currículo* da Reforma em curso (Araújo, R., 2019; Negrão, 2020).

Os documentos legais que registram esse processo denunciam que a SEDUC/SAEN nº. 22/2018 e nº. 851/2018, ao instituírem e nomearem o Comitê Executivo e a Coordenação Estadual de *Currículo* e da BNCC, simultaneamente à análise dos relatórios referentes às primeiras ações realizadas, ratificam que, no Pará, a *regulamentação* e as primeiras ações, além de precipitadas, foram confusas e apressadas, e, em alguma medida, antidemocráticas, sem participação efetiva da sociedade. Porém, este processo não aconteceu de forma pacífica e ordeira, e as tensões entre os/as *agentes* com *habitus* distintos, promoveram inúmeras ocupações e desconfortos em audiências públicas e notas de repúdio, culminando, por exemplo, em conferências para se debater a insatisfação (Negrão, 2020).

Logo, o DCEM paraense passou a se alinhar às orientações apontadas pela Reforma do Ensino Médio, cuja principal característica está na organização da etapa, baseada em três pilares estruturantes, a saber: a) necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) necessidade de flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos; e c) a ampliação da carga horária mínima do Ensino Médio para 3.000 horas.

A proposta de flexibilização curricular articula, portanto, a BNCC, em que se define os direitos à educação e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme as diretrizes do CNE, nas quatro áreas do conhecimento curricular (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e pelas itinerâncias (das quatro áreas de conhecimento e a Educação

Profissional e Técnica), que, a partir da organização de diferentes unidades curriculares, deverão ser organizados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, nas quatro áreas do conhecimento e na Educação Profissional e Técnica (Brasil, 2017; 1996).

Esta articulação é estruturada em duas nucleações. A primeira é a *nucleação da formação geral básica*, responsável pela articulação da BNCC no *currículo* do Novo Ensino Médio, que parte da relação estabelecida entre os princípios curriculares norteadores da Educação Básica paraense e as áreas de conhecimento, dedicada ao trabalho pedagógico dos direitos à Educação expressas em seus princípios curriculares, nas competências gerais e no conjunto de competências específicas das áreas do conhecimento e suas habilidades, presentes no documento da BNCC. A segunda é a *nucleação da formação para o mundo do trabalho*, que corresponde a uma segunda nucleação presente no *currículo*, que se destina ao aprofundamento das quatro áreas de conhecimento curricular e a Educação Profissional e Técnica. Ela atua como uma segunda dimensão (oferta das itinerâncias), indissociável da primeira, cuja finalidade é o aprofundamento dos objetos de conhecimento das áreas contidas na BNCC e a Educação Profissional e Técnica (Pará, 2021b).

O contexto de tensões e articulações *política, econômica e educacional* reorganizou o trato entre o público e o privado, sob o olhar da gestão estadual. No Pará, há um marco documental que demonstra em que momento houve maior incidência da permissão governamental para a ampliação do direito de repasses do valor público às instituições privadas vinculadas ao Pacto pela Educação. Dados do Ministério Público de Contas (Pará, 2019) apontam que essas despesas, de caráter excepcional, não processadas em época própria, acarretaram compromissos orçamentários ao exercício futuro, com o aumento de 65,63% das transferências a instituições privadas, em comparação com o exercício anterior (2017). Segundo atas de 2016, do Fórum Estadual de Educação (FEE)¹³⁹, durante os debates do referido documento curricular da SEDUC/PA, houve dissensos materializados na luta de forças entre governo e sociedade civil, prevendo a hierarquização do conhecimento com ênfase em Português e Matemática, a diminuição de carga horária e disciplinas à distância (Negrao, 2020).

Estes conflitos ocorreram entre os/as *agentes* representantes da SEDUC/PA e do SINTEPP sobre o teor em que se fundamenta a proposta. Assim, evidenciaram-se concepções

¹³⁹ Atas da Reunião Ordinária do FEE – PA, realizada aos dias 10/05/2016; 14/06/2016 e 13/09/2016 referente à proposta de alteração da Matriz Curricular do Ensino Médio proposta pela Seduc/PA.

ideológicas conflitantes acerca das intencionalidades sobre qual perfil de juventude os documentos concorrem para formar, principalmente a trabalhadora, já sinalizadas nos estudos da Unesco e CONSED para os anos de 2017 a 2019, e referenciadas na BNCC e na Reforma. Isso esclarece que o *Neoliberalismo* observa a Educação a partir da sua concepção de sociedade em livre mercado. Dessa forma, os “[...] cidadãos são inseridos nessa lógica, nesse tipo de projeto societário, e seu esforço (mérito) define sua posição social; é dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação” (Freitas, L. C., 2018, p. 31).

O processo de reestruturação da SEDUC/PA, após a promulgação da Lei nº. 13.415/2017, favoreceu, ainda no mesmo ano, o início da alteração do Regimento das Escolas Estaduais, configurando-se na primeira etapa da regulamentação da Reforma no Pará. Estas medidas estabelecidas entre a parceria da SEDUC/PA e CEE/PA, favoreceram o processo de adesão aos programas relacionados à Reforma do Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2017 a 2019, identificando as primeiras ações dos Programas EMTI, ProBNCC e ProNem no Estado do Pará. Em 2020, foram organizados os grupos de trabalho interdisciplinares, formados por integrantes da equipe ProBNCC e da Coordenação de Ensino Médio COEM/SAEN/SEDUC/PA, para a realização da análise da versão preliminar deste Documento Curricular. Após esse processo, novas comissões foram implementadas para revisar e alinhar o documento conforme a matriz analítica elaborada, com encaminhamentos que nortearam as discussões entre os/as redatores/as de *currículo*, coordenadores/as de área, articuladores/as e os/as especialistas do Ensino Médio (Pará, 2021b).

Todo o processo de construção do DCEPA – etapa Ensino Médio, filiou, pretensamente, o Documento em uma concepção de Educação Sócio-histórica (Pará, 2019) e, para a definição da base teórico-metodológica do “novo” Ensino Médio no Pará, o referencial conceitual da Formação Humana Integral. Assim, buscou-se estabelecer uma perspectiva crítica em relação ao documento de referência da BNCC, procurando um diálogo orgânico com o DCEPA sobre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a partir dos Princípios Curriculares Norteadores da Educação Básica Paraense, das Áreas de Conhecimento e da Educação Profissional e Técnica, além do Projeto de Vida dos/as estudantes, como pilares importantes dessa concepção.

Desta forma, o DCEM do Estado do Pará foi aprovado em 2021, com a organização curricular que estabelece que o semestre possua 500h, distribuídas em 300h para a formação geral básica e 200h, destinadas à formação para o mundo do trabalho, totalizando 1.000h anuais e 3.000h mínimas, nos três anos do Ensino Médio. A carga-horária total (3.000h

mínimas) deverá, ainda, ser organizada obrigatoriamente em 1.800h totais de formação geral básica e no mínimo 1.200h de formação para o mundo do trabalho, durante os 200 dias letivos, conforme estabelece a Lei nº. 13.415/2017, em seu Art. 1º, Inciso I, § 1º44, que alterou o Art. 24 da LDBEN nº. 9394/96 (Pará, 2021b).

Para tanto, é necessário que situemos uma crise sanitária que adveio neste interstício e que ocasionou impactos e redirecionamentos naquilo que se refere à Educação escolar paraense dentro do âmbito legal e social. Vejamos a seguir essa ambiência.

A crise pandêmica e os direcionamentos legais da educação paraense

Neste contexto, é importante situar um evento global: a crise pandêmica, de amplitude mundial, que adveio no contexto do processo no qual nos debruçamos cujo ensejo repousa sobre o esclarecimento acerca da forma como se apresenta a Educação Escolar Quilombola na Amazônia Paraense naquilo que preceituam as dimensões estruturais e pedagógicas, bem como a forma como o projeto *neoliberal* de Educação pode usar a experiência pandêmica como justificativa de uma educação escolar monitorada e “eadizada”.

A crise sanitária foi oficialmente denominada, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de Sars-CoV-2 (Síndrome respiratória aguda grave – Coronavírus 2), popularmente conhecida como Covid-19 ou Coronavírus. O contágio deu-se de forma acelerada e logo passou a ser reconhecido internacionalmente como um caso de Emergência de Saúde Pública.

A vida cotidiana dos/as profissionais da Educação foi abruptamente invadida e alterada pela necessidade de desenvolver ações emergenciais por meio de atividades educativas à distância – sem apoio, definições ou orientações das Secretarias de Educação, que demoraram a propor alternativas que pudessem nortear o trabalho nas unidades educativas. Mesmo havendo disponibilidade de acesso à *internet* nas unidades educativas localizadas nas capitais e regiões metropolitanas, muitas delas continuaram sem acesso ao serviço, cabendo ainda mencionar as escolas do campo, onde a conectividade ainda não é uma realidade. Em todo o Brasil, crianças e adolescentes que vivem nas áreas rurais são as/os mais afetadas/os pela exclusão escolar (Oliveira; Corrêa, 2021).

Com o advento da pandemia, o impacto na queda da aprendizagem foi considerável, o que se refletiu inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não alcançando a meta prevista para 2021, com uma diminuição do Ideb, que é calculado com base no aprendizado dos/as alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de

aprovação). A título de exemplo, o Ideb, desta etapa escolar em 2019, de 5.7 foi o resultado de 6.02 (aprendizado) multiplicado por 0.94 (aprovação) (Dias; Ramos, 2022). Em 2021, esses dois componentes foram, respectivamente, 5.64 e 0.97, que produziram um Ideb de 5.5. A queda da aprendizagem foi 6.02 para 5.64 (INEP, 2021).

No Estado do Pará, o Memorando Circular nº. 12/2021 da SEDUC/PA sugeriu, no item 5, que as escolas ofertassem atividades impressas aos/as discentes e que estas poderiam ser semanais e/ou quinzenais, para facilitar o fluxo de entrega e recebimento do controle sanitário. Da mesma forma, a Resolução nº. 20, de 18 de janeiro de 2021, do CEE, no seu artigo 7º (Pará, 2021a), ressaltou que a SEDUC tinha competência e responsabilidade para oferecer atividades não presenciais e/ou ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais, respeitando os protocolos cabíveis, bem como considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia. Entretanto, a experiência de muitos/as professores/as foi difícil, pois houve “problemas como acesso à internet, inexistência de computadores nas residências dos alunos, a potência da banda larga, até mesmo um espaço para estudo dentro de casa, revelaram-se como empecilhos para a aprendizagem dos alunos” (Mariano, 2020, p. 5).

Acrescido a isso, a pandemia do Covid-19 também causou implicações na *feitura dos documentos curriculares para a Educação Básica paraense*, com destaque para a etapa Ensino Médio, limitando os espaços de interlocução, aligeirando o processo de feitura e inibindo uma construção democrática e participativa dentro das complexidades presenciais do processo. É importante ressaltar que, inicialmente, estavam planejados *seminários integradores presenciais* nas regiões de integração do Estado, para o primeiro semestre de 2020, e um Encontro Estadual de *Currículo*, para o início do segundo semestre; porém, em função do contexto da Pandemia de Covid-19, que se alastrou pelo país, e em função dos Decretos Estaduais que suspenderam as atividades presenciais, foi necessário o replanejamento das atividades de divulgação, discussão e contribuições da sociedade.

Com estas limitações, as leituras críticas foram realizadas pelo Instituto Reúna (IR), parceria estabelecida com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a SEDUC-PA, em que se definiram os critérios de avaliação, a partir do referencial teórico-metodológico estabelecido pelos/as redatores/as (Pará, 2021b). Logo, compreendemos que este fator, em alguma medida, pode ter causado implicações estruturais na elaboração dos documentos, visto que demandas inerentes a outros grupos sociais podem ter sido silenciadas ou mesmo negligenciadas nas legislações.

Dessa forma, chegamos ao final de 2021, sem as escolas terem retornado plenamente ao atendimento presencial, e com o desafio de promover um processo de recuperação da aprendizagem, visto que a reestruturação do ano letivo na organização curricular e o trato pedagógico presencial se colocam como condição *sine qua non* para a construção de uma educação com qualidade social para todas as crianças, jovens e adultos escolarizáveis do Estado do Pará, desde que seja retomada, com segurança, vacina para todas e todos. Não se observou planejamento da SEDUC/PA, e nem ações práticas para as unidades educativas, em relação à preparação e demarcação dos espaços escolares e demais suportes e adequações necessárias para o retorno, mediante a crise pandêmica em curso, por parte dos órgãos mantenedores. Os/as profissionais tiveram ainda que enfrentar a precariedade da escola, as tensões das condições de trabalho sem orientações contundentes, sem financiamento próprio para atender demandas apresentadas (Oliveira; Corrêa, 2021).

A Resolução nº. 20, de 18 de janeiro de 2021, do CEE, no seu artigo 7º (Pará, 2021a), ressaltou que a SEDUC tinha competência e responsabilidade para oferecer atividades não presenciais e/ou ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais, respeitando os protocolos cabíveis, bem como considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia:

3.672 municípios informaram sobre o ano letivo de 2020 e seus planejamentos para 2021. Para 22,9% dos municípios, o calendário letivo de 2020 foi reorganizado para 2021; em 7,2% dos municípios, o calendário 2020 estava em processo de reorganização e 69,8% informaram ter concluído o ano letivo de 2020. As principais estratégias não presenciais adotadas pelas redes municipais foram o uso de materiais impressos (95,3%) e orientações pelo WhatsApp (92,9%). A preparação para o ano de 2021, no momento das consultas, havia sido realizada e concluída por 26,4% das redes (Pará, 2021a, p. 51).

A estrutura da Escola permaneceu a mesma – com destaque para as escolas em comunidades do campo e quilombolas –, pois nenhuma providência foi tomada para a melhoria do ambiente físico escolar, e muito menos para a melhoria nas condições de trabalho e formação continuada dos/as professores/as. Mesmo com o cumprimento de algumas exigências de higiene, segurança e distanciamento social, custeadas com os recursos estadual e federal, não foi possível suprir as necessidades de melhoria na estrutura física, que ainda se encontra distante de alcançar o que é exigido pelos órgãos de saúde (Nascimento; Fantinato, 2021; Ferreira *et al.*, 2021; Hora; Corrêa; Oliveira, 2022).

Nesse contexto, as escolas em comunidades quilombolas tiveram os seus problemas estruturais potencializados, especialmente porque ele envolve um contexto intercultural com muitas vozes, e que o tradicional não quer dizer imutável, isolado do mundo, mas conectado a

ele e produto de suas contradições (Miranda, 2012). Dentre os desafios enfrentados pelas escolas quilombolas, pode-se destacar o frágil acesso à *internet*, disponibilidade limitada de aparelho celular, ausência de espaço adequado para realizar as atividades, parca participação familiar e o insuficiente compromisso em realizar as atividades (Nascimento; Fantinato, 2021; Ferreira *et al.*, 2021).

Neste sentido, sinalizamos que o projeto da reforma *neoliberal* para a Educação brasileira, com a interlocução nos documentos curriculares da Educação paraense, avança rapidamente, com as fragilidades potencializadas pelo quadro da pandemia do Coronavírus (Covid-19). É possível observar o descuido do governo federal em relação às medidas sanitárias sugeridas pela Organização Mundial da Saúde e, por conseguinte, as inúmeras ações controversas adotadas por um número expressivo de governos estaduais e municipais. A experiência do ensino aligeirado, pelo qual fomos acometidos durante a crise pandêmica, serviram de respaldo factual para os grupos de poder – *senhores do mundo* (Frigotto, 1995) – mobilizarem as suas regras no *campo* educacional de modo a justificarem eventuais alterações nas legislações específicas curriculares – enquanto dispositivo de poder –, abrindo precedentes para a operacionalização do *modus operandi neoliberal*. Neste construto, o procedimento de análise nos possibilita inferir que o empresariado visa, neste sentido, a privatização da Educação por meio da implantação da *voucherização* e do ensino EaD na Educação Básica (Alencar; Barros, 2021).

b. O Perfil dos/as *agentes*

Seguiremos com a análise do perfil dos/as *agentes* elaboradores/as do DCEIEF e DCEM do Estado do Pará, obedecendo à métrica usada no perfil dos/as *agentes* do Plano Estadual de Educação: inicialmente, de posse do documento, identificar os/as *agentes* e as suas respectivas funções na elaboração do documento. Após o registro, buscar na plataforma *Lattes* (CNPq) o *currículo* dos/as *agentes* supracitados, posteriormente, alimentar uma tabela com os seguintes dados: Nome, Formação, Função da elaboração do documento, Profissão (em exercício), Produções ou vínculo com o tema em grupos de pesquisa.

Para balizar este mapeamento e construção de perfil, resgatamos o contexto que ensejou a composição das comissões com os/as *agentes* responsáveis pela elaboração de tais documentos curriculares. Este processo sofreu intercorrências de um contexto *político, econômico e educacional* diverso, fluido e conflitante e, junto dele, os /as *agentes* e os capitais que mobilizaram a *regras do campo* também foram alvos de alteração. Para conformar as últimas versões dos documentos, asseveramos que a comissão que coordenou tal

processo foi formada pela Coordenação da COEM e por quatro membros da CEFOR, que passaram, a partir de então, a compor as discussões e planejamento da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio paraense, a partir de orientações do MEC/CONSED e da UNDIME (Negrão, 2020).

Dessa forma, para consubstanciar as nossas reflexões sobre o perfil dos/as *agentes* e o lugar que ocupam na feitura destes documentos curriculares, conformamos as formulações sobre as funções e as suas respectivas atribuições e implicações na construção da narrativa.

Como vimos no contexto, aos aderir ao programa ProBNCC, a Secretaria de Educação do Estado do Pará e a Seccional da Undime no Estado assinam o Termo de Cooperação Técnica com o Ministério da Educação (MEC) e passam, em regime de colaboração com a União, a desenvolver programas federais que visam apoiar o processo de elaboração e implementação do DCEIEF e DCEM sob a perspectiva da Reforma do chamado “novo” Ensino Médio e da BNCC. Assim, o MEC estabeleceu mecanismos para subsidiar a formação continuada dos/as membros da equipe técnica de *currículo* e gestão de cada Estado e do Distrito Federal, auxiliando na condução do processo de revisão, ou, elaboração e implementação da proposta curricular. No âmbito do ProBNCC, as ações de formação continuada e elaboração de proposta curricular contemplam, em cada Estado, e no Distrito Federal, o pagamento de bolsas (Brasil, 2018a).

Deste modo, foram estabelecidas para a construção do DCEIEF as seguintes funções: Equipe de gestão; Equipe de Redatores (Educação Infantil, Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática); Elaboradores/as; e Colaboradores/as (Pará, 2019).

Quanto ao DCEM, a equipe do ProBNCC – etapa Ensino Médio está organizada conforme a Portaria de institucionalização do programa determina, isto é, organizada a partir das Coordenações de *Currículo* e do Ensino Médio, uma coordenação do ProBNCC – etapa Ensino Médio, quatro Coordenações de Áreas do Conhecimento, quatro Articuladores/as (01 de itinerários propedêuticos, 01 de itinerários da Educação Profissional e Técnica – EPT, 01 articulador/a entre etapas e 01 articulador/a do CEE/PA), além dos 22 (vinte e dois) redatores/formadores/as de *currículo* (07 de Linguagens, 02 de Matemática, 04 Ciências da Natureza e 05 de Ciências Humanas). A equipe conta, ainda, com redatores/formadores/as colaboradores/as (01 de Linguagens, 02 de Matemática e 01 de Ciências da Natureza) e mais 21 (vinte e um) servidores/as, entre especialistas em Educação e técnicos/as em Gestão

Pública vinculados/as à SAEN, totalizando 52 (cinquenta e dois) profissionais de Educação colaborando na escrita do DCEPA – etapa Ensino Médio (Pará, 2021b, p. 30).

Nesta construção, evidenciamos que os/as responsáveis pelos elementos estruturais dos documentos são os/as que compõem as equipes de *coordenação, de articuladores/as e redatores/as do currículo/áreas do conhecimento*, pois são os/as *definidores/as do escopo do documento, bem como os referenciais teórico-metodológicos* que sustentam a proposição dos Documentos Curriculares do Estado do Pará (Pará, 2019; 2021b).

Após esse processo, novas comissões foram implementadas, são elas colaboradores/as, elaboradores/as, integrantes do GT da BNCC e Leitores/as Críticos/as do Instituto Reúna e das Universidades, para revisar e alinhar o documento conforme a matriz analítica já elaborada e que nortearam as discussões já definidas pelos/as redatores/as de *currículo*, coordenadores/as de área, articuladores/as e os/as especialistas.

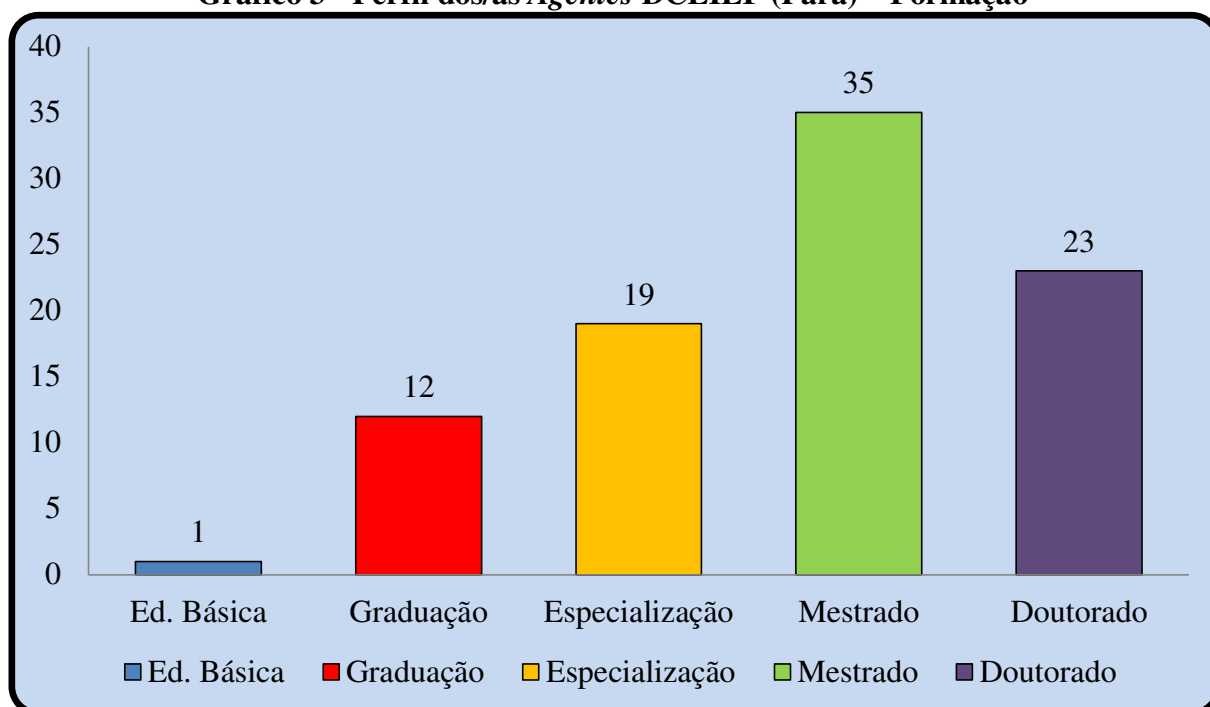
Destacamos que o Instituto Reúna, que compõe um grupo de leitores/as críticos/as, se afina às premissas defendidas pelas instituições privadas sob a ótica *neoliberal*. Na fala de Kátia Stocco Smole, diretora do Instituto Reúna, “[...] ter orientações pedagógicas neste momento é essencial para que o documento seja implementado na prática. [No entanto], o foco das formações não deve ser pedir pros educadores lerem a Base ou o *currículo* exaustivamente” (Conviva Educação, 2019, n.p).

É importante ressaltar, que, embora os documentos da BNCC e o DCEPA sejam diferentes quanto à concepção de Educação e de ensino, conservam alguns aspectos estruturantes em função do ordenamento constitucional, legal e normativo da Reforma de 2017. Assim, os documentos ancoram-se na organização curricular a partir das *competências e habilidades* (Pará, 2021b).

Nesse sentido, faremos as ponderações acerca do DCEIEF. Nesse documento, foram mapeados 144 (cento e quarenta e quatro) *agentes*, enquanto no DCEM mapeamos 117 (cento e dezesseis) *agentes*. Destacamos que o estudo identificou 90 (noventa) e 83 (oitenta e três) *currículos Lattes* dos/as *agentes* do DCEIEF e DCEM, respectivamente. De posse dos *currículos Lattes* dos/as referidos/as colaboradores/as, nos debruçamos para identificar quais possuem relação parcial ou estrutural com a temática. Para isso, mapeamos a presença dos seguintes descritores: *Étnico-Racial, Racismo, África, Afro-brasileiro, Quilombo e Quilombola*. Logo, antes de evidenciarmos os/as *agentes* que se articulam estruturalmente com a temática, faremos ponderações acerca das áreas de formação dos/as mesmos/as, grau de titulação, profissão e vínculo a grupos de estudos. Esses dados nos ajudarão a conformar uma

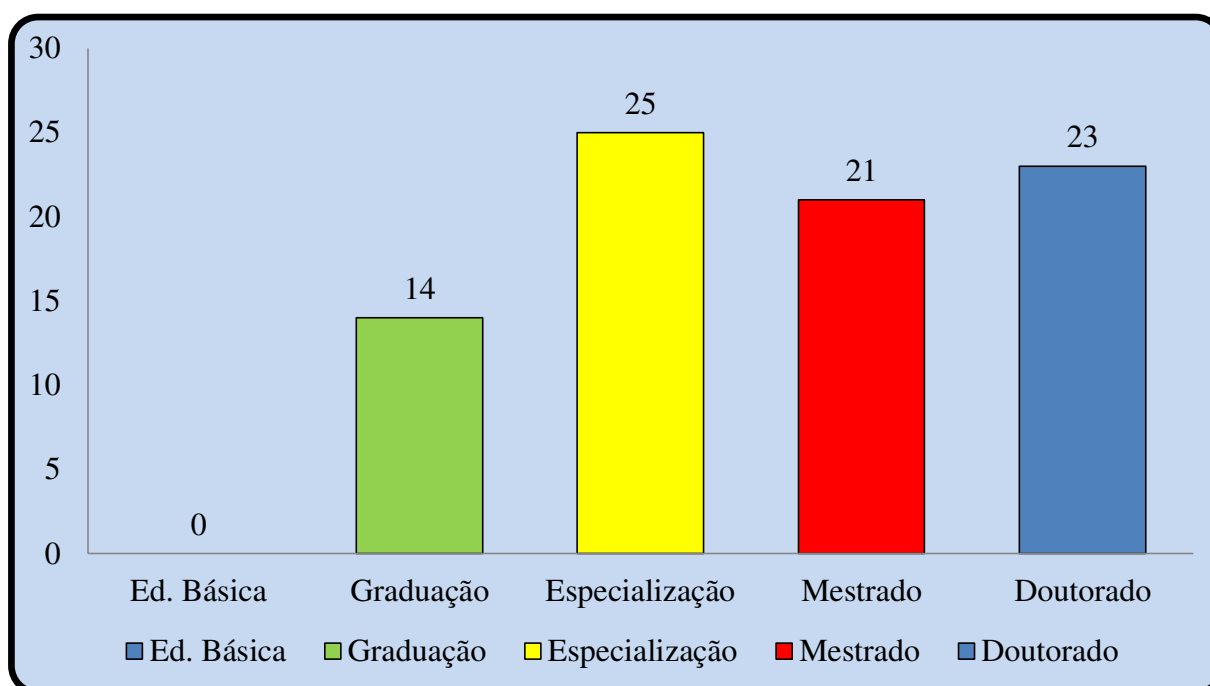
reflexão acerca da medida perfilar que os/as *agentes* congregam dentro dos *capitais* que podem ter acumulado. Nesse sentido, abaixo sinalizaremos o grau de formação dos/as *agentes*.

Gráfico 3 - Perfil dos/as Agentes DCEIEF (Pará) – Formação



FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Gráfico 4- Perfil dos/as Agentes DCEM (Pará) – Formação

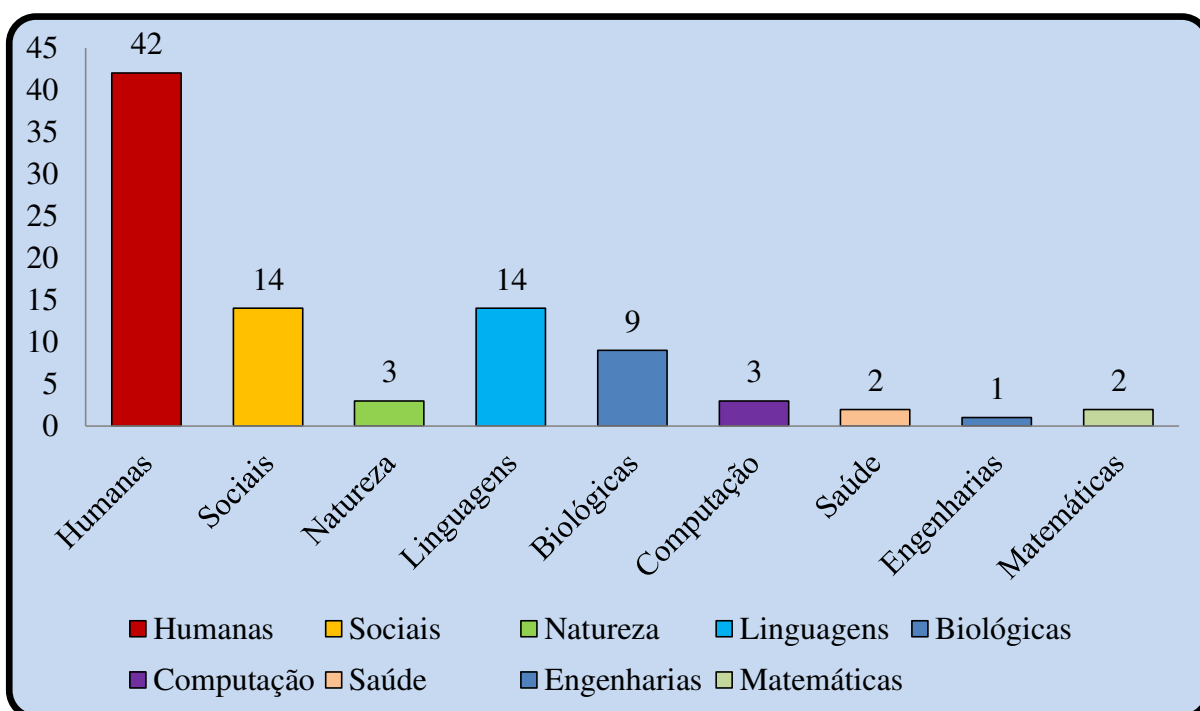


FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Desta forma, o nível formativo majoritário é *Stricto Sensu*, no nível de mestrado e doutorado, totalizando 102 (cento e dois) *agentes*. Este nível é seguido pelo *Lato Sensu* - Especialização, com o quantitativo de 44 (quarenta e quatro) *agentes*. Apontamos ainda que a formação inicial dos/as *agentes* sinaliza um número de 59 (cinquenta e nove) pedagogo/as dentre os/as responsáveis pela elaboração do DCEIEF e do DCEM, 18 (dezoito) e 41 (quarenta e um), respectivamente. Esse fator, como já observado no perfil dos /as *agentes* do PEE, aponta que a articulação com a EREER nos cursos de formação de professores/as é resultado da mobilização social que reverbera no *campo* jurídico, especificamente nos documentos curriculares da Educação Básica e, por sua vez, nas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores/as (Ferreira, V., 2018; Santos; Macedo, 2021; Silveira, 2022).

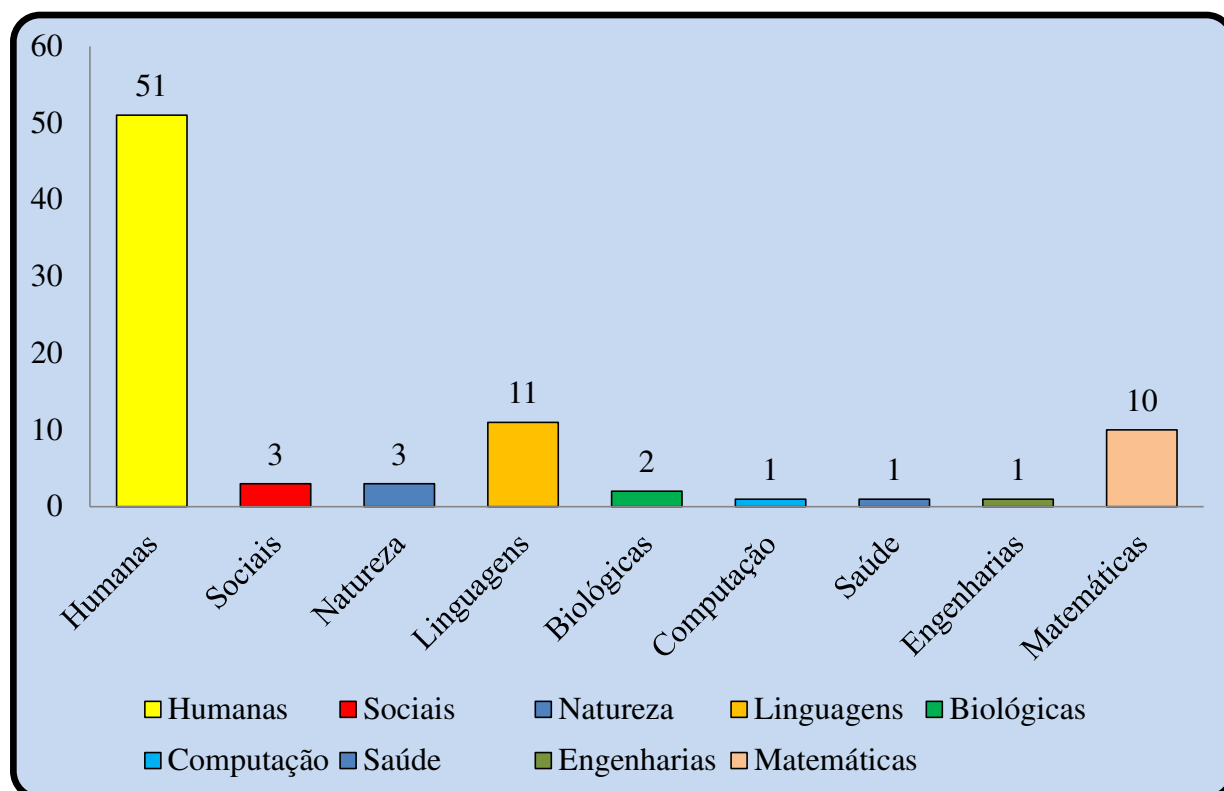
Esse dado nos aponta que o nível de formação dos/as *agentes* deliberou o aumento de autonomia e qualificação para estabelecer os debates no *campo*. Vejamos suas áreas de atuação:

Gráfico 5 - Perfil dos/as Agentes DCEIEF (Pará) – Área



FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Gráfico 6 - Perfil dos/as Agentes DCEM (Pará) – Área

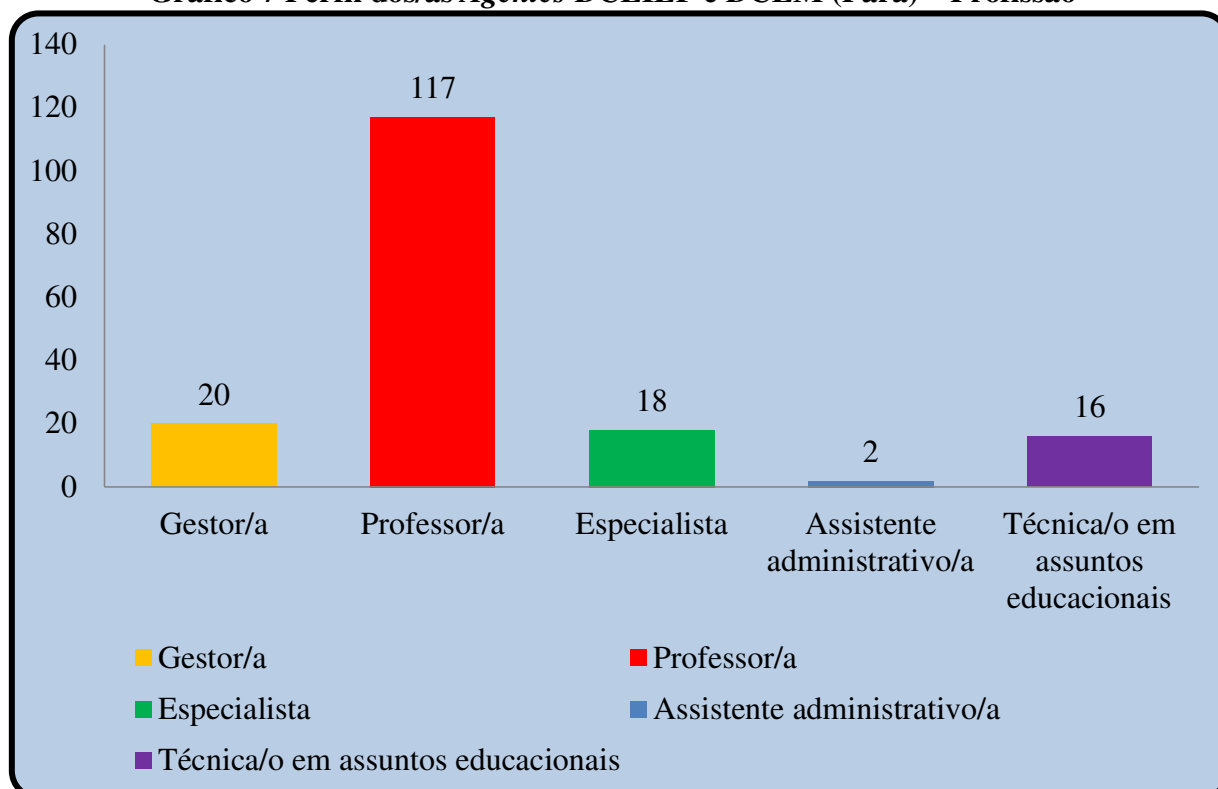


FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Observa-se que a área de maior ocorrência foi a de *Ciências Humanas*, com 93 (noventa e três) registros, seguido de *Ciências Sociais e Linguagem*, com 16 (dezesesseis) e 25 (vinte e cinco) ocorrências, respectivamente. Esse fator nos informa que, a despeito de as formações estruturais relacionadas ao tema serem, em certa medida, escassas, as áreas de atuação dos/as *agentes* se articulam com os elementos que balizam um debate que se constitui sensível às comunidades culturalmente diferenciadas.

É importante destacar que a docência constitui a profissão estrutural dos/as *agentes*, pois, dentre os/as 173 (cento e setenta e três) *agentes* catalogados nos dois documentos curriculares, 117 (cento e dezessete) desempenham a atividade docente; os/as demais incorporam cargos articulados com o *campo* educacional sistematizado. Esse fato ensejou uma maior mobilidade em eixos temáticos que estruturam este *campo*. Assim, em alguma medida, esses dados podem ter possibilitado a afinidade entre os/as *agentes* acerca das demandas que são próprias do “chão da escola” (Arroyo, 2014), incorporando, assim, um “*habitus de classe*” (Bourdieu, 1996). Abaixo, o gráfico com a distribuição profissional supracitada.

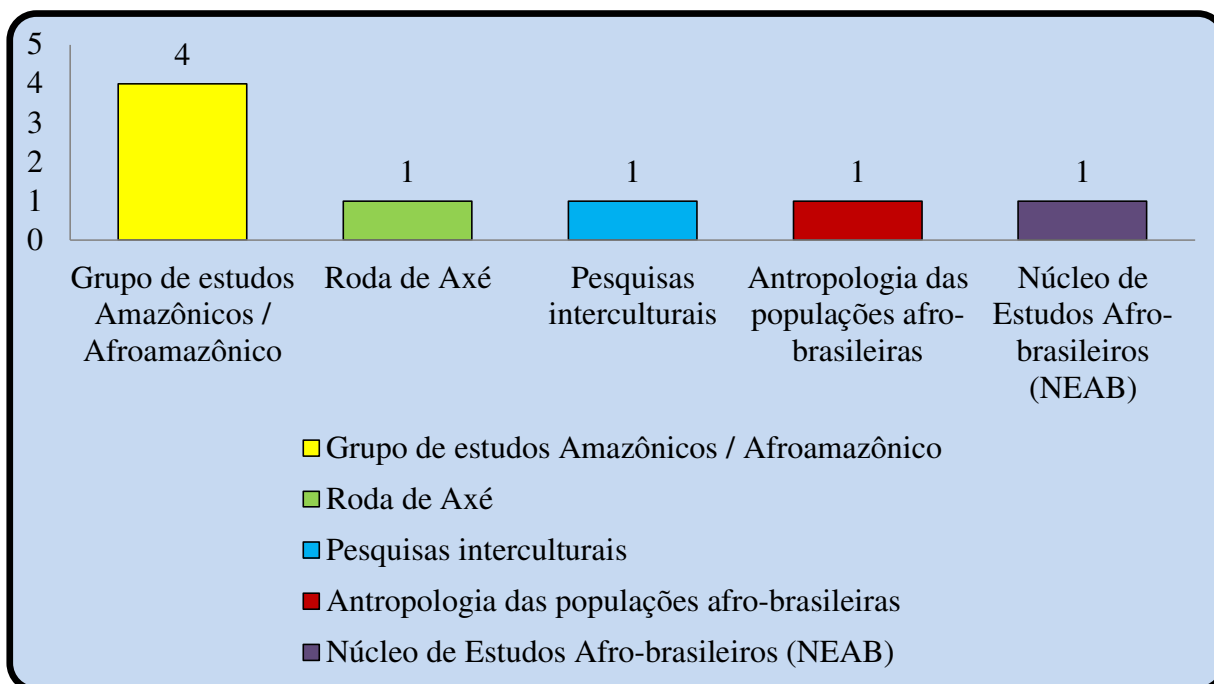
Gráfico 7 Perfil dos/as Agentes DCEIEF e DCEM (Pará) – Profissão



FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Outro elemento que se constitui fundamental para considerarmos, neste construto de implicações da temática *quilombola* nos documentos curriculares, refere-se às filiações dos/as *agentes* a núcleos e grupos de pesquisa. Acerca deste fator, destacamos as vinculações que se relacionam com a temática. Assim, temos o seguinte panorama:

Gráfico 8 - Perfil dos/as Agentes DCEIEF e DCEM (Pará) – Núcleo e Grupo de Pesquisa



FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes*/Currículos *Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Nesse sentido, observamos que dos/as 173 (cento e setenta e três) *agentes* catalogados/as, somente 107 (cento e sete) declararam ter vinculação com grupos ou núcleos de pesquisa. As temáticas trafegam entre: *Filosofia da Educação*; *Tecnologia e Educação*; *Antropologia e Educação*; *Educação Básica*; e *Educação Matemática*, sendo que este último grupo possui o maior número de ocorrências, 08 (oito) precisamente, dentre outros. Porém, apenas 08 (oito) se filiam a unidades que apresentam em seu escopo articulação com a temática. Destas, apenas um membro se vincula a um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), o qual se situa no DCEM, e não compõe coordenação, ou grupo de redatores/as: a sua função compreende “Leitores Críticos: universidades”.

Assim, compreendemos que os/as *agentes* mobilizam as suas escolhas sobre objeto e filiações científicas que lhes trouxeram “*lucros simbólicos*” dentro do contexto e dos/as *agentes* com que se relacionavam. Logo, vincular-se a grupos que tematizam a Educação Escolar Quilombola pode não ter se configurado “vantajoso”, pessoal e coletivamente, dentro daquela ambiência (Bourdieu, 2003).

Nesta construção, a empiria nos possibilitou sinalizar que dentre os/as 90 (noventa) *agentes* elaboradores/as do DCEIEF, 14 (quatorze) possuem uma trajetória formativa que, em algum momento, se coloca inclinada para a temática, porém, apenas 07 (sete) se afirmam com uma formação em que a temática se apresenta estrutural. No que se refere aos/as *agentes* que

participaram da elaboração do Documento *Currículo* do Ensino Médio, dentre os/as 83 (oitenta e três) *agentes* com *currículos* publicizados, 21 (vinte e um) possuem articulação com a temática quilombola e 10 (dez) possuem, em suas trajetórias formativas, uma inclinação estrutural com o tema.

Nesse sentido, apontamos que no DCEIEF as suas funções se referem desde Colaboradores/as da Proposta Curricular, até Redatores/as Pró-BNCC. Enquanto no DCEM, no que tange à elaboração do documento, dois desses/as ocupam o cargo de *Redator/a*, fator que sinaliza eventual autonomia nesse processo de construção. Vejamos o quadro que aponta os/as *agentes* que se articulam estruturalmente com o tema e as suas respectivas funções na feitura dos documentos.

Quadro 6 - Agentes Relacionados/as ao Tema DCEIEF e DCEM

nº.	Relacionados Estrutural (DCEIEF)	Função
01	Antonio Carlos Lobato da Silva	Colaboradores/as
02	Carla de Araújo Reis e Souza	Colaboradores/as
03	Carlene Ferreira Nunes Salvador	Colaboradores/as
04	Devison Amorim do Nascimento	Colaboradores/as
05	Madalena Corrêa Pavão	Colaboradores/as
06	Marcyia Luzia Rodrigues	Colaboradores/as
07	Raimundo William Tavares	Colaboradores/as
nº.	Relacionados Estrutural (DCEM)	Função
01	Aiala Colares de Oliveira Couto	Leitores/as Críticos/as: Universidades
02	Amilton Gonçalves Sá Barreto	Colaboradores/as da SAEN
03	Andrio Alves Gatinho	Leitores/as Críticos/as: Universidades
04	Haieny Nazaré Reis Santos	Colaboradores/as da SAEN
05	Hélder Fabrício Brito Ribeiro	Redatores/as de Currículo
06	Joana Carmen do Nascimento Machado	Colaboradores/as da SAEN
07	Kátia Simone Alves de Araújo	Colaboradores/as da SAEN
08	Márcia Helena Alves do Carmo	Colaboradores/as da SAEN
09	Marcos Vinicius da Costa Lima	Colaboradores/as da SAEN
10	William Fonseca Freire	Redatores/as de Currículo

FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Estes dados nos informam que dentre os/as 17 (dezessete) *agentes* que se vinculam estruturalmente com a temática *quilombola e étnico-racial*, apenas dois compõem o grupo de

redatores/as que, como vimos, assumem como *competência* a construção dos elementos fundantes nos documentos curriculares, os quais se referem aos *referenciais teórico-metodológicos* que sustentam as proposições das legislações educacionais. Assim, 13 (treze) *agentes* compõem o grupo de colaboradores/as e dois se vinculam aos/às leitores/as críticos/as (grupos que *revisaram e alinharam* os documentos *conforme a matriz analítica já elaborada*).

Neste diapasão, a mobilidade e autonomia dos/as *agentes* no *campo científico* depende diretamente da acumulação dos *capitais científico e institucionalizado*. Portanto, a envergadura de um/a pesquisador/a por uma temática de estudo, se relaciona às suas escolhas e recusas, de acordo com a sua posição ocupada no *campo*, nas *regras do jogo* e no poder que lhes é conferido no espaço de produção científica (Bourdieu, 2007a; Ferreira, A., 2020). Isso nos informa que, nessa ambiência, constituir-se um/a pesquisador/a especializado/a na temática, em alguma medida, não congregou *lucros simbólicos* para as regras e capitais institucionalizados.

Nesse sentido, a participação de um *agente* em um Neab, dentre os/as 173 (cento e setenta e três) elaboradores/as dos documentos – registrados na plataforma *Lattes* – situa-o/a no grupo vinculado ao DCEM. Isso, possivelmente, evidencia que, as razões para a escolha desses/as *agentes*, não utilizou como um de seus parâmetros, as suas participações em organizações científicas nas quais a ERER se coloca como debate estrutural. Tal aspecto pode fragilizar o critério jurídico dos documentos, de necessitarem se articular com as modalidades educacionais da educação escolar brasileira, as quais apontam a Educação Escolar Quilombola como uma delas.

Assim, destacamos que a Comissão responsável pelas deliberações constitutivas do DCEM é formada por cinco membros do COEM e por quatro membros da CEFOR (Negrao, 2020). Destes/as, apenas um/a *agente* possui, em algum momento de sua carreira acadêmica, abertura para o debate étnico-racial – com destaque para a cultura Afro-brasileira. Essa *agente* chama-se Haieny Nazaré Reis Santos, e sua função era a de Especialista em Educação na COEM – Coordenadoria de Ensino Médio – SEDUC-PA e congrega em sua formação uma Especialização em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Carga Horária: 390h) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, Brasil).

Agregado a isso, identificamos as conformações dos/as *agentes* que compõem o núcleo gestor de ambos os documentos:

Quadro 7 - Gestão DCEIEF e DCEM

Gestão – DCEIEF		
N^o	Nome	Função
01	Maria de Fátima Cravo de Sousa	Coordenadora Estadual de <i>Currículo</i>
02	Silvia Egídia Macedo Ferreira	Coordenadora Estadual de <i>Currículo</i>
03	Gabriela Pinheiro Alves	Coordenadora de Etapa Educação Infantil
04	Kátia Regina de Oliveira Costa	Coordenadora de Etapa Ensino Fundamental Anos Iniciais
05	Walter Gomes Rodrigues Júnior	Coordenador de Etapa Ensino Fundamental Anos Finais
06	Nair Cristine da Silva Mascarenhas	Articuladora do regime de Colaboração
08	Clara Lúcia Araujo Yune	Articuladora de Conselho
09	Leila Cristina Almeida	Articuladora de Conselho
10	João Paulo Paulino Coimbra	Analista de Gestão
Coordenação – DCEM		
01	Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior	Coordenação - GT da BNCC do Ensino Médio
02	Diana Barbosa Gomes Braga	Coordenação - GT da BNCC do Ensino Médio
03	Edilson Mateus Costa da Silva	Coordenação - Redatores do <i>Currículo</i>
04	Elizabeth Mascarenhas dos Santos Silva	Coordenação - GT da BNCC do Ensino Médio
05	Maria Madalena Pantoja da Silva	Coordenação - GT da BNCC do Ensino Médio
06	Marília de Almeida Chaves Lynch	Coordenação - GT da BNCC do Ensino Médio
07	Vânia Leite Leal Machado	Coordenação - Redatores do <i>Currículo</i>

FONTE: Levantamento realizado pelos/as autores/as, a partir da Plataforma *Lattes/Currículos Lattes*, entre junho e julho de 2023.

Dentre os os/as 17 (dezessete) *agentes* que compõem a gestão/coordenação dos Documentos Curriculares da Educação Básica do Estado do Pará, a despeito de todos/as estarem vinculados ao *campo* da Educação e terem a docência enquanto formação e profissão estrutural, nenhum/a se vincula a um grupo, núcleo de pesquisa ou desenvolve trabalhos que focalizem a ERER, ou a Educação Escolar Quilombola e, quando somamos aos/às articulados/as estruturalmente com o tema, observamos que nenhum/a se autodeclara quilombola. Logo, entendemos que as disposições acumuladas pelos/as *agentes* elaboradores/as dos documentos curriculares têm relação direta com as trajetórias individuais e/ou sociais dos/as *agentes* que promoveram tal seleção. Nesse sentido, os/as *agentes* inseridos/as nos diferentes *campos* do espaço social, desenvolvem práticas em consonância

com o *habitus* relacionado ao lugar e ao momento em que tais práticas são empreendidas (Bourdieu, 2003).

Desta forma, as conformações *acadêmica e profissional* dos/as *agentes* implicam na construção do *habitus e capitais* destes/as, porém, não garantem os elementos deliberativos nas *estratégias discursivas* dos documentos. Esse processo demanda reconhecimento dos *capitais e autonomia* dos/as *agentes* que compõem este ritual elaborativo, considerando o contexto do *campo* e as regras nele estabelecidas, resguardadas as suas atribuições e *autonomias*, compreendendo poderes deliberativos de escolha e os impactos efetivos na estruturação das referidas legislações.

Assim, entendemos que o *campo acadêmico-científico* da Educação é um *campo* de disputas desiguais, por ser integrado por *agentes* pesquisadores/as e instituições que dimensionam volume de *capital científico, político e simbólico* distintos. Este dado nos possibilita interpretar que a vinculação dos/as pesquisadores/as à temática étnico-racial não constituiu um parâmetro de seleção dos/as *agentes* elaboradores/as dos documentos curriculares. Essa hipótese torna-se relevante ao considerarmos que a escolha dos/as integrantes das Comissões de elaboração dos Documentos Curriculares se vincula, em grande medida, pela indicação dos/as servidores/as ocupantes de cargos de gestão e coordenação das referidas legislações. Logo, os encaminhamentos deliberativos estruturais far-se-ão de modo a conformar as *regras do jogo* estabelecidas pelos/as *agentes* com maior *lucro simbólico e grau de autonomia* no *campo* que, de acordo com o contexto *político, social e econômico* podem concorrer para a formação de um perfil humano em que a compreensão da diversidade étnico-racial não se coloca como um elemento a ser observado dentro da sua complexidade (Bourdieu, 2004; Silva, G., 2012; 2014; Coelho, M.; Coelho, W., 2021).

Neste contexto, este panorama resguarda as nossas reflexões asseveradas acerca do *habitus* constitutivo dos/as egressos/as do curso de pedagogia, bem como dos /as advindos/as de cursos congregados às *Ciências Humanas*, à formação estrutural na docência, elementos que não se colocam definidores de uma implicação estrutural nos documentos. É necessário vislumbrar a ambiência política que ensejou os documentos, bem como as vinculações dos/as *agentes* a grupos e objetos de pesquisa, com ênfase nos que ocupam o lugar de maior poder deliberativo e as suas conformações em movimentos de cunho político e ideológico que, como vimos na análise, coloca-se fragilizada quando relacionada à ERER e à Educação Escolar Quilombola.

Somado a isso, não podemos desconsiderar as tensões dos sindicatos de professores e professoras da Educação Básica e das universidades, juntamente com representações estudantis e associações pela formação de professores/as. Essas tensões podem, até certo ponto, causar mudanças, estruturais ou não, no texto final (Bourdieu, 2003; Negrão, 2020). Vejamos então as *estratégias discursivas* mobilizadas nos documentos dentro daquilo que forma e conforma o seu texto e o seu contexto.

c. As estratégias discursivas do DCEIEF em interface com as DCNEEQ

A métrica adotada foi a de estabelecer os temas recorrentes e emergentes, e dentro deste ritual analítico identificar as *estratégias discursivas* consubstanciada por nossos referenciais teóricos. Para isso, selecionamos cinco descritores a serem buscados no documento em epígrafe, quais sejam: *Quilombo, Quilombola, Racial, Raciais e África*.

Apontamos inicialmente que a filiação epistemológica do documento, através de sua operação discursiva, assume uma postura crítica de base *freireana*, que entende a Educação como um processo de *humanização*, com a finalidade explícita de tornar os indivíduos partícipes do processo civilizatório, tanto que, em sua dinâmica, reproduz os cenários sociais vigentes sob o olhar da diversidade intercultural, mas é dotada da capacidade de colaborar para a construção da sociedade que se quer – é uma prática sócio-histórica (Freire, 2000; Pará, 2019).

Nesse construto, faremos um mapeamento contextual, inicialmente, acerca das aparições do descritor *Quilombo* no documento. Em uma leitura flutuante, identificamos 72 (setenta e duas) ocorrências, nas quais os contextos de citação trafegam pela classificação de grupos culturalmente diferenciados que serão atendidos pelo documento, cito: *campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e cidadinas*.

Dentro do escopo referente à Educação Infantil, o descritor *quilombo* se articula com as “especificidades sociais, econômicas e culturais” afirmando ser “imperiosa a garantia de escolas dentro do contexto amazônico, respeitando os seus saberes, as práticas e as representações sociais e culturais desses sujeitos, suas identidades e identificação com o seu lugar” (Pará, 2019, p. 30). Essa defesa se articula com o prescrito pelas DCNEEQ e tensiona o que fora preceituado pela atual BNCC (Brasil, 2017), ao propor para a Educação Infantil cinco aspectos denominados Campos de Experiências, em uma visão ampliada da infância, sem destacar as especificidades dessas populações, dada a diversidade das regiões brasileiras.

Em um tópico específico intitulado “Educação Infantil e a Criança Quilombola”, espera-se que a “história, a memória, a tecnologia, o território e os conhecimentos dos quilombos sejam reconhecidos e considerados no *currículo* escolar” (Pará, 2019, p. 43). É importante destacar uma ideia no documento que traduz a constituição de que a Identidade quilombola está ligada também à ideia de pertencimento que se estabelece, além dos laços de sangue, que se fortalecem por meio dos valores, costumes e experiência de discriminação, compartilhados por um grupo com um sentimento em comum (Pará, 2019). Esse destaque se faz necessário, por entendermos, como apontam as DCNEEQ, que a Identidade quilombola não é única ou estática, mas dinâmica e se relaciona organicamente com a significação da Cultura e do Território dentro da complexa ancestralidade quilombola (Arruti, 2006; Araújo, R., 2019).

Nesse bojo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola são citadas como culminâncias dos movimentos sociais e pautaram essa educação específica, com destaque para o Movimento Negro e o Movimento Quilombola, os quais se mobilizaram pela implantação de ações afirmativas no Brasil, em especial na Educação Básica (Gomes, 2011), com atenção para o excerto:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito às especificidades étnico-cultural de cada comunidade e formação docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Brasil, 2012, p. 42).

Acrescido a isso, é posto que as *crianças quilombolas* apresentam modos próprios de se relacionar com o cotidiano e conviver com a natureza e seus diferentes espaços. Logo, os *currículos* carecem de respeitabilidade às particularidades locais, como tempo, espaços pedagógicos, condições climáticas, rotinas que propiciem a valorização da Identidade quilombola, que os/as identifiquem, que permitam se sentir partícipes e protagonistas de sua história (Pará, 2019).

Essa dimensão resgata aquilo que já fora sinalizado pela literatura especializada sobre a superação da Escola Quilombola como o lugar da mera assistência para se chegar ao lugar da formação humana e cidadã, na medida em que a criança se reconheça dentro das complexidades culturais específicas e legitime a sua identidade étnica. Para isso, a escola clama por um *currículo* articulado com os Saberes Tradicionais e as Práticas Pedagógicas,

promovendo uma consciência que se sedimenta nas relações do Território (Carvalho, C., 2008; Miranda, 2016; 2018).

A despeito desta sinalização concentrada de forma majoritária em um tópico específico sobre *Educação Infantil quilombola*, a legislação prossegue estabelecendo um currículo “geral” em consonância com o que foi proposto pela BNCC, por meio de cinco Campos de Experiências para a Educação Infantil: “*O eu, o outro e o nós*”; “*Corpo, gestos e movimentos*”; “*Traços, sons, cores e formas*”; “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”; “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, os quais se conectam com os eixos estruturantes do Ensino Fundamental. Vejamos esta disposição junto aos nossos descritores:

Quadro 8 – Campos de Experiências DCEIEF (Pará, 2019)

Objetivo de aprendizagem (O.A) / aprendizagem a ser vivenciada (A.V) na Ed. Infantil			
Campo de Experiência	Quilombo/las	Racial/Raciais	África
O eu, o outro e o nós		01 – A.V	01 – A.V
Corpo, gestos e movimentos			
Traços, sons, cores e formas	01 – A.V		
Escuta, fala, pensamento e imaginação			
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações			
Total	01	01	01
Total de AO e AV	90 - Objetivo de Aprendizagem (O.A) 401 - Aprendizagem Vivenciada (A. V)		

Fonte: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2023.

Dentro destes Campos de Experiências, o descritor *quilombo* só fora identificado no Campo “Traços, sons, cores e formas”, no objetivo de aprendizagem: “Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música”, e na aprendizagem a ser vivenciada: “Vivenciar brincadeiras de *diversos grupos culturais*, como: *indígenas, ribeirinhos e quilombolas*” (Pará, 2019, p. 79 – grifos nossos). A restrição de “diversos grupos culturais”, *indígenas, ribeirinhos e quilombolas* – desconsiderando a complexidade e intercâmbio destes grupos e estabelecendo um prisma de observância, ancorado em um lugar do “*nós*” eurocentrado ao fazer remissão sobre os *outros* “grupos

culturais” –, pode contribuir para a elaboração de um lugar exótico, estereotipado e folclorizado que a narrativa assume sobre estes grupos, com destaque para os quilombolas (Candau, 2008; Miranda, 2018).

Os descritores *racial/raciais* aparecem no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, no objetivo de aprendizagem: “Demonstrar empatia pelos *outros*, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir”, e na Aprendizagem a ser vivenciada: “Identificar o *outro* como alguém que tem um nome, que tem características próprias (sentimentos, sensações, *cor*, *raça*, aparência)” (Pará, 2019, p. 83 – grifos nossos). Nesse mesmo Campo de Experiência, temos o registro do descritor *África*, com o objetivo de aprendizagem: “Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” e aprendizagem a ser vivenciada: “Ouvir e *recontar* histórias dos diversos povos existentes (indígena, africano, asiático, europeu)” (Pará, 2019, p. 84 – grifos nossos).

Observamos que os verbos articulados aos descritores são “identificar”, “ouvir” e “recontar”, os quais, por sua mobilidade cognitiva, promovem descrição e reprodução de um dado ou fenômeno por meio de sua identificação e audiência (Severino, 2016), com base no que está preceituado no livro didático, concorrendo para a reprodução do racismo cotidiano e a redução da história dos quilombos (Rosemberg *et. al.*, 2003; Custódio; Foster, 2019). Agregado a isso, temos a articulação das palavras “África”, “cor” e “raça” ao *outro*¹⁴⁰, inflexão já problematizada por Todorov (1999) e Candau (2008), os quais refletem sobre a operação discursiva etnocêntrica de colocar o *outro*, racialmente diferenciado da hegemonia cultural europeia, no lugar da subalternidade.

Assim, a narrativa assumida pelos *Campos de Experiência* no documento curricular da Educação Infantil do Estado do Pará, em 90 (noventa) *Objetivos de Aprendizagem* e 401 (quatrocentos e uma) *Aprendizagens a serem vivenciadas*, evidenciam que os nossos descritores são localizados em apenas 03 (três) *Aprendizagens a serem vivenciadas* e em nenhum *Objetivo de Aprendizagem*. Tal aspecto nos coloca em uma zona de perigo acerca do *currículo* legitimado na escola, em um estágio de formação estratégico para a personalidade da criança, com reverberação direta na construção da identidade do/a aluno/a. Nos estágios de desenvolvimento de zero a sete anos, em que a aprendizagem estrutura o seu *habitus primário* através da interação com o meio, manipulação sensorial e estabelecimento de sensações e

¹⁴⁰ Aqui, nos referimos ao *outro* a partir das abordagens conceituais que reconhecem que o processo de colonização europeia ensinou, por meio de uma narrativa culturalmente hegemônica, que os povos originários – habitantes das colônias – se colocam como agentes subalternos, sub-humanos: *os outros* da sociedade (Todorov, 1999; Candau, 2008).

sentidos entre o que é *certo ou errado; bom ou mal; bonito ou feio (...)*, a ausência de referências étnico-raciais, ou do reconhecimento de seu grupo culturalmente diferenciado como o *outro*, corrobora para o *modus operandi* do racismo, imbuindo traumas e complexos para a criança quilombola, a qual integrará uma escola orientada por este *currículo* que, ao reconhecerem as suas identidades, serão colocadas em um *não-lugar*¹⁴¹ (Piaget, 1964; Vygotsky, 1991; Augé, 1994; Bourdieu, 2003; Paula; Nazário, 2017; Carril, 2017 Custódio e Foster, 2019).

No que se refere ao *Ensino Fundamental*, no texto introdutório, o descritor *quilombo* só fora citado quando apontam que a proposta curricular deve contemplar pressupostos teórico-metodológicos que garantam “às populações que nele habitam a integridade sociocultural, estimulando, cada vez mais, os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades” (Pará, 2019, p. 17). Nos eixos estruturantes *Espaço/tempo e suas transformações, Linguagens e suas formas comunicativas, Valores à vida social e Cultura e identidade*, e nas quatro áreas do conhecimento: *01. Linguagem: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa; 02. Humanas: História, Geografia e Estudos Amazônicos; 03. Ciências da Natureza; 04. Matemática: Matemática e Ensino Religioso*, temos este panorama:

¹⁴¹ Compreendendo o *não-lugar* como espaços não identitários, não históricos e não relacionais que se colocam distantes da hegemonia da cultura ocidental europeia como berço da modernidade (Augé, 1994).

Quadro 9 – Objetivos de Aprendizagem e Habilidades DCEIEF (Pará, 2019)

Objetivos de Aprendizagem (OA) e Habilidades (Hab) no DCEIEF				
Área	C. Curricular	Quilombo/las	Racial/Raciais	África
C. Humanas	E. Amazônicos	4 - OA 2 - Hab	2 - Hab	1 - OA 7 - Hab
	Geografia	4 - OA 2 - Hab	1 - Hab	7 - Hab
	História	1 - OA 1 - Hab	2 - Hab	2 - OA 10 - Hab
Linguagem	Artes	0	1 - OA	4 - Hab
	Ed. Física	2 - OA 1 - Hab	0	1 - OA 15 - Hab
	L. Inglesa	0	0	1 - Hab
	L. Portuguesa	1 - OA	0	2 - Hab
Matemática	Matemática	0	0	0
C. da Natureza	Ciências	0	0	1 - Hab
C. da Religião	Ens. Religioso	0	1 - OA 1 - Hab	1 - OA 1 - Hab
Total		12 - OA 7 - Hab	02 - OA 06 - Hab	05 - OA 48 - Hab
Total de O. A e hab. em todos os C. curriculares	662 - Objetivos de Aprendizagem (OA) 2054 - Habilidades (Hab)			

Fonte: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2023.

Assim, sobre os *eixos, objetivos de aprendizagem e habilidades* dos componentes curriculares, observamos, em certa medida, a escassez do descritor *Quilombo*. As suas ocorrências capturam os seguintes excertos:

Na área de Linguagem, temos em *Língua Portuguesa*, no Objetivo de Aprendizagem, “*Planejar e produzir textos* lidos e ouvidos nos diversos espaços (igreja, clube, feira, dentre outros) e contextos sociais (*quilombola*, ribeirão, indígena)” (Pará, 2019, p. 114 - grifos nossos). No componente curricular de Educação Física, temos:

Educação Física: Objetivo de Aprendizagem: Experimentar manifestações de origem indígena, quilombola, entre outras como culturas constitutivas do povo brasileiro (...) Valorizar as manifestações de origem indígena, quilombola, entre outras como culturas constitutivas do povo brasileiro (...) Habilidade: *Identificar* semelhanças e diferenças dos jogos em contextos sociais diferenciados, tais como aldeias indígenas, quilombolas, etc. (Pará, 2019, p. 190/192/195- grifos nossos).

Na área de Ciências Humanas, o descritor *quilombo* assume os seguintes excertos:

História: Objetivo de Aprendizagem: *Entender as revoltas e a fuga para os quilombos como forma de manutenção da liberdade e da sua cultura.* (...) Habilidade: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (Pará, 2019, p. 247/250 - grifos nossos);

Geografia: Objetivo de Aprendizagem: **Identificar** as expressões de territorialidade dos mais **diferentes povos** no Brasil e no mundo, em especial na Amazônia (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, *camponeses*, entre outros) (...) Habilidade: **Identificar e descrever** territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades **remanescentes de quilombos**, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios (Pará, 2019, p. 256 - grifos nossos).

Estudos Amazônicos: Objetivo de Aprendizagem: Analisar as comunidades do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhas valorizando a importância para a diversificação étnico-cultural amazônica e paraense (...) Compreender as suas diferentes formas espaciais dos meios urbano e rural (...) **Entender as revoltas e a fuga para os quilombos** como forma de manutenção da liberdade e da sua cultura na Amazônia paraense. Habilidade **Selecionar argumentos** que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades **remanescentes de quilombos**, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caixaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades (Pará, 2019, p. 266 - grifos nossos).

No que concerne aos descritores *Racial e Raciais*, temos no componente curricular de *Estudos Amazônicos*: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”. Em Geografia: “Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios”. Em *História*, o descritor aparece no bojo do texto “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”. Em Ensino Religioso: “Estudar e conhecer a influência das religiões nas questões bioéticas, identidade e étnico-racial” (Pará, 2019, p. 245/257/266/323).

Nos levantamentos sobre o descritor *África*, temos o componente curricular de *Artes*, no qual figuram quatro aparições da palavra *África*, associada a matrizes culturais “indígenas, africanas e europeias”, e na Habilidade “**Ler**, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, **lendas brasileiras, indígenas e africanas**, narrativas de aventuras” (Pará, 2019, p. 139- grifos nossos). Em *Língua Inglesa*, se tem a habilidade “Debater sobre a **expansão da Língua Inglesa** pelo mundo, em função do processo de

colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (Pará, 2019, p. 231 - grifos nossos). Em *Educação Física*, temos as habilidades “**Experimentar e fruir** brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, **incluindo aqueles de matriz indígena e africana**, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural” e “Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz **indígena e africana**” (Pará, 2019, p. 190/192 - grifos nossos).

Em *Estudos Amazônicos*, há as habilidades: “**Identificar** a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”; “**Descrever** modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações”; “**Descrever** as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas **interações** com outras sociedades do Ocidente e do Oriente”; “**Analisar** os mecanismos e as dinâmicas de comércio de **escravizados** em suas diferentes fases, identificando os/as **agentes** responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados”. E, ainda, no Objetivo da Aprendizagem, “Analisar a **presença** do colonizador europeu e dos africanos para a formação da população amazônica e paraense” (Pará, 2019, p. 245/264 /265/266 - grifos nossos).

Ainda encontramos o descritor *África*, em *Geografia*, nas habilidades: “Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, **tendo como referência os Estados Unidos da América** e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)”; “Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, **assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra**”; e “Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (...), o que resulta na espoliação desses povos” (Pará, 2019, p. 259/260 - grifos nossos).

E em *História*, o Objetivo da Aprendizagem consiste em “**Conhecer e entender a História da África** e os fatores que permearam a vinda e a vida dos africanos na América”, e, nas habilidades: “Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de **diferentes grupos sociais e culturais**, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes”; “Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes

tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas”; “Identificar a **distribuição territorial** da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”; e, “Caracterizar e discutir as **dinâmicas do colonialismo no continente africano** e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais” (Pará, 2019, p. 241/244/245/248 - grifos nossos).

E, por fim, em *Ciências*, a *África* se localiza na habilidade “**Justificar o formato das costas brasileira e africana** com base na teoria da deriva dos continentes”. E em *Ensino Religioso* figura o texto “**Compreender as contribuições das religiões** indígenas, africanas e afro-brasileiras para a cultura e identidade regional e nacional” (Pará, 2019, p. 285/322 - grifos nossos).

Seguindo o documento, encontramos o descritor *Quilombo*, na modalidade “**Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombola**”. Esse tópico volta-se apenas para o trato da temática em território quilombola e espaços reconhecidos pelas DCNEEQ. Assim, infere-se que a proposta curricular deve estar fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, buscando combater o racismo e discriminações que atingem a população negra e os povos indígenas. E por fim, o descritor se encontra no tópico “**Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações**”, destacando a necessidade de readequação dos materiais didáticos. É importante destacar que o tópico estrutural para a promoção da educação escolar se realiza em quatro páginas, seguindo um modelo descritivo para a Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações (Pará, 2019).

Logo, o documento curricular regulamentador da *Educação Infantil e Ensino Fundamental* no Estado do Pará, acaba por se articular com o preceituado pela BNCC, a partir das orientações do MEC aos Estados e às suas respectivas Secretarias de Educação após a aprovação da Base Curricular, em 2017. Neste sentido, o DCEIEF é eivado de *Objetivos de Aprendizagens e Habilidades* que acabam, em alguma medida, suplantando um debate orgânico e qualificado acerca da cosmovisão quilombola dentro de sua complexidade cultural e identitária, tal como previsto nas DCNEEQ.

Os descritores *África*, *Quilombo*, *Racial* e *Raciais* se conformam em contextos de identificação histórica – *descritiva* – e localização geográfica *protocolar*, associando *quilombos* à expressão *remanescente* (em consonância com a BNCC e em dissonância com o texto assumido pelas DCNEEQ). Assim, acionamos as formulações acerca da semântica de

remanescente, denotado como resíduos do passado - frigorificado – e, de forma estrutural, às expressões *fuga-revoltas e escravidão*, ensejando uma caricatura *exótica, folclórica* e até mesmo *fossilizada* no tempo, como havia sido denunciado na primeira versão do Art. 68, da C/F de 1988 (Almeida, A., 1998), comprometendo uma narrativa curricular subversiva, autônoma e protagonista de sua/nossa história, para assim, destituir-se do lugar do *outro*, municiados por outros capitais, como preceituado pelas DCNEEQ, que asseveram que o *currículo* da Escola Quilombola deve se constituir como um projeto de formação dinâmico, vivo e articulado com a vida dos sujeitos, bem como, comprometido com a valorização dos saberes tradicionais e que, de forma articulada e transversal, deve valorizar a cultura e preservar a memória coletiva destas comunidades (Brasil, 2012b; Silva, G., 2012; 2014).

Convém destacarmos que o descritor *África* emerge no componente curricular *Artes* em quatro aparições que se articulam às matrizes “indígenas e europeias”, colocando em *nichos* as contribuições artísticas destes grupos raciais, fomentando o debate que tem sido alvo de críticas no *campo científico* sobre o “mito das três raças”, que baseia a divisão racial da sociedade brasileira em três categorias principais. Tal mito, quando não direcionado pedagogicamente em um debate crítico, acaba por sustentar a ideia de que a miscigenação no Brasil é um símbolo de integração e harmonia.

O mito, ou a fábula das três raças, se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo legitimar uma sociedade hierárquica e individualizar, como se ela tivesse uma especificidade na cultura brasileira (Damatta, 1981; Schwarcz, 2012; Pará, 2019). Ainda neste componente curricular, a *África* se articula à habilidade de “Ler de forma autônoma (...) *lendas brasileiras, indígenas e africanas*, narrativas de aventuras” (Pará, 2019, p. 139 - grifos nossos), reiterando a narrativa *folclórica* da História da Cultura Africana e Indígena, dissociando-as da organicidade brasileira (Miranda, 2012; 2018; Valentim; Paula, 2016).

O componente curricular *Geografia* assinala um roteiro para se identificar aspectos populacionais, urbanos, políticos, culturais e econômicos sob o olhar dos Estados Unidos da América (EUA) como superpotência da ordem mundial do pós-guerra. Esta compreensão continua localizando a Europa e os EUA dentro de uma temporalidade *ocidentalizante* (Neves, 1994). Esta ótica é fomentada no componente *História*, quando estabelece a habilidade: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira”. Com o uso do termo *distribuição*, pode-se esvaziar um debate de tensões, asseverando a ideia de consenso e harmonia neste processo de luta territorial. A esta, agrega-se a habilidade: “Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático”, a qual se articula ao Objetivo de Aprendizagem: “descrever as lutas”. Assim, o debate pode ficar *frigorificado* na

caracterização do passado, fragilizando eventuais inflexões contemporâneas (Almeida, A. W. B., 1998; Pará, 2019).

Agregado a isso, temos os desafios enfrentados pela única disciplina contemplada pela prerrogativa da parte diversificada de ensino desde o final dos anos 1990, na estrutura curricular do Ensino Básico no Estado do Pará: o componente curricular “**Estudos Amazônicos**”. A disciplina integra o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, tendo como profissionais habilitados/as e autorizados/as pelo Conselho Estadual de Educação do Pará para ministrá-la, os/as licenciados/as em História, Geografia e Sociologia.

Esta disciplina, promulgada pela Resolução nº. 630/97, não estabeleceu a organização de um programa específico com assuntos, temas ou conhecimentos a serem mobilizados enquanto representação da História da Amazônia. Assim, emerge como desafio para este componente curricular a formação e atuação pedagógica dos/as professores/as, os/as quais são oriundos/as de áreas do conhecimento ~~em que~~ nas quais o debate da história amazônica se configura em um eixo temático, porém, não estrutural. Somado a isso, temos a frágil disponibilidade de material didático específico que consubstancie o trabalho pedagógico com o tema em sala de aula, o qual deve ser instrumentalizado pelo DCEIEF, que por sua vez estabelece a **Identificação** dos vários atores da Amazônia e **Descrição** das modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade (Almeida, D., 2013; Pará, 2019).

O desenho curricular ainda assume uma narrativa na qual o lugar das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Africana se secundariza enquanto um debate fundamental para a Educação Antirracista que se refere à intolerância religiosa, quando o componente curricular “Ensino Religioso” destaca apenas “**conhecer** a influência das religiões nas questões **bioéticas**, identidade e étnico-racial” (Pará, 2019, p. 323- grifos nossos). Esse movimento se fará na análise individualizada de características específicas de cada religião, como “sentido de viver/morrer (...) ideias de imoralidades (...) e limites entre o público e o privado”. Essa é uma narrativa pretensamente neutra, porém, sob o olhar ocidental cristão, “é comum observarmos a presença de rituais e marcadores simbólicos católicos nos espaços escolares” (Pereira; Miranda, 2017, p. 14).

Desta forma, as *estratégias discursivas* sobre o uso de *Habilidades e Objetivos de Aprendizagem (OA)* ¹⁴² incorporam a noção de *Competências* estruturadas pela BNCC, as

¹⁴² Os Objetivos de Aprendizagem (OA) se articulam diretamente como um “receituário” para concretizar aquilo que as Habilidades preceituam. Neste sentido, os OA são descritos como comportamentos genéricos que

quais instrumentalizam o ensino e justificam o uso de exames padronizados nacionais de avaliação de desempenho e classificação (*rankings*), abrindo espaço para silenciar o tratamento dado a questões de gênero, etnia, raça e diversidade, bem como ao espaço galgado pelo Ensino Religioso, concebido como uma “agenda imposta” por um “lobby empresarial e religioso”¹⁴³. Paralelo a isso, a Frente Parlamentar Evangélica, em uma *estratégia* para deslegitimar o debate sobre a *diversidade*, promoveu a exclusão dos termos “gênero” e “orientação sexual” do documento de Michetti (2020) e Coelho M. e Coelho W. (2021).

Assim, no Plano Estadual de Educação, promulgado em 2015, apesar de, em alguma medida, compreender aspectos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola – estes que deveriam orientar a feitura dos documentos curriculares – constatamos que as *estratégias discursivas* divergem, em certa medida, daquilo que o Plano preceitua, bem como do que fora orientado pelas DCNEEQ acerca do *currículo*, e, por conseguinte, *na avaliação, gestão e formação de professores/as*.

Nesse sentido, em *05 (cinco) áreas do conhecimento, 10 (dez) componentes curriculares, 662 (seiscentos e sessenta e dois) Objetivos de Aprendizagem e 2.054 (dois mil e cinquenta e quatro) Habilidades* em um documento de *361 (trezentos e sessenta e uma) páginas*, o debate sobre quilombo se apresenta em *12 (doze) Objetivos de Aprendizagem e 07 (sete) Habilidades*. Nesta conformação, a discussão quilombola encontra-se *concentrada majoritariamente em sua própria modalidade*, ao se articular, de forma estrutural, nos tópicos intitulados **Educação Infantil e criança quilombola** e na modalidade **Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombola**, tópicos estes que congregam 41 (quarenta e uma) das 59 (cinquenta e nove) ocorrências do descritor *quilombo*, existentes no documento, o que se fragiliza ao aparelhar juridicamente esta modalidade educacional aos *eixos, objetivos e habilidades* estruturados nos componentes curriculares. Assim, a despeito destas orientações específicas das DCNEEQ, as Escolas Quilombolas não estão isentas da articulação com o

se esperam dos/as alunos/as em relação a um campo disciplinar. A justificativa de sua necessidade aponta para conhecimentos a que todos têm direito de acesso via escola, ou seja, conteúdos da escolarização. Essa formulação é visível ao longo de todo o documento em que os significantes conhecimentos, como conteúdos e objetivos deslizam. Uma leitura que dialogasse com o campo do *currículo*, de forma mais tradicional, talvez não problematizasse tal deslizamento. O objetivo seria uma forma de dizer como se espera que um conteúdo seja trabalhado (Macedo, 2015).

¹⁴³ Representantes parlamentares acusaram ainda “um viés de doutrinação para a esquerda”, que precisaria “ser retirado” do documento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/509695-TEXTO-DA-BASE-CURRICULAR-AINDA-NAO-E-IDEAL,-DIZEM-DEBATEDORES-NA-CAMARA.html>. Acesso em: 22maio 2019.

preceituado pela BNCC para integrarem o conjunto de ritual avaliativo do sistema educacional brasileiro. Este aspecto tem tensionado a construção de um material didático que observe a complexidade cultural das comunidades, o qual já se apresenta frágil nestas escolas (Miranda, 2012; 2018; Custódio, Foster, 2019).

Portanto, essa narrativa se conforma por uma alteração e mudança do fluxo dos/as *agentes no campo político* – vide o marco histórico pós-*impeachment* de Dilma Rousseff –, no seio de um espaço social conformado por vários/as *agentes* com acúmulos desiguais de variados capitais, com o *ethos neoliberal*, interesses e estratégias diversos, e com *agentes* detentores/as de maior grau de autonomia que podem condicionar e constranger outros/as *agentes* por relações e forças exteriores (Bourdieu, 2007b). Tais ações buscam fazer valer a sua posição como legítima e encaminhar os seus desígnios. Resguardadas as suas implicações de autonomia, eles/as mobilizam regras outras que, em uma zona de conflitos, têm seus interesses preservados a partir da elaboração dos documentos norteadores da Educação brasileira (Bourdieu, 2003; Carreira, 2015; Michetti, 2020).

Assim, a despeito do número de *agentes* em áreas de formação e atuação profissional em que a temática ERER se coloca como eixo a ser problematizado, o *capital institucional e os lucros simbólicos*, eventualmente acumulados, não foram suficientes para causar alteração estrutural no documento, frente à ambiência *política, social e econômica* e a mobilidade dos/as *agentes* com *autonomia* e compreensões ideológicas distintas.

Portanto, apontamos que o DCEIEF no Estado do Pará, em certa medida, assume uma narrativa ancorada no lugar eurocentrado, e que as comunidades quilombolas configuram o lugar ainda *folclorizado e exótico*, subsidiado pelas formulações da BNCC, em parte, dissonantes da premissa Política e Pedagógica defendida pelas DCNEEQ.

d. As estratégias discursivas do DCEM em interface com as DCNEEQ

Seguindo a mesma métrica da análise do documento curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental, iniciamos rastreando as ocorrências dos descritores *Quilombo, Quilombola, Racial, Raciais e África*. Assim, tensionamos as ocorrências, ponderando a sua relevância dentro do texto e do contexto (Bardin, 2016).

De maneira geral, de acordo com o documento curricular, o Ensino Médio do Estado do Pará se estruturou em duas nucleações: *Nucleação da Formação Geral Básica e a Nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho*. Sua construção ocorrerá mediante o trato contextualizado e interdisciplinar dos Objetos de Conhecimento das diferentes unidades

curriculares, os quais, por meio da integração curricular das áreas do conhecimento e a Educação Profissional, terão como elemento de integração, entre essas nucleações, o projeto de vida dos estudantes como um importante pilar desta concepção curricular (Brasil, 2018a; Pará, 2021b).

Para tal fim, tem-se como referência o trabalho pedagógico da área, na nucleação da *Formação Geral Básica*, mediante as seguintes categorias (retiradas da BNCC): *Valores da vida pessoal; Práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; Atuação na vida pública; e o Cultural, artístico e literário*, os quais devem ser marcos articuladores e contextualizados no trabalho com as diferentes linguagens e demais áreas e que se coadunem com as sete competências específicas da área, previstas na referida BNCC – etapa Ensino Médio (Brasil, 2018a; Pará, 2021b), como podemos observar na figura abaixo:

Figura 5 - Arquitetura Curricular DCEM – Formação Geral Básica (Pará)



Fonte: Elaboração a partir dos estudos e discussões, ProBNCC – etapa Ensino Médio (Pará, 2021b).

A nucleação *Formação para o mundo do Trabalho* se estrutura em itinerários formativos os quais serão desenvolvidos na organização curricular através dos eixos estruturantes: *investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo social*, por meio da organização curricular dos projetos integrados de áreas e da Educação Profissional e Tecnológica, visto que os *campos* de saberes

e práticos eletivos, e o projeto de vida, são tidos como unidade curricular obrigatória no Ensino Médio. Observemos o modelo explicativo:

Figura 6 - Arquitetura Curricular DCEM – Formação para o mundo do Trabalho (Pará)



Fonte: Elaboração a partir dos estudos e discussões, ProBNCC – etapa Ensino Médio (Pará, 2021b).

São quatro os itinerários formativos: *Itinerâncias da Área de Linguagens e suas Tecnologias*; *Itinerâncias da Área de Matemática e suas Tecnologias*; *Itinerâncias da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; e *itinerâncias da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Assim, os arranjos curriculares, denominados de itinerâncias, se articulam com os eixos estruturantes que serão mobilizados pelos princípios curriculares norteadores da Educação Básica paraense, as áreas e a *Educação Profissional e Técnica*, “por meio de suas categorias e o conjunto de competências específicas e habilidades (associadas às competências gerais da BNCC e as específicas das itinerâncias) e o aprofundamento dos objetos de conhecimento, de acordo com cada unidade curricular da nucleação” (Pará, 2021b, p. 397).

Logo, estes princípios curriculares são, portanto, as bases que sustentam o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) em todas as etapas da Educação Básica. Por meio dele, norteia-se o processo que orienta o trabalho pedagógico e toda a arquitetura educacional incentivada pela legislação que estabelece o Novo Ensino Médio. “Estes por sua vez dialogam com as competências gerais definidas na BNCC, como elementos articuladores das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o conjunto de suas modalidades de ensino” (Pará, 2021b, p. 54).

É nessa perspectiva, que as *competências* gerais da BNCC passam a articular-se com os princípios curriculares do DCEPA, definindo e mobilizando conhecimentos, conceitos e procedimentos que possam garantir os direitos à Educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, enquanto sujeitos históricos da Educação Básica do Pará, assegurando assim processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento a todos/as os/as educandos/as/ cidadãos/ãs, conforme determinam os dispositivos constitucionais, legais e normativos da Educação brasileira, contemplando os fenômenos contemporâneos com uma prática produtiva que implicará diretamente na relação social, na relação de poder e nas identidades sociais (Sacristán, 2000; Pará, 2021b).

Assim, debruçamos a nossa análise acerca das *estratégias discursivas* que tematizam *quilombo e EREER*, sobre aquilo que prescrevem os princípios curriculares norteadores do Ensino Médio paraense, pois estes determinarão como se forma e conforma a arquitetura curricular, considerando o total de 500h, distribuídas em 300h para a formação geral básica e 200h, destinadas à formação para o mundo do trabalho, totalizando 1.000h anuais e 3.000h mínimas, nos três anos do Ensino Médio (Pará, 2021b).

Neste construto, enfatizamos que *149 (cento e quarenta e nove) das 176 (cento e setenta e seis) ocorrências do descritor quilombo* estão concentradas no tópico modalidades educacionais “*Educação Escolar Quilombola no Ensino Médio*”, o qual, pela correspondência, concentra-se em um tópico temático que resguarda proeminência dentro do próprio grupo. Logo, apenas 30 (trinta) ocorrências se espraíam pelo documento.

Dentro dessa construção, nas duas nucleações – *Geral Básica e Para mundo do Trabalho* – em 383 (trezentos e oitenta e três) habilidades registradas, o descritor *Quilombo* ocorre em 04 (quatro) habilidades. As ocorrências se dão nas áreas *Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias*. Observemos os quadros completos abaixo:

Quadro 10 - Competências e Habilidades no DCEM – Nucleação Geral Básica (Pará, 2021b)

Competências e Habilidades no DCEM – Nucleação Geral Básica				
Área	C. Curricular	Quilombo/las	Racial/Raciais	África
C. Humanas e Sociais e suas Tec.	-	3 -Hab.	1–Hab.	0
Linguagem e suas Tec.	L. Portuguesa	0	0	0
	Linguagem	0	0	0
Matemática e suas Tec.	-	0	0	0
C. da Natureza e suas Tec.	-	0	0	0
Total		3 – Hab.	1 – Hab.	0
Total de hab. e comp. em todos os C. Curriculares	Competências: 27 Habilidades: 173			

Fonte: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2023.

Quadro 11 - Competências e Habilidades no DCEM – Nucleação para o mundo do Trabalho (Pará, 2021b)

Competências e Habilidades no DCEM – Nucleação para o Mundo do Trabalho				
Área	C. Curricular	Quilombo/las	Racial/Raciais	África
C. Humanas e Sociais e suas Tec.	-	0	0	0
Linguagem e suas Tec.	Linguagem	0	0	0
Matemática e suas Tec.	-	1 – Hab.		
C. da Natureza e suas Tec.	-	0	0	0
Total		1 – Hab.	0	0
Total de hab. e comp. em todos os C. Curriculares	Competências: 22 Habilidades: 210			

Fonte: Levantamento realizado pelos/as autores/as, 2020/2023.

Dessa forma, destacamos o lugar que o debate sobre *quilombo* ocupa no documento por meio de suas ocorrências, texto e contexto. Neste sentido, como vimos, o descritor *quilombo* é identificado 176 (cento e setenta e seis) vezes no documento. Os registros se conformam como “*princípio ético da concepção do currículo*: compromisso ético-político, dessa vez com os jovens dos diferentes grupos sociais e comunidades campesinas, ribeirinhas, *quilombolas*, indígenas, cidadinas, que representam as diferentes *Amazônias* que constituem o

território paraense” (Pará, 2021b, p. 43). Assim, deve-se considerar as singularidades territoriais de cada coletividade citada.

O princípio ético ainda assevera que a nova perspectiva curricular deve impulsionar a inter-relação de culturas e saberes para promover, aos/às estudantes, o acesso às diversas manifestações culturais populares em cada comunidade. A pluralidade presente nas populações tradicionais “(indígenas, ribeirinhos, *quilombolas*, caiçaras, citadinos e outros grupos), a ecologia, a sustentabilidade, o progresso, o conhecimento, a justiça social, a geopolítica e tantos outros processos nos âmbitos socioculturais tornam a Amazônia intercultural” (Pará, 2021b, p. 133 – grifos nossos).

As ocorrências seguem nos dois Núcleos de Formação. Na *Nucleação da formação geral básica*, a aparição se refere a um *Objeto do Conhecimento* da área de conhecimento: *Linguagens e suas Tecnologias*, apontando a *competência*: “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem”, em um Objeto de Conhecimento definido como Arte - “*Arte Brasileira*, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Africana, Arte Contemporânea. *Arte quilombola*. Arte urbana. Arte Ingênuia (...)” (Pará, 2021b, p. 169 - grifos nossos). Observamos a disposição do texto, localizando *quilombo* em um Objeto de Conhecimento que está localizado em uma *competência*, quatro *habilidades* e dentre 17 (dezessete) *Objetos de Conhecimento* – dentro destes, é situado de forma deslocada daquilo que chama de “Arte Brasileira”, reiterando mais uma vez a estratégia discursiva do *outro* culturalmente diferenciado da narrativa hegemônica (Candau, 2008).

Ocorrem ainda na área de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, sinalizando em seu descritor que a prática desta área deve considerar diferentes tipos de trabalhos, “não apenas na escola, mas em toda a vida social e também que oportunize a valorização de *diferentes saberes* e sujeitos, sejam eles *ribeirinhos, quilombolas, indígenas* (...). Conhecer o funcionamento de parte da ciência não significa o abandono de outros saberes locais” (Pará, 2021b, p. 249 – grifos nossos). A abordagem assumida no documento curricular reiterou o lugar do *outro* como produtor de *outros diferentes* saberes – os quais tangenciam um saber pretendido como universal. Acrescido a isso, a referência não se concretiza em *competências, habilidades ou objetos do conhecimento*, ou seja, configurou apenas um lugar protocolar no texto introdutório da área. E, ainda, não problematizou o papel das *Ciências da Natureza* na estruturação do racismo científico ou legitimou a cosmovisão dos grupos culturalmente diferenciados (Verrângia, 2013).

Na área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, no caso especificamente amazônico, as categorias “Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade (...) devem

atender às multiplicidades existentes, sejam elas ribeirinhas, indígenas ou quilombolas e dos povos da floresta que habitam as margens dos rios, igarapés, cidades, reservas, perto e longe das capitais” (Pará, 2021b, 309). Para este argumento, tem-se asseverado a habilidade de “Identificar e analisar os *diferentes sujeitos das amazônias*: povos da floresta (ribeirinhos, indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, garimpeiros, agroextrativistas e quilombolas)” (Pará, 2021b, 346 – grifos nossos).

Nesse excerto, a narrativa engloba as populações *quilombolas* a *povos da floresta*, não reconhecendo o complexo trabalho da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e o ampliado debate junto às representações do Movimento Negro Unificado (MNU) e *quilombolas*, os quais ampliam o conceito no que se refere ao *espaço, tempo e agentes* (Almeida, A., 1998). Em relação a esse aspecto, é importante dizer que o texto conforma, em alguma medida, a complexidade dos grupos culturalmente diferenciados que trafegam pela Amazônia (Almeida, A., 1998; Miranda, 2018).

Na Nucleação da *Formação para o mundo do Trabalho*, a área do conhecimento *Matemática e suas Tecnologias* indica, como habilidade: “Identificar, Investigar e analisar situações-problema relacionadas à *vida do campo* (regiões de florestas, ribeirinhos, agropecuária, agricultura, *quilombolas*, entre outros), com o auxílio de conhecimentos matemáticos (...), elaborando modelos para sua representação” (Pará, 2021b, 434 – grifos nossos). Este excerto incorre no mesmo conflito identitário de *quilombos* percebido na área anterior, colocando-o dentro de um espectro *campesino*, definindo-os em um tempo espaço, não dando conta de sua complexidade territorial e étnico-racial (Almeida, A., 1998; Moura, 2020).

Sobre os Temas Contemporâneos Transversais, as *Modalidades de Ensino e as Formas de oferta do Novo Ensino Médio no Pará*, no que se refere ao debate *quilombola*, temos:

- a. *Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)*: “tem em seu perfil um diversificado território de multiplicidades, posto que atua com alunos oriundos de quilombos” (Pará, 2021b, p. 527);
- b. *Sistema Educacional Interativo (SEI)*: Quilombola se coloca no rol de populações atendidas;
- c. *Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio*:

Movimentos Sociais como princípio educativo: o processo histórico de lutas de homens e mulheres da Amazônia: das comunidades do campo, quilombolas, dos povos indígenas, deverá ser incorporado. A partir de um determinado modo de

produção da formação humana que encontra no movimento social um princípio educativo, em que se educam nas lutas sociais que protagonizam e que os constituem como sujeitos sociais, políticos e culturais (Pará, 2021b, p. 514).

d. *Educação do campo, das águas e das florestas no Ensino Médio:*

A educação do campo constitui-se identitariamente com a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo e ao mesmo tempo possui especificidades no que tange as suas formas de produção familiar: os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, e outros agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Pará, 2021b, p. 541).

e. *Educação para as Relações Étnico-raciais no Ensino Médio:*

Educação para as Relações Étnico-raciais é um conjunto de práticas, saberes e princípios dialógicos que busca estabelecer no âmbito das unidades de ensino público e privado uma dinâmica de aprendizagens que primem pela convivência solidária e respeitosa, potencializadas a entender a diversidade étnico-racial brasileira, impulsionadas por demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, xenofobia e todos os preconceitos e intolerâncias que geram violências na sociedade e atingem também os espaços de educação (...) recupera as narrativas dos sujeitos históricos visibilizados pela historiografia hegemônica e coloca no contexto do aprendizado brasileiro, os levantes populares, e organização dos quilombos, recuperando a importância de Palmares e seus grandes líderes Acotirne, Ganga Zumba, Zumbi, Dandara no Brasil do século dezessete e faz uma passagem até o ano 2001 quando aconteceu a Conferência Internacional de Durban na África do Sul onde o governo brasileiro torna-se signatário de uma Declaração com diversos compromissos a implementar (Pará, 2021b, p. 552).

f. *Educação Escolar Quilombola no Ensino Médio:*

Constitui-se identitariamente com a diversidade dos povos que residem, trabalham e produzem no campo e ao mesmo tempo possui especificidades no que tange as suas formas de produção familiar: os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, e outros agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural / Gestão Democrática, Alimentação, Prédio e Formação Inicial e continuada de professores/as - Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº. 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº. 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº. 5/2011, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua juventude e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas (Pará, 2021b, p. 564).

g. *Educação Ambiental Escolar no Ensino Médio:*

Discutir a produção da alimentação nas dimensões ambientalistas; debates sobre desafios ambientais na Amazônia paraense e perspectivas de trabalho no contexto

atual; sobre as diferentes juventudes da Amazônia e seus contextos de vida (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros) ou sobre a relação histórica entre sociedade e natureza (...) Isso demonstra a importância dos conceitos de Educação Ambiental e Saúde nos espaços em que o público escolar está inserido, desde os grandes centros urbanos às comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, as quais também agregam conhecimentos tradicionais que devem ser valorizados no contexto escolar (Pará, 2021b, p. 586).

No que concerne à *Organização do Trabalho Pedagógico no Novo Ensino Médio do Pará*, a premissa que ancora e sustenta a gestão diz ser consubstanciada por uma concepção democrática em que o trabalho se coloca como princípio educativo, baseado na perspectiva de formação humana integral (Frigotto, 1995) e no reconhecimento a direitos humanos, combate ao racismo e a todas as formas de preconceito, efetivação de direitos de crianças, adolescentes e jovens, das comunidades indígenas, do campo, quilombolas, dos direitos das mulheres, das comunidades LGBTQI+ e outras minorias que têm seus direitos pautados na legislação, redefinindo o conceito de diversidade para pluriversidade. Neste enredo, a gestão assume uma concepção avaliativa contínua e cumulativa, porém, elege as avaliações em larga escala como um parâmetro de rendimento do/a aluno/a sob a narrativa da BNCC (Pará, 2021b).

Nesse contexto, acionamos os conceitos de *habilidades e competências*, formulados por Perrenoud (2002), para inferir que o *número nulo de competência* que faz referência ao debate que tematiza *Quilombo* anuncia a não implicação estrutural do tema no documento. Assim, as ocorrências dos termos que nos referimos nos quadros acima, concorrem para suprir uma demanda protocolar, técnica e não emancipadora (Veiga, 2003) do tema, inviabilizando a possibilidade de uma alteração epistemologicamente e consubstanciada, mantendo os povos culturalmente diferenciados como questões acessórias, no lugar do *outro* (Candau, 2018; Coelho, M.; Coelho, W., 2018).

Frente a este dado, no que se refere à relação das categorias norteadoras da temática que estrutura esta tese, com os princípios curriculares norteadores da Educação Básica paraense, esclarecemos que o documento se diz fundamentar basilarmente em uma concepção de Educação *crítica* sob o olhar da diversidade intercultural, assentando o trabalho como princípio educativo e um *currículo* integrado na perspectiva de Frigotto (2015), para conectar os saberes propedêuticos aos conhecimentos da dimensão profissional. Assim, torna-se grande o desafio de uma formação para o mundo do trabalho, em *currículos* que considerem as culturas juvenis do Ensino Médio. Neste sentido, a escola deverá estar comprometida com a formação humana integral dos/as estudantes.

A partir disso, o DCEPA estabeleceu os três princípios curriculares norteadores: 1) Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; 2)

Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e 3) Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, que no Ensino Médio se articula com o princípio da contextualização.

Nesse construto, sinalizamos que o documento se credita – em seu texto – filiado a uma abordagem teórica *gramsciana-freireana* de ~~educação~~ Educação e *bakhtiniano* da linguagem, ancorando-se em uma compreensão crítica de sociedade e estruturando-se em uma formação humana integral do/a estudante, esclarecendo que “optou-se política e pedagogicamente por não se reproduzir em sua totalidade a política nacional em curso. Dialoga-se com ela, mas se realiza um processo de construção de um documento autônomo, mais coerente com as realidades paraenses” (Pará, 2021b, p. 32).

Isso nos informa que os/as 10 (dez) *agentes* com inclinação estrutural para a temática quilombola, os/as 41 (quarenta e um) que possuem formação em Licenciatura em Pedagogia e os/as 51 (cinquenta e um) concentrados/as na área das Ciências Humanas, conformam esta área de formação acadêmica e atuação profissional que podem ter tensionado esta filiação epistemológica *crítica* para as categorias centrais: *currículo, trabalho e educação* que, em tese, tensionariam para garantir o lugar dos grupos culturalmente diferenciados em uma abordagem intercultural. Acrescido a isso, congregamos as legislações *reguladoras* nacionais e estaduais com o intuito de fortalecer o debate étnico-racial nas escolas. A Lei nº 9.341, de 11 de Novembro de 2021, que institui o Estatuto da Equidade Racial no Estado do Pará, adota os preceitos da lei federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e altera a lei estadual nº 6.941, de 17 de janeiro de 2007, a qual, articulada com as DCNEEQ, na seção II, advoga que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Estado do Pará e no Brasil¹⁴⁴, observado o disposto na lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Pará, 2021c).

Porém, a literatura especializada (Silva; Scheibe, 2017; Aguiar, 2019; Araújo, R, 2019; Alencar; Barros, 2021) tem denunciado que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são

¹⁴⁴ Esta concretude se fará quando os conteúdos referentes à história da população negra no Estado do Pará e no Brasil forem ministrados no âmbito de todo o *currículo* escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ambiental do País; fomentar a formação inicial e continuada de professores/as e a elaboração de material didático específico; em datas cívicas, incentivar a participação de intelectuais e representantes do Movimento Negro para debater com os/as estudantes as suas vivências relativas ao tema em comemoração, e os órgãos estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação criarem incentivos à pesquisas e à programas envolvendo a temática. Nesse documento, as comunidades quilombolas têm resguardado o respeito, proteção e valorização de suas memórias, saberes e territórios, bem como as suas formas societárias de sobrevivência (Pará, 2021b).

documentos forjados em uma ambiência *política, econômica e social*, em que os/as *agentes* com maior grau de autonomia no *campo* concorrem para uma proposta educacional escolarizada que não observa as demandas dos/as estudantes da Educação Básica pública brasileira, visto que se concretiza em uma proposta de formação encurtada, instrumental e pragmática. Assim, a flexibilização curricular, tida como democrática, apontada pela Reforma, favorece processos de exclusão dos/as jovens mais vulneráveis: pobres, negros/as, moradores de periferias, quilombolas, ribeirinhos/as etc., em decorrência de suas experiências escolares mais aligeiradas, técnicas e pouco reflexivas.

Logo, das 176 (cento e setenta e seis) aparições do descritor *quilombo*, contidas no DCEM, 161 (cento e sessenta e um) concentram-se no tópico *Modalidades Educacionais*; destas, 149 (cento e quarenta e nove) localizam-se na Modalidade *Educação Escolar Quilombola no Ensino Médio* que congrega 149 (cento e quarenta e nove) das 176 (cento e setenta e seis) aparições do descritor *quilombo* no documento, a qual se estrutura em uma narrativa conceitual, acerca do quilombo, de acordo com a literatura especializada, e balizado pela legislação específica, pautando de forma descritiva e instrumental o que preceituam as DCNEEQ.

Assim, a filiação epistemológica *crítica* dos documentos curriculares, e as *Modalidades Educacionais*, se fragilizam quando o *modus operandi neoliberal*, refratado na legislação, ensejou uma prescrição de acordo com o orientado pela BNCC e a Reforma do Ensino Médio refletidos na *Nucleação para a Formação Básica e para o Mundo do Trabalho*. Desta forma, a despeito de a formação dos/as *agentes* elaboradores/as dos documentos ter nos dado pistas sobre uma possível compreensão da diversidade, um uma ambiência política adversa, com *agentes* detentores/as de maior grau de autonomia, *condicionaram e constrangeram* outros/as *agentes* por relações e forças exteriores (Bourdieu, 2007b; Araújo, R., 2019).

Nesse sentido, podemos inferir que a área de formação e atuação profissional dos/as *agentes*, a despeito de tensionarem o reconhecimento da temática em decorrência de seu escopo curricular, não se fez de forma estrutural. Logo, a condição social dos/as falantes instaura um *habitus linguístico* no qual o letramento racial crítico pode não ter sido fundamentado dentro de sua complexidade. Agregado a isso, temos as posições sociais e o *grau de autonomia* dos/as *falantes*. Esses fatores apontam que eles possuem maiores graus de autonomia e dispõem de *capitais e lucros simbólicos*, mas a ERER e a Educação Escolar Quilombola não incorporavam um debate estrutural – vide a formação dos/as coordenadores/as e gestores/as dos documentos. Isso, mais uma vez, se relaciona diretamente

com a ambiência *política, social, econômica e educacional* em que os documentos foram ensejados em âmbito nacional e estadual. Tal ambiência tensionou um “interesse expressivo” que informa os objetivos que levam o locutor a se expressar, balizados por uma narrativa *neoliberal* e eurocentrada (Bourdieu, 2004; Miranda, 2018; Silva, G. M., 2012; 2014; Nascimento, A., 2019; Coelho, M.; Coelho, W., 2021).

Dessa forma, uma questão problemática destes últimos documentos que orientam a Educação Básica brasileira, diz respeito à segmentação de sua organicidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que sonega conhecimento aos/às estudantes das camadas populares, que estudam nas escolas públicas, tendo em vista que são poucas as unidades escolares no país que dispõem, atualmente, de infraestrutura e condições materiais adequadas, flexibilidade para a iniciativa privada, adoção da Educação à Distância como metodologia integrante e de um quadro de docentes, e demais profissionais da Educação necessários para dar sustentação à oferta escolar de cinco itinerários formativos a todos/as os/as estudantes (Silva, G. M., 2012; 2014; Silva; Scheibe, 2017; Araújo, R., 2019).

Assim, mesmo em escolas localizadas em territórios quilombolas, e resguardadas pelo que preceituam as DCNEEQ, e o próprio DCEM – na seção *Modalidades Educacionais* – a prescrição legal da BNCC e da Reforma do Ensino Médio aparelharam o documento, na nucleação para a Formação Básica e para o Mundo do Trabalho, de modo a obedecer sistematicamente às Itinerâncias (não disponíveis na sua inteireza à todas as escolas públicas) e o volume exponencial de *competências, habilidades e objetos de conhecimento* que colocam o debate quilombola e da diversidade étnico-racial, como pontual e secundário, “coagindo” os/as educadores/as a percorrerem, de forma aligeirada, e sem uma reflexão mais profunda, sobre o que está sendo visto, sem pensar como e sobre o que ele propunha em decorrência de uma política educacional do *ranqueamento* (Araújo, R., 2019; Michetti, 2020; Alencar; Barros, 2021; Coelho, M.; Coelho, W., 2021).

Nessa conformação, temos a envergadura e a autonomia potencialmente deliberada dos organismos financeiros internacionais e nacionais, como o Banco Mundial, que ensinam a atuação de instituições educacionais sob a ótica do mercado, a exemplo da Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que, por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), promoveram as suas regras na arquitetura curricular e articulação com o setor privado para a “nova” configuração do Ensino Médio brasileiro. No Pará, se colocaram como “parceiros” da SEDUC e efetivaram as suas premissas no “jogo jogado” (Bourdieu, 2003; Negrão, 2020).

Isso aponta que a arquitetura narrativa do DCEM do Estado do Pará, o qual, em seu processo de construção, tensionou lutas entre os/as *agentes* que balizadas por conflitos e alterações no contexto *político, econômico e educacional*. Este processo ensejou mudanças que apenas o destaque para a filiação epistemológica crítica, na base do texto, não fora suficiente para promover alterações estruturais nos princípios curriculares que, preceituados por *competências e habilidades* e de acordo com as suas implicações efetivas na Escola Básica, fortalecem uma temporalidade *eurocêntrica* (Almeida, A., 2002; Fernandes, F., 2008; Miranda, 2018; Nascimento, A., 2019), colocando a diversidade étnico-racial no lugar que historicamente ocupou: o lugar dos *outros*.

Logo, os tensionamentos envolvendo os dois documentos curriculares, DCEIEF e DCEM, mobilizaram diferentes grupos que se “digladiam” para estabelecerem as suas narrativas no documento curricular, e concretizam o que já fora sinalizado por Apple (1995), pois o *currículo* nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula, ele diz sobre uma visão, ideias, projetos de sociedade e perspectivas e poder de quem possui capitais assertivos e autonomia deliberativa no *campo* e no contexto de sua construção (Bourdieu, 2003).

Neste aspecto, temos no horizonte o enfrentamento de outro dispositivo jurídico que regulamenta a formação inicial de professores/as: a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, a qual articula a formação de professores/as ao que preceitua a BNCC, e tensiona o perfil docente ao modelo gerencial e de auditoria por resultados do *super professor* na responsabilização social sob a ordem *neoliberal*, secundarizando o debate sobre as relações étnico-raciais e enfatizando a instrumentalização de como ensinar conforme a BNCC (Coelho, M.; Coelho, W., 2021; Felipe; Cunha; Brito; 2021).

Porém, apesar destas intercorrências jurídicas, e do caráter descritivo e generalizado que o debate *quilombola e étnico-racial*, em certa medida, apresenta nos documentos curriculares, observa-se a formação inicial e a mobilização das pesquisas na formação continuada junto à pujança dos movimentos sociais que, ao “aparecerem, reclamando reconhecimento de Direitos, expõem uma ordem de problemas que decorrem de um período, quando tiveram que se ‘ausentar’ para que não fossem submetidos aos processos de repressão” (Shiraishi Neto, 2004, p. 172).

Esses elementos podem representar uma ferramenta de subversão dentro de um sistema hegemônico. Logo, constitui-se uma contribuição qualificada para se pensar em um *currículo* dinâmico e prescrito nas regras construídas, desconstruídas e reconstruídas pelos/as *agentes*, visto que a história e a construção do *campo científico* escolar também são possíveis

causas para uma configuração ou reconfiguração dos *currículos: formal, oculto e em ação* (Bourdieu, 2003; Sacristán, 2008; 2013; Goodson, 2013).

Agregado a isso, refletimos sobre a formulação teórica da “teoria da curvatura da vara” descrita por Saviani (1986, p.37): “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. A alteração de uma perspectiva epistemológica e prática não se fará somente com a mobilização unilateral dos movimentos sociais ou com uma narrativa conceitual protocolar, pois isso a deixaria suscetível a uma tensão – já orquestrada – que a colocaria em seu lugar “original”.

Assim, entende-se que são necessários os movimentos sintomáticos dos grupos sociais e a construção de *estratégias discursivas* que fundamentem uma abordagem edificante e emancipadora (Veiga, 2003). Por meio destas, com uma interlocução ativa do *campo político*, entre os *operadores do direito*, que estruturam de forma sistêmica outros dispositivos jurídicos educacionais, condicionalidades podem ser estabelecidas na formação e conformação do trabalho pedagógico em sala de aula, nas diretrizes formativas para os/as professores/as e nos sistemas de avaliação que engendram o sistema de ensino (Bourdieu, 2003; Barroso, 2005; Miranda, 2018).

Seguiremos esta narrativa sinalizando políticas e projetos elaborados e implementados pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, que se inclinam para o debate da ERER, com destaque para a Educação Escolar Quilombola. É importante destacar que os aspectos apontados objetivam identificar as ocorrências das ações tensionadas pela Secretaria, com vistas a fomentar o debate; porém, trataremos de modo a refletir sobre o papel protocolar ou emancipatório de tais registros.

3.4. Ações Pedagógicas da SEDUC/PA sobre ERER e EEQ

a. A Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial (COPIR)

A Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial – COPIR – é uma coordenação vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Pará, e possui como objetivo basilar superar as práticas discriminatórias étnico-raciais no ambiente escolar, investindo na formação dos/as professores e professoras da Educação Básica e na elaboração de materiais didáticos que levem o/a educador/a a refletir sobre suas práticas pedagógicas na preparação do/a educando/a para o exercício pleno da cidadania. Tal cidadania se encaminha mediante o

reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira, em ações que atendam aos dispositivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, alterada pela Lei nº. 10.639/2003, e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana¹⁴⁵.

b. O Caderno Orientador da Gestão Pedagógica das Unidades Escolares da rede estadual de ensino

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, assumindo como pressuposto a formação integral dos/as estudantes, a Secretaria de Estado de Educação do Pará organizou este Caderno Orientador para subsidiar a Gestão Pedagógica das Unidades Escolares da rede estadual de ensino. Em consonância com o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) – etapa Ensino Médio, ele pauta-se na formação humana integral dos/as estudantes paraenses, com orientações gerais sobre a estrutura das nucleações, bem como existe um conjunto de instrumentais que se destinam ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico da escola.

Neste documento, no item “Apresentação da matriz curricular da Educação Quilombola”, o texto resgata os elementos estruturais das DCNEEQ, apontados como premissa para as escolas quilombolas, e as que atendem estudantes oriundos/as dos territórios quilombolas, para que considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

Com destaque para o *currículo*, espera-se que ele contemple a dimensão simbólica do território, a cultura local, o sentimento de pertencimento, a ancestralidade e a memória coletiva. No campo da Amazônia paraense, deve ser organizado com, e para os sujeitos quilombolas, e deve estar pautado no respeito à diversidade, no combate ao racismo e à discriminação, mas, sobretudo nos princípios da inclusão social e da emancipação dos sujeitos quilombolas do campo. Reitera-se que a Educação Escolar Quilombola, no campo da Amazônia paraense, deverá ser desenvolvida por meio da articulação com as demais políticas públicas que estão relacionadas com os direitos dos povos e comunidades tradicionais, mas precipuamente no que tange ao cumprimento das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, do CNE/CP nº. 03/2004, da Resolução nº. 1 CNE/CP/2004.

¹⁴⁵ Texto objeto do *blog* da Instituição. Disponível em: <http://copirseduc.blogspot.com/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

A carta sinaliza, como elementar para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Médio, garantir aos/às estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, próprios das comunidades quilombolas. Ainda deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento.

Neste sentido, a COPIR propôs desenvolver, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Associações, Federações e Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas, a implementação da Lei nº. 10. 639/2003, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº. 8, de 20 de novembro de 2012, garantindo às comunidades quilombolas o acesso à Educação de qualidade, com base nas legislações vigentes direcionadas às políticas públicas educacionais, estabelecendo interface com a política já existente nessas comunidades.

Para isso, construiu-se um modelo de matriz curricular que deverá ser incorporado à estrutura do Ensino Médio das escolas quilombolas, em articulação com o que preceitua a legislação específica.

Figura 7 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Educação Escolar Quilombola (Pará) – Formação Geral Básica

MATRIZ CURRICULAR – NOVO ENSINO MEDIO – EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA																					
NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS	1º ANO DO ENSINO MEDIO						2º ANO DO ENSINO MEDIO						3º ANO DO ENSINO MEDIO						CARGA HORÁRIA TOTAL
			1º SEMESTRE			2º SEMESTRE			1º SEMESTRE			2º SEMESTRE			1º SEMESTRE			2º SEMESTRE			
			CM HISTÓRIA	CM GEOGRAFIA	CM CIÊNCIAS	CM HISTÓRIA	CM GEOGRAFIA	CM CIÊNCIAS	CM HISTÓRIA	CM GEOGRAFIA	CM CIÊNCIAS	CM HISTÓRIA	CM GEOGRAFIA	CM CIÊNCIAS	CM HISTÓRIA	CM GEOGRAFIA	CM CIÊNCIAS	CM HISTÓRIA	CM GEOGRAFIA	CM CIÊNCIAS	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Artes	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		Educação Física	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		Língua Inglesa	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		Língua Portuguesa / Literatura Brasileira	80	4	8	80	4	8	80	4	8	80	4	8	80	4	8	80	4	8	480
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	80	4	8	80	4	8	80	4	8	80	4	8	80	4	8	80	4	8	480
		Química	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		Biologia	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		História	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		Sociologia	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
		Filosofia	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	120
Carga Horária Total Formação Geral Básica			360	18	36	360	18	36	360	18	36	360	18	36	360	18	36	360	18	36	2160

Fonte: COPIR/2018.

É possível observar que, nominalmente, a única disciplina que destaca um aspecto específico que estrutura a cultura quilombola, se refere à “Língua Portuguesa e Literatura Africana”. Se olharmos para o documento curricular do Ensino Médio tratado na seção anterior, identificaremos que as demais disciplinas que devem se adequar ao que preceitua a BNCC tratam de forma superficial e descritiva a temática quilombola e étnico-racial. Logo, nas linhas jurídicas, a alteração não parece possuir uma envergadura estrutural na construção de uma Educação Escolar Quilombola que se articule organicamente com o que estabelece a complexidade de cada comunidade.

No que se refere ao eixo “Formação para o Mercado de Trabalho – Os itinerários Formativos”, temos a seguinte estrutura:

Figura 8 - Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Educação Escolar Quilombola (Pará) – Formação para o mundo do Trabalho

MUNICIPAÇÃO	ITINERÂNCIAS		1º ANO DO ENSINO MÉDIO						2º ANO DO ENSINO MÉDIO						3º ANO DO ENSINO MÉDIO						CARGA HORÁRIA TOTAL	
			1º SEMESTRE			2º SEMESTRE			1º SEMESTRE			2º SEMESTRE			1º SEMESTRE			2º SEMESTRE				
			DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE		DE
FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO - Itinerários	Projetos Integrados de Ensino-Linguagens e suas Tecnologias	REDAÇÃO E LITERATURA: ENFOQUE ÉTNICO RACIAL E QUILMBOLA	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	200	
		TECNOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILMBOLA	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
		ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO EMPREENDEDORISMO SUSTENTÁVEL	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
	Projetos Integrados de Ensino- Ciências da Natureza e suas	CIÊNCIA E OS SABERES TRADICIONAIS: UM DIÁLOGO PELA VIDA	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
		Projetos Integrados de Ensino- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
	Projetos Integrados de Matemática e suas Tecnologias	ETNOMATEMÁTICA - ELO ENTRE AS TRADIÇÕES E A MODERNIDADE	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	40	2	4	200	
		Campos de Saberes e Práticas Eletivas	QUILMBOLAS NA AMATHUMBA	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100
	RELAÇÕES RACIAIS E ANTHROPOLOGIA		20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
	DIREITOS HUMANOS QUILMBOLA		20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
	Projeto de Vida	IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO RACIAL	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	20	1	2	100	
Carga Horária Total para o Mundo Trabalho (Flexibilização)			240	12	24	240	12	24	240	12	24	240	12	24	240	12	24	240	12	24	1200	
Carga Horária Total Anual			600	30	60	600	30	60	600	30	60	600	30	60	600	30	60	600	30	60	3360	

Fonte: COPIR/2018.

Neste eixo, nominalmente já percebemos, em certa medida, a inserção de categorias que se relacionam com a temática, como: *Literatura com enfoque étnico racial, Tecnologia aplicada a EEQ, Arte Africana, Saberes Tradicionais, Territorialidade e Direitos Quilombolas, Etnomatemática, Relações Raciais e Antropologia e, Identidade e Pertencimento Racial*. A despeito destas inserções discursivas, é importante destacar que com o objetivo de apoiar no processo de revisão, ou elaboração e implementação destes documentos Curriculares, os quais necessitam estar alinhados à BNCC e às normativas

correlatas, o que pode ocasionar interferências efetivas na concretização das abordagens pedagógicas específicas (Pará, 2021b).

Nesse sentido, os documentos curriculares que regulamentam a Educação Básica do Estado do Pará, se conformam em um conjunto legal que pressupõe a BNCC e a Reforma do Ensino como dispositivos norteadores e, que se justificam pela necessidade do aparelhamento, por parte do Estado, do trabalho pedagógico desenvolvido na escola por meio do *Projeto Político Pedagógico e do Desenho Curricular*, a fim de ajustar o ensino e aprendizagem ao conjunto de *competências, habilidades e objetivos de conhecimento* reivindicados pelos indicadores das avaliações em larga escala. Sob a ótica da BNCC, a finalidade da Educação Básica passa a ser a mensuração de resultados via processos de avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, a Educação imposta pela BNCC, e a avaliação que dela se faz, é que não é uma educação emancipadora, mas sim uma educação conformista, que atende às demandas do mercado *neoliberal* (Queiroz; Ortega; Militão, 2023; Zanotto; Sandri, 2018).

Acerca disso, para ocorrer uma alteração estrutural de modo a atender a demanda da complexidade das questões étnico-raciais, e reservar o lugar complexo que ocupa a Educação Escolar Quilombola, o documento curricular necessita garantir que a intencionalidade permeie todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do *currículo*. Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder e ruptura do *status quo* com o institucional lugar, em uma situação concreta na qual, quem aplica, está existencial, ética e socialmente comprometido/a com o impacto da aplicação (Veiga, 2003). Assim, as mudanças necessitam intercorrer os documentos legais que regulam e regulamentam o processo educativo, envolvendo todos/as os/as *agentes do campo* e as instituições envolvidas, a Escola Básica e a Universidade:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (Veiga, 2003, p. 279).

Logo, um caderno de orientações, a despeito de sua validade social, não possui força jurídica e envergadura institucional para promover implicações concretas frente ao aparelhamento feito pelas legislações curriculares e avaliativas nacionais que, como já vimos, ensejaram uma coalizão, tanto na base curricular comum, como na diversificada – vide as

modalidades educacionais onde o debate só é problematizado dentro das comunidades e entre os/as *agentes* identitários. Isso nos coloca em uma zona de perigo que poderá conformar um processo de “guetização” do debate sobre a Educação Quilombola, criando novos universalismos culturais e estabelecendo limites para um debate interno dos grupos culturalmente diferenciados (Bourdieu, 1999; Canen, 2007). A complexidade geográfica e identitária das pessoas quilombolas, informada pela métrica censitária (IBGE, 2022), nos mostra a necessidade de se pensar as DCNEEQ para além dos territórios demarcados, mas em todos os ambientes educacionais sistematizados que podem atender a este público.

A seguir destacamos alguns eventos mobilizados pela COPIR como possibilidade de implementação daquilo que preceitua a legislação específica sobre a Educação Escolar Quilombola.

c. Outras Ações Pedagógicas promovidas pela SEDUC/PA e COPIR sobre ERER e EEQ

Em uma busca na rede mundial de computadores (*Internet*) acerca das ações promovidas pela COPIR, ou, especificamente, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, no que se refere à DCNEEQ, elencamos as seguintes ações: O Projeto "Educação, Etnicidade e Desenvolvimento: fortalecimento de alunos e alunas quilombolas na Educação Básica" tem como principal finalidade elaborar o conteúdo do *currículo* estadual da Educação Escolar Quilombola. O projeto surgiu em 2015, a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Pará (Seduc), por meio da Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (Copir) e Secretarias Municipais de Educação, que vêm assegurando uma série de formações destinadas a alunos/as e professores/as de comunidades quilombolas em vários municípios do interior do Estado¹⁴⁶.

Destacamos ainda o “Dia da Consciência Negra”, que se refere a atividades que são realizadas em pelo menos 70 (setenta) espaços de aprendizagem da Seduc/PA, celebrado no dia 20/11. Esta é uma data que convida todos/as a refletir sobre a inserção da comunidade afrodescendente na sociedade brasileira, e foi escolhida por coincidir com a morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, um dos grandes líderes do movimento negro no Brasil. Para fortalecer a luta por igualdade de direitos e resgatar memórias da diversidade afro-brasileira,

¹⁴⁶ Disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/6618/projeto-da-seduc-resgata-cultura-de-raiz-em-escolas-quilombolas>. Acesso em: 04 jan. 2024.

mais de 70 (setenta) escolas da rede pública estadual promovem, durante todo o mês de novembro, atividades alusivas à causa. As programações são acompanhadas pela Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial (Copir), da Secretaria de Estado de Educação (Seduc).

Temos ainda o “Seminário Itinerante: Relações Étnico-raciais na Educação Básica: as Interfaces da Cultura Afro-brasileira e Africana no *Currículo* Escolar”. Iniciado em 2015, pela Coordenadoria de Educação para Promoção da Igualdade Racial (Copir), da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), o seminário se configurou itinerante, percorrendo as 10 (dez) Unidades Regionais de Educação (UREs) em municípios-sede de comunidades quilombolas: Mocajuba, Cametá, Abaetetuba, Óbidos, Castanhal, Salvaterra, Baião, Oriximiná, Santarém e Belém. A realização do seminário justificou-se pela necessidade de cumprimento da Lei nº. 10.639/2003, priorizando a educação étnico-racial – valorização da cultura negra como um dos pilares da cultura e identidade brasileira. Outra justificativa é a de que o desafio de tornar a escola um local atraente ao/à estudante, para a assimilação de conhecimentos, e construção da cidadania, ganha contornos específicos quando inserido no contexto da Educação Escolar Quilombola, destinada à crianças, jovens e adultos/as negros/as quilombolas (loais de resistência dos/as antigos/as escravizados/as no Brasil).

Esse seminário se insere no conjunto de ações do projeto Educação, Etnicidade e Desenvolvimento: Fortalecimento de Negros e Negras Quilombolas na Educação Básica. O evento corresponde a uma das quatro fases do projeto. As outras três fases, em sequência, são: oficinas técnicas para formação de facilitadores/as; oficinas para estudantes em comunidades quilombolas (Abaetetuba, Bagre, Bonito, Cametá, Irituia, Oeiras do Pará, Oriximiná, Ponta de Pedras, Santa Luzia do Pará e Viseu); e como quarta etapa, a realização de um Encontro Estadual de Alunos/as Quilombolas, no final do ano, com a participação de 400 (quatrocentos) estudantes quilombolas. Segundo alguns técnicos que atuam na Educação Escolar Quilombola, o seminário itinerante enfoca a necessidade, identificada por eles/as, de se trabalhar a escola para abordar a realidade de crianças e jovens quilombolas, ou seja, a Educação se apresenta como algo prazeroso e que contribui com a cidadania desses/as cidadãos/ãs¹⁴⁷. Não encontramos registros de outras edições do evento.

As ações destacadas, desenvolvidas pela COPIR em parceria com a Secretaria de Educação do Pará, são necessárias, porém, é importante que garantam a sua organicidade em

¹⁴⁷ Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/7885/rede-escolar-contextualiza-historia-de-quilombolas>. Acesso em: 30 jan. 2023.

uma rede de cooperação retroalimentada pelas comunidades quilombolas e instituída como política permanente em uma rede cooperativa para socializar e aprimorar as práticas pedagógicas sob o prisma destas localidades, de forma recorrente e orgânica. A descentralização da ação e a socialização para com espaços escolares, comportados ou não dentro das comunidades – vide a nova configuração censitária feita pelo IBGE (2022) para contemplar a complexidade geográfica das populações quilombolas no Brasil –, é um importante passo a ser dado, pois isso nos fará caminhar para a superação de um calendário pontual em que o debate sobre relações étnico-raciais só se coloca em evidência em datas específicas, limitando-se a uma abordagem pontual e folclórica, com raras problematizações organicamente politizadas (Miranda, 2012; 2018; Silva; Régis; Miranda, 2018).

Portanto, a literatura especializada que se ocupa em discutir sobre a Educação Escolar Quilombola do Pará tem sinalizado a pauta urgente de [re]construção das políticas curriculares, produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da legislação específica, bem como na formação inicial e continuada dos/as professores/as e demais servidores/as da escola. Logo, esta ruptura precisa ser engendrada por um *currículo* histórico-cultural como um instrumento que viabilize os territórios quilombolas e construa uma Educação por meio dos seus saberes, para contrapor os projetos pedagógicos e desenhos curriculares urbanocêntricos deslocados da realidade de suas comunidades (Campos, 2015; Santos; Andrade, 2020; Miranda; Rodrigues, 2020).

3.5. Outros horizontes para as DCNEEQ: tensões e alterações entre os/as *agentes*, *habitus* e regras no campo político e educacional

O ano de 2022 marca o encerramento das gestões correspondentes ao período pós-*impeachment* (2016/2022), por meio de um pleito democrático e participativo, reconhecido como as eleições presidenciais. Esse processo culmina na vitória do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o qual se coloca em um espectro partidário e ideológico progressista, com dissonâncias estruturais quando comparado à métrica social dos governos que o antecederam. Essa alteração no *campo político* corroborou para a interrupção de uma era fascista, de configuração ideológica antipopular, *neoliberal* e contrademocrática dessas gestões que ascenderam ao poder com o golpe parlamentar que derrubou a então Presidenta Dilma Rousseff, sem comprovação de crime de responsabilidade fiscal (Mattos, 2020; Leher *et al.*, 2023).

Nesse ensejo, destacamos o conceito de *contrademocracia*, o qual se refere às ações e aos movimentos desencadeados por *agentes* e instituições sociais – que não integram o poder

público na esfera parlamentar –, mas são legitimamente atuantes no *campo* social em que se filiam, e possuem articulação direta com o *campo político*, pautando demandas e reivindicações ao Estado (ao *campo* do poder) (Rosanvallon, 2007). Nesse contexto pós-*impeachment*, o modo de regulação (e de avaliação) educacional é potencialmente implicado pela métrica do *nomos econômico*¹⁴⁸ por meio das regras neoliberais. Assim, os *campos* sociais – a exemplo do *campo político*, educacional e científico – sofrem *refração* direta do *campo econômico*, que atenta contra a autonomia dos *campos* específicos e da própria democracia (Bourdieu, 2007b; Leher *et al.*, 2023; Azevedo, 2023).

Assim, observamos que as implicações nas *regras do jogo* não se mobilizam exclusivamente pelo sintoma da massa populacional, apesar de ser um fator fundamental (Shiraish Neto, 2004), mas sofrem efetivas implicações por meio da ação de *agentes* que se localizam em *campos* com maior grau de autonomia de acordo com a ambiência social e política ensejada e, que possuem vinculação direta com os operadores do Direito. No caso do *campo* da Educação e do *campo acadêmico*, eles implicam em processos de avaliações em larga escala e autoavaliações formativas que, referenciados no *nomos econômico*, incentivam a transformação de cidadãos em consumidores que, supostamente, buscando o melhor, passam a dirigir suas escolhas (e “saídas”) a partir da comparação de resultados e da conferência de tabelas de classificação em raqueamento (Luckesi, 2002; Azevedo, 2023; Bourdieu, 2007b).

Nesse cenário, a eleição do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, se apresenta como um alívio histórico que, para redirecionar o cenário¹⁴⁹ em que o Brasil foi configurado com os governos anteriores sob a ótica *neoliberal*, demandará da Educação pública a reverberação de culturas democráticas e de massiva pedagogia política que contribuam para a *desfascistização* da sociedade (Clementino; Oliveira, 2023).

Dessa forma, observamos o retorno ao poder de um partido que congrega um espectro ideológico de configuração progressista e que, em alguma medida, se afina com as pautas democráticas subsidiadas por eixos como inclusão, diversidade e emancipação social. Logo, o *campo político* sofre uma alteração estrutural junto ao *habitus, agentes e regras do jogo* (Bourdieu, 2003; Clementino; Oliveira, 2023).

¹⁴⁸ O economicismo “consiste em aplicar a todos os universos [campos sociais] o *nomos* característico do campo econômico” (Bourdieu, 1996, p. 148).

¹⁴⁹ Esse cenário destaca, dentre os eventos: queimadas e desmatamento recorde da floresta amazônica e ataques aos povos originários; sucessivos cortes no orçamento das universidades, ameaças à autonomia docente e intervenção em diversas instituições; disseminação de uma cultura de ódio e violência nas escolas; criminalização, censura e falta de investimento na cultura (Rocha, 2021).

Assim, apontamos de forma prática as alterações ocorridas neste primeiro ano de mandato (2023) no que se refere à temática que articula o objeto desta tese. Essas alterações foram balizadas em cinco eixos estruturais que tematizam as categorias atinentes a esta tese e se articulam com as DCNEEQ, são eles: *Legislação, Educação, Território, Meio Ambiente e Cultura*.

No que se refere ao eixo *Legislação*, apontamos como marco fundamental a Medida Provisória (MP) 1154/23, que reestrutura a organização administrativa do Executivo e fixa o número de ministérios em 31 (trinta e um), além de seis órgãos com *status* de ministério, em um total de 37 (trinta e sete) ministros. Por meio dessa medida, se reinstaura o Ministério da Igualdade Racial (MIR), atualmente tendo como ministra a ativista de questões raciais e direitos humanos, a jornalista Anielle Francisco da Silva, mais conhecida como Anielle Franco. Este órgão da administração pública direta do Governo Federal assume como competência o planejamento, a coordenação e a execução de políticas públicas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo em caráter nacional (Schroede, 2023).

Nesse ínterim, instaurou-se o Ministério dos Povos Indígenas, a partir das necessidades identificadas pelo Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas, durante o Governo de Transição. Essa pasta tem como objetivo atuar na implementação da política indígena e indigenista, a partir: do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas; do reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas; bem como da proteção destas populações sob o olhar da Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho (Brasil, 2023b), debate que fortalece as pautas de luta dos quilombos do país.

Assim, as legislações se colocam em uma zona de embate de forças entre grupos sociais de diferentes *campos* e com diferentes *habitus* e autonomia. Logo, a presença ativa destas comunidades na interlocução jurídica pode ocasionar mudanças estruturais no *campo* social, político, jurídico e educacional do Brasil (Hasenbalg; Silva, 1992; Bourdieu, 2003; Guimarães, 2012; Thompson, 1987).

Agregado a isso, temos o eixo *Educação*, que aponta a articulação entre o Governo Federal junto ao Ministério da Educação, que concretizaram a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em 2004, no primeiro mandato de seu governo e descontinuada em 2019 pelo governo anterior. Com essa materialização, a Secretaria passou a ser coordenada pela Professora Maria do Rosário Figueiredo Tripodi, conhecida como Zara Figueiredo. Neste ensejo, adicionou-se uma nova diretoria, agora específica, para tratar das políticas de Educação Étnico-Raciais e de

Educação Escolar Quilombola (DIPERQ), atualmente sob a direção da Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho (Brasil, 2023a), orientadora e autora conjunta desta tese.

Em uma consulta circunstanciada na plataforma *Lattes CNPq*, no endereço acadêmico e profissional, observamos que as professoras supracitadas congregam *lucros e capitais simbólicos* que se colocam estruturais dentro do *campo* da Educação das Relações Étnico-Raciais, com produções científicas consolidadas, repertórios teóricos especializados e vinculação a Núcleos, coordenações, programas e ações das mais diversas ordens em que a temática ERER se coloca como categoria central (Bourdieu, 2003; CNPq, 2023). Esse fator nos informa que o *campo político* congrega *agentes* que, em alguma medida, possuem consubstancia teórico-prática para desenvolver uma agenda que se afine com as pautas basilares para a construção de uma Educação Escolar Quilombola dentro daquilo que rege a legislação específica (Bourdieu, 2003; Miranda, 2012; 2018).

Essa reestruturação da SECADI, com a inserção da DIPERQ, estabelece dentre as suas pautas prioritárias a elaboração de uma agenda que sistematize o trato jurídico, curricular e a aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003, bem como das DCNEEQ, para construir e implementar políticas públicas em parceria com todas as Secretarias do MEC e as suas autarquias, resguardando as suas competências, fundamentadas em três eixos estruturais: *Currículo, Formação de Professores/as e Livro Didático*, em uma agenda que reconheça e garanta o protagonismo das comunidades quilombolas dentro de suas organicidades e complexidades culturais. Desta forma, a atuação desta Secretaria conforma o que fora denunciado pela literatura especializada sobre a necessidade de ouvir esses/as *agentes* e procurar aperfeiçoar a Formação Inicial e Continuada de professores/as, bem como os *Currículos* dos cursos de licenciatura a partir do real, das necessidades e potencialidades apontadas pelas comunidades quilombolas (Miranda, 2012; Silva, G., 2012; 2014).

No que se refere à Educação Infantil extraescolar, temos a Primeira Infância Antirracista, tema do memorando que oficializa a intenção de o MIR e o Unicef trabalharem juntos para combater o racismo e as suas implicações na construção identitária das crianças quilombolas e indígenas. As estratégias serão balizadas pela cooperação mútua e voltada para a capacitação de profissionais da saúde, da assistência social e da educação, para a realização de eventos e produção e socialização científica sobre a temática voltada para esse público (Schroede, 2023). Nesse sentido, a *Criança* quilombola destaca-se no tensionamento junto aos *Saberes Tradicionais* que, organicamente, valorizam e engendram a construção identitária destes/as *agentes* no quilombo (Carvalho, C. , 2008).

No eixo *territorial*, o qual se articula com a *Legislação*, destacamos o fortalecimento da Fundação Palmares e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), junto do Decreto de Lei nº. 11.447, de 21 de março de 2023, que institui o programa *Aquilomba Brasil*, tensionando a promoção dos direitos da população quilombola nos eixos de acesso à *terra, infraestrutura e qualidade de vida, inclusão produtiva e desenvolvimento local, e direitos e cidadania*. A instauração do Grupo de Trabalho Interministerial de Comunicação Antirracista age na promoção de políticas para uma comunicação mais inclusiva e respeitosa dentro da administração pública (Brasil, 2023b). Além de elaborar o Plano Nacional de Comunicação Antirracista, o GT proporrá estratégias de fortalecimento de mídias negras, de promoção da diversidade racial em publicidades e patrocínios do Estado, de diálogo com a sociedade e veículos de comunicação, de formação para porta-vozes, servidores e prestadores de serviço. Assim, essa lei articula o *território* como uma demanda de defesa emergente destas comunidades, pois implica em garantir a seguridade do lugar de *resistência*, valorização cultural e cidadã dessas comunidades (Pereira, M., 2013).

Junto destes, temos o eixo *Meio Ambiente*, com a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ), que objetiva contribuir para o desenvolvimento sustentável dos territórios quilombolas, aliando conservação ambiental, efetivação de direitos sociais e geração de renda, além de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer as necessidades das gerações futuras. Vai beneficiar as 3.669 (três mil, seiscentos e sessenta e nove) comunidades quilombolas certificadas pelo poder público, já titulando territórios que estão há 20 (vinte) anos aguardando os seus certificados. Esses procedimentos viabilizarão a legitimidade jurídica de estas comunidades atuarem de forma autônoma em seus territórios, promovendo as suas formas específicas de se relacionar com o meio ambiente dentro da cosmovisão quilombola de respeito e valorização mútua com a natureza (Ribeiro, A., 2014).

E, por fim, no eixo *Cultural*, sinalizamos uma categoria que deve atravessar os eixos supracitados: a valorização dos saberes tradicionais por meio da legitimidade do patrimônio material e imaterial destas populações. Neste aspecto, mapeamos a iniciativa de Tombamento Constitucional de Quilombos. Esse evento, se concretizado, pode ter alcance para contribuir com a valorização e o reconhecimento da cultura quilombola, dos seus modos de vida, dos bens materiais e imateriais, além de fortalecer a proteção desses territórios que são rotineiramente ameaçados (Schroede, 2023). As implicações desse processo podem resultar em ganhos para a conservação da biodiversidade e para a estabilidade climática ao valorizar e assegurar a concretude da complexidade cultural dentro da cosmovisão da África e dos afro-

brasileiros para a construção do Brasil (Silva, G., 2012; 2014; Miranda, 2012; 2018; Costa; Oliveira; 2019).

Porém, é importante reconhecermos que as relações no *campo* não se dão no consenso, mas no conflito e no dissenso entre *forças, capitais, agente e habitus* dissonantes. Portanto, as ambiguidades tendem a gerar conflitos neste caminho e, neste contexto, podem resultar em reflexos, em decorrência das políticas de *alianças e coalizões* engendradas pelo governo Lula com grupos sociais de variados espectros ideológicos, para viabilizar o fortalecimento de sua candidatura, em um contexto de extrema polarização política. Referimo-nos a uma arena em disputa que demandará compreensões de lições passadas para codificar e gerir o presente (Bourdieu, 2007b; Clementino; Oliveira, 2023).

Assim, espera-se que o governo federal promova uma interlocução ativa e efetiva com os/as *agentes* que formam e conformam os *campos jurídico, educacional, político e econômico* de modo a conformar, ainda que entre relações e dissensões, uma agenda propositiva para a concretude de uma Educação Escolar Quilombola preceituada pelas DCNEEQ.

Neste panorama, apontamos como uma pauta urgente desta agenda, o retorno ao planejamento educacional amplamente debatido na formulação do PNE (2014/2024), qual seja, o tensionamento para a garantia de um lugar estrutural e qualificado da diversidade étnico- racial no PNE (2024/2034), em busca de recuperar potencializar importantes políticas educacionais que intentavam a ampliação do direito à Educação e valorização da diversidade, as quais foram paulatinamente sucateadas e/ou desmontadas pelos últimos dois governos, com destaque para a promulgação de três dispositivos jurídicos que se alinham às reformas neoliberais, às regras do *nomos econômico*, e se colocam como dissonantes frente à construção orgânica de uma educação antirracista, e são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº. 13.415/2017; e a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) (Clementino; Oliveira, 2023; Araújo, R., 2019; Coelho, M.; Coelho, W., 2021).

Considerações Finais

O caminho trilhado até aqui nos alerta sobre a complexidade de reconhecer como as comunidades quilombolas do Brasil forjam as suas identidades por meio de seus processos políticos, culturais, sociais e territoriais. Neste sentido, o entendimento conceitual sobre quilombos, a partir de uma abordagem contemporânea do conceito, identifica que cada comunidade é única na forma como interage e negocia a construção de suas identidades, pautada nas suas formas de organização cultural e em uma lógica de resistência e intercâmbio junto às imposições ideológicas que porventura ensejam a sua dissolução (Silva; Régis; Miranda, 2018).

Os avanços e retrocessos que a temática vem desenhando no *campo* se relacionam com: a mobilização dos movimentos sociais; a presença pujante e certificação de comunidades quilombolas; a articulação junto à esfera governamental; a conjuntura política e a elaboração e implementação das *legislações* que versam sobre a defesa destas comunidades culturalmente diferenciadas.

No cerne das reflexões sobre as legislações curriculares educacionais, acentua-se o debate de que estes documentos ainda sofrem influência de uma temporalidade ocidental e eurocêntrica, sob o comando do *código* do *capital*. Tais legislações educacionais vêm, historicamente, promovendo uma visão folclorizada e genérica da *Cultura* (Coelho, M.; Coelho, W., 2021). Esse processo vem historicamente legitimando a “hegemonia do discurso de democracia racial [...] impedindo a identificação de padrões de violência e discriminação específicos da questão racial ao desconsiderar os processos históricos variados que engendraram e engendram o país” (Hanchard, 2001, p. 121).

Dessa forma, para responder a pergunta-problema deste trabalho, empreendemos a análise dos dispositivos jurídicos de *regulação e regulamentação* da Educação Básica do Estado do Pará, interpretados sob o olhar da teoria *bourdieusiana*, metodologicamente ancorados em Bardin (2016) e operacionalizados pela literatura especializada. Isso nos possibilitou categorizarmos e interpretarmos o *perfil* das *legislações* da Educação Básica e ~~de~~ dos/as *agentes* que atuam nesses espaços a partir das *estratégias discursivas*, do *habitus* e das *regras* que estabelecem os *sentidos do jogo*. Assim, a partir dessa métrica de análise, entendemos ser possível identificar a posição ocupada pelas DCNEEQ no *campo* educacional e seus reflexos efetivos na Escola Básica no Estado do Pará.

Sobre o perfil dos/as *agentes* que mobilizaram a construção dos documentos curriculares analisados, podemos inferir que do total de 173 (cento e setenta e três) *agentes*,

98 (noventa e oito) possuem formação ancorada predominantemente na área de Ciências Humanas e 117 (cento e dezessete) estão conformados na docência enquanto profissão. Esses dados nos informam que as formações acadêmicas e profissionais ensejaram um *habitus* professoral e, em alguma medida, poderiam observar a temática sobre a diversidade. Destes/as, 17 (dezessete) estão afinados estruturalmente na temática sobre a Educação Escolar Quilombola. Porém, dentre os/as *agentes* que compuseram as coordenações dos documentos – com maior grau de autonomia –, nenhum estabeleceu diálogo efetivo com a temática e, quando somamos junto aos 17 (dezessete) que possuem relação estrutural com tema, nenhum/a se autodeclara quilombola, nos informando que ERER não se colocou como parâmetro de seleção dos/as agentes. Esse fator, agregado à ambiência política, social e econômica, fragilizou o lugar da ERER, com destaque para a Educação Escolar Quilombola na narrativa do documento, observação que pôde ser concretizada nas *estratégias discursivas* das legislações.

A análise das *estratégias discursivas* dos documentos que regulam e regulamentam a Educação Básica do Estado do Pará nos mostrou que a construção desses dispositivos foi forjada em um processo de tensões e articulações entre os/as *agentes* em contextos políticos, econômicos, educacionais e sociais diversos e conflituosos que alteraram as narrativas. Essas tensões e articulações se materializam na dinâmica do contexto que mobilizam e legitimam os *capitais*, com a inserção de outros/as *agentes* em âmbito nacional e estadual que alteram a narrativa dos documentos, tornando-os aparelhados por regulações curriculares e políticas avaliativas que esvaziaram, em alguma medida, o discurso crítico que disse filiar os documentos, legitimando, de forma incisiva, um rol de *Objetivos de Aprendizagem, Competências, Habilidades e Objetos de Conhecimento* que destituem a robustez necessária para promover uma subversão da narrativa eurocêntrica que, historicamente, engendrou estas legislações curriculares.

Essa empiria nos possibilitou constatar que a Educação Escolar Quilombola, em uma análise *praxiológica*, sofre implicações dos *campos e capitais econômico e cultural que* articulam e tensionam outros *campos*, são eles: *social, político, jurídico e educacional*, que mobilizam *agentes*, capitais e engendram um *habitus* que concorre entre uma hegemonia cultural eurocêntrica e codificada pelo código *neoliberal*, disputando espaço com a epistemologia intercultural sob o olhar dos povos culturalmente diferenciados, estabelecendo regras que permitiram – e permitem – incorporações de representações que se reverberam no espaço escolar.

Nesse sentido, identificamos que o *modus operandi* que estruturou a Secretaria de Educação do Pará, junto aos/as seus/suas *agentes* e as *estratégias discursivas* do Plano Estadual de Educação e dos Documentos Curriculares da Educação Básica paraense foi conformado em *regras* circunscritas pela ideologia *neogerencial*. Desta forma, o Plano Estadual de Educação do Pará (2015) se configurou como um documento que, em certa medida, atendeu às categorias que mobilizam o debate sobre a Educação Escolar Quilombola, preceituado pelas DCNEEQ, porém, com frágil participação popular e compromisso orçamentário estadual para a concretização das *metas e estratégias* estabelecidas – *vide* os problemas estruturais ainda enfrentados por esta modalidade educacional no Estado.

Assim, o DCEIEF (2019) e o DCEM (2021) são forjados em uma ambiência *Política* que os municia pelas orientações contidas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio estruturando-os em *Objetivos de Aprendizagem, Competências, Habilidades e Objetos de Conhecimento* que, a despeito de considerarem a Educação Escolar Quilombola uma modalidade educacional, de certo modo, a concentram em seu próprio tópico e secundarizam a diversidade étnico-racial do país, configurando o quilombo no lugar do *outro folclórico e fossilizado*, para instrumentalizar um currículo a serviço do mercado *neoliberal*, sob a luz da narrativa ocidental e eurocentrada, rompendo com as concepções políticas e pedagógicas das DCNEEQ.

Portanto, constatou-se que o *modus operandi* engendrado neste processo não possui envergadura *jurídica e discursiva* suficiente para a subversão estrutural de um modelo cultural hegemônico posto a estas comunidades¹⁵⁰. Isso fomenta a reprodução de um *status quo* que concebe o reconhecimento identitário das comunidades quilombolas como uma pauta protocolar para, em alguma medida, angariar políticas reparatórias pensadas de forma pontual e não orgânica. Tal aspecto fragiliza o processo de autorreconhecimento identitário, resultando, como já fora anunciado por Padinha (2009), em alguns casos, na negação do *dizer-se negro* – dentro da compreensão étnico-racial quilombola – reiterando a herança escravocrata de silenciamento e subalternidade.

Porém, neste contexto, em relação a esta temática, não podemos desconsiderar os avanços que logramos nas últimas décadas, como: as legislações específicas sobre EREER e Educação Escolar Quilombola, com destaque para a Lei nº. 10.639/2003 e as DCNEEQ; a inauguração de 2.559 (duas mil, quinhentos e cinquenta e nova) escolas em território

¹⁵⁰ Resguardando as ações dos/as agentes curriculistas, sensíveis à temática, que ocupam os *campos social, político, jurídico e educacional* – com destaque para os/as que estão no “chão da escola” (Sacristán, 2000; Bourdieu, 2003; Arroyo, 2014).

quilombola no Brasil; a Lei nº. 12.711, de 2012, a qual possibilitou que o número de ingressos na Educação Superior federal, por meio de ações afirmativas, aumentasse 167% em dez anos (2012/2022) e, com a sua atualização, por meio da Lei nº. 14.723, de 2023, quilombolas passaram a ser beneficiados/as pelo sistema¹⁵¹. Agregado a isso, temos os cursos de graduação e pós-graduação nas instituições de Ensino Superior, que tematizam a EREER e Educação Escolar Quilombola, o caso da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (Liesafro), iniciativa pioneira no Brasil, implantada em 2015 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Neris *et al.*, 2021). Junto a estes, incorporamos os eventos supracitados na subseção anterior “*Outros horizontes para as DCNEEQ*”, com destaque para a criação da Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Raciais e de Educação Escolar Quilombola (DIPERQ).

A despeito destes e outros avanços, ainda estamos a passos largos de concretizar os direitos dos quilombos brasileiros, tal qual a legislação preceitua. A empiria nos informa que ainda não conseguimos construir outro *habitus* que legitime as comunidades quilombolas dentro das suas complexidades culturais e identitárias e, por conseguinte, estruture uma identidade escolar que supere um modelo que historicamente não foi sensível à temática étnico-racial (Bourdieu, 2003; Silva, G., 2012; 2014; Miranda, 2012; 2018; Costa; Coelho, W., 2021).

Neste caminho, tensionamos a premissa defendida no *campo* do Direito, por Shiraish Neto (2004), sobre a alteração legal pela pujança dos movimentos sociais, visto que apenas a mobilização dos grupos culturalmente diferenciados não se coloca como elemento suficiente para a subversão de um sistema. Assim, urge como um desafio para o nosso tempo, a construção de uma agenda política protagonizada por essas comunidades que possuem demarcadores sociais, raciais e étnicos distantes do legitimado por uma narrativa hegemônica eurocêntrica, articulando e tensionando o debate junto ao Estado, à Universidade e à Escola Básica e, com interlocução jurídica entre os *operadores do Direito* que disponibilizem os seus *capitais* para atender tais demandas, ocupando organicamente os espaços deliberativos para transpor um movimento de negociação que, historicamente, fragilizou os direitos destas comunidades. Esse movimento pode avançar na elaboração e na implementação de ações necessárias para legitimar efetivamente a cidadania plena dentro da cosmovisão dessas populações (Guimarães, 2012; Thompson, 1987; Barroso, 2005; Mainardes, 2006).

¹⁵¹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/14/sancionada-ampliacao-da-lei-de-cotas>. Acesso em: 23 dez. 2023.

Dessa forma, o avanço deste trabalho acerca do debate sobre a Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará, pode ser capturado em quatro elementos estruturais que se retroalimentam. São eles: 01. *Político* - somente a pujança unilateral dos movimentos sociais não concretizam alterações jurídicas na sua inteireza; 02. *Articulação jurídica* - as políticas de regulação orientam, mas não definem alterações nos dispositivos de regulamentação - O caso do PEE e dos Documentos Curriculares da Educação Básica do Pará; 3. *Agentes* - A EREER não figurou um parâmetro de seleção dos/as *agentes* elaboradores/as dos documentos da Educação Básica do Estado do Pará. E, localizar os/as *agentes* em áreas de conhecimento e formação acadêmica e profissional em que a temática compõe um eixo curricular, não significa assegurar o acúmulo de capitais e *lucros simbólicos* significativos e estruturais acerca do debate. Deve-se observar também a ambiência política, o *habitus* linguístico dos/as falantes e as suas respectivas autonomias no *campo*.

Este elemento denuncia a ausência de *agentes* que se autodeclarem quilombolas, na feitura destes documentos, configurando um problema estrutural para a construção de uma Educação Escolar Quilombola orgânica. Neste diapasão, enfrentar este problema requer que avancemos no processo de *titulação do território quilombola*, para, assim, ensejar a construção de escolas alocadas nestes espaços e pedagogicamente estruturadas sob a luz das DCNEEQ. Além disto, é fundamental fomentar as *políticas de ações afirmativas* que viabilizem a inserção de *agentes* quilombolas no Ensino Superior, resguardando as suas cosmovisões. Junto a estes movimentos já denunciados por Shirley Miranda (2012; 2018), sobre curriculistas quilombolas em escolas quilombolas, e por Gessiane Nazário e Givânia Silva (2021), acerca da presença de *intelectuais quilombolas* na academia (vide a frágil oferta de vagas para este público) a nossa tese agrega valor a este debate, asseverando que este caminho formativo necessita assegurar a presença de *agentes* quilombolas nos espaços de deliberação das políticas educacionais, bem como na *feitura* dos documentos curriculares, sem o qual, comprometeria um *ciclo de políticas* que se relacionem com a Educação Escolar Quilombola dentro da sua orgânica complexidade (Ball, 2001).

O ponto 4 destaca o *Currículo* - os Documentos Curriculares da Educação do Estado do Pará incorrem o erro conceitual denunciado com a primeira versão do art. 68 da CF/88, o qual *fossiliza* os quilombos em um tempo e espaço, estereotipando uma visão folclórica articulada à *fuga, revolta e escravidão*. O termo não integra *competências*, apenas *habilidades*, as quais se vinculam aos verbos *identificar e descrever* – discursivamente, fragilizando a possibilidade de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento,

localizando-o no lugar do *outro*, como previsto na BNCC e prescrito no livro didático – ainda eurocêntrico – que assume a configuração de um documento monocultural.

A narrativa destes documentos *concentra* o debate estrutural sobre *Educação Quilombola* em sua própria *modalidade educacional*, em que o termo quilombo captura 81% das aparições nos documentos – 190 (cento e noventa) das 235 (duzentos e trinta e cinco) – em uma opressão discursiva simbólica de reverberação material. E, por fim, a filiação crítica não se concretiza no *modus operandi* do documento – há então uma contradição narrativa, tornando um *engodo pedagógico* a premissa de 40% do *currículo* diversificado, previsto na LDBEN nº. 9.394/1996.

Isso nos informa que os Documentos Curriculares da Educação Básica do Estado do Pará se afinam a uma Educação *neoliberal*, sob as ordens da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, refletidos em seus componentes curriculares. Em alguma medida, eles fragilizam as prerrogativas das *Modalidades Educacionais* e a filiação epistemológica pretensamente crítica dos documentos. Logo, eles operam na contramão do preceituado pelas DCNEEQ, intentando a construção de um perfil docente gerencial, treinador e o único responsável pelo sucesso e fracasso dos/as alunos/as, em uma escola competidora de alunos/as individualistas, aparelhados por um *currículo* monocultural. Enquanto isso, a Educação Escolar Quilombola, prevista pelas DCNEEQ, intenta a construção de um perfil docente mediador/a, conectado/a com o *nicho vital* do/a aluno/a, que enxergará sentido coletivo e social na aprendizagem dentro de uma escola intercultural e acolhedora.

Destarte, resguardando a importância das ações políticas e pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação do Estado Pará e a COPIR, pautadas na valorização e no respeito à diversidade étnico-racial, com enfoque na Educação Escolar Quilombola, é necessário que, para além de atividades pontuais características da configuração que assume cada gestão – temporária – da Secretaria, revejam os instrumentos normativos em âmbito nacional por meio de uma interlocução com base do sistema educacional brasileiro, e considerem as DCNEEQ com a legitimidade que esta tem por direito – assegurando a concretização de políticas públicas permanentes –, de modo a garantir que as suas diretrizes se concretizem de forma edificante dentro das comunidades quilombolas, nas escolas que conformam o seu entorno e para além dele, como o próprio texto da lei obriga, e o censo de IBGE (2022) reitera, com as suas novas categorias geográficas para o Censo Quilombola.

Esse movimento deve ser empreendido por todos/as os/as *agentes* que balizam esse debate, e a transgressão de uma ordem cultural hegemônica, que historicamente acampou em nossos desenhos curriculares, da mesma maneira deve ser assumida por todos/as, visto que, a

construção e a implementação de um dispositivo jurídico, se faz em um *campo* de tensões e conflitos de forma sintomática com as demandas apresentadas pelos/as *agentes* sociais, a despeito de seu grau de autonomia. Porém, o texto final representa como o *campo* está balizado e quais as *regras e os sentidos do jogo* que foram estabelecidos. Nessa conformação, o *currículo* é significado e ressignificado em suas abordagens formais, ocultas e reais, dentro daquilo que a comunidade escolar reconhece como legítimo de se reproduzir.

Dessa forma, a empiria nos apresenta como desafios a serem enfrentados: 1. A naturalização da situação subalterna das comunidades que, como denunciado por Hasenbalg (1995) ainda demanda reflexão sobre as questões territoriais, identitárias e culturais, as quais continuam a colocar essas comunidades, étnica e racialmente diferenciadas, sob um regime de tutela estatal, fragilizando a sua autonomia; 2. Associação dos *quilombos* a estereótipos relativos à *fuga e escravidão*, ocasionando conflitos identitários, como fora denunciado por Almeida (1998) e, agora, metamorfoseado pela nova configuração das políticas educacionais *neoliberais*, fundamentadas em uma perspectiva *multicultural assimilacionista* (Candau, 2008) que reconhece a diversidade dentro de seus *guetos*, satisfazendo uma abordagem protocolar frente à legislação específica vigente; 3. A análise crítica dos documentos curriculares que regulam e regulamentam a Educação Básica dos Estados brasileiros – com destaque para a *BNCC*, a *Reforma do Ensino Médio*, a *Resolução CNE/CP nº. 2/2019*, o *PNE (2024/2034)* e os *PEEs* a serem elaborados, e em processo de construção –, sinalizando por meio de *Agentes Quilombolas* de forma orientada *teórica, metodológica e juridicamente* as necessárias revisões, alterações e revogações sob a luz do que preceituam as DCNEEQ e demais legislações específicas.

Este movimento poderá consubstanciar uma agenda política, orgânica e sistemática conjugada pelos *Movimentos Sociais, Estado, Universidade, Escola Básica e Comunidades Quilombolas*, mobilizando diferentes *capitais e agentes* filiados a uma base ideológica antirracista e intercultural, promovendo a estruturação efetiva de uma Educação Escolar Quilombola, organicamente agenciada por estas comunidades e refletidas com qualidade socialmente referenciada na Escola Básica.

Logo, as produções acadêmicas que se debruçarem sobre como a *Educação Escolar Quilombola* tem sido agenciada pelo Estado, e por essas comunidades, podem avançar no entendimento de como esta modalidade educacional é legitimada, construída e negociada (Silva; Régis; Miranda, 2018). Com esse avanço, parece tornar-se possível a compreensão das contradições junto à *racionalidade jurídica* e, por conseguinte, das lacunas e apontamentos necessários para alterar as regras do *campo científico* e possibilitar a construção de um

habitus escolar agenciado por um *currículo* construído organicamente pelas CRQs, para “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (Coelho, M.; Coelho, W., 2013, p. 71). Este é um argumento com o qual concordamos.

Portanto, as nossas considerações finais se situam em um lugar do não desfecho de um debate, mas na provocação de seus leitores para a reflexão acerca de outros horizontes de pesquisa. O presente não está dado, mas em construção, e o futuro está sendo forjado por nós que, cada um ao seu modo, com as ferramentas que dispõe e o lugar que ocupa, poderá mobilizar os seus *capitais* para corroborar com a subversão de um sistema cultural hegemônico, futuro este que com as alterações no *campo político*, com as eleições presidenciais do ano de 2022, apresenta um horizonte, em alguma medida, esperançoso e otimista para os que intentam a construção de uma sociedade antirracista com a oferta de uma Educação escolar com qualidade social para os grupos etnicamente diferenciados.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Alianças matrimoniais na alta sociedade paraense no século XIX. **Revista Estudos Econômicos**, v.15, n. especial, p.153-67, 1985. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157233>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22 Jan/ Fev/ Mar/ Abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3xVxPmHdXXYZBszq8Tc3Sv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó - SC: Argos, 2009.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0225329, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/#>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Introdução; Quilombos: terra e problema. *In*: Centro de Cultura Negra do Maranhão; Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos; Associação Rural de Morados de Jamary dos Pretos. **Quilombo Jamary dos pretos**: terra de mocambeiros: Coleção Negro Cosme. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1998, p. 13-28.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. *In*: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**: Identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002, p. 62.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Cartografia social da Amazônia: os significados de território e o rito de passagem da “proteção” ao “protecionismo”. *In*: BNDES – BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Um olhar territorial para o desenvolvimento**: Amazônia. Rio de Janeiro: BNDES, 2014, p. 351-369.

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, v. 36, p. e233713, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/#>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ALMEIDA, Daniel Valter. A disciplina intitulada estudos amazônicos constituindo-se como mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula. Peru: **Anais do Encontro de Geógrafos de América Latina**. 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwixhp6_g4qDAxVIDrkGHRMOAI8QFnoECBgQAQ&url=http%3A%2F%2Fobservatoriogeograficoamericalatina.org.mx%2Fegal14%2FEnsenanzadelageografia%2FMetodologiaparalaensenanza%2F40.pdf&usg=AOvVaw3oqt9890mhs7j6qoDLqF8k&opi=89978449. Acesso em: 12 dez. 2023.

ALMEIDA, M. R. G. DE .; NASCIMENTO, E. F. DO. Ocupação, produção e resistência: terras quilombolas e o lento caminho das titulações. **Interações (Campo Grande)**, v. 23, n. 4, p. 945–958, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/SNmc5Kn3BCRDkqHqCdd8KNh/#>. Acesso em: 23 dez. 2023.

ALENCAR, Fabio Rapello; BARROS, Valquiria da Silva. Ensino Remoto Emergencial e Reforma Neoliberal da Educação Brasileira: tecendo relações. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 16 set. 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1596>. Acesso em: 12 de jun. 2023

ANDRADE, Manuel Correa de. **Abolição e reforma agrária**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 59-92.

APPLE, Michael W. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. Tradução de João M. Paraskeva. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/volliss1articles/apple.htm>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 29 jun.2021.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. SP: Edusc, 2006.

ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: Osmundo Pinho (Org.), **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008, p. 1-33.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142. 2017.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves. O campo acadêmico e a regulação métrica: autonomia, heteronomia e democracia - a ingerência economicista. **Educar em Revista**, v. 39, p. e86030, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nC64kznRgKxF9ZDR4mg4bHv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteira**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/sociologia-das-politicas-educacionais-e-pesquisa-critico-social-uma-revisao-pessoal-das-politicas-educacionais-e-da-pesquisa-em-politica-educacional>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS. Ana Fiorim. **Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola Sem Muros**: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, RJ. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52708>. Acesso em: 04 out. 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.725-751, out./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade brasileira. São Paulo: Global, 2008, p. 123-158.

BOTTERO, Wendy; CROSSLEY, Nick. Worlds, fields and networks: Becker, Bourdieu and the structures of social relations. **Cultural Sociology**, v. 5, n. 1, p. 99-119, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1749975510389726>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Tradução: Maria Helena. Kühner Rio de Janeiro: BCD União de Editoras. 1999.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. Tradução: Mariza Corrêa. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pergorin. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. Tradução: “Le champ économique”. **Política & Sociedade**, 6, p. 15-58, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930>. Acesso em: 04 de mar. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sergio Miceli. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Garcia. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007c, p. 37-74.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução: Maria Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Lei N. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. 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: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Executivo Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL, **Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, DF, 18 de abril de 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.051%2C%20DE%2019,sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 01, 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, DF, 17 de junho de 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224. Acesso em: 03 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012**. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, DF, 5 de junho de 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. DF, 20 de novembro de 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014/2024. Brasília: DF, 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/3iVx1wv> . Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, 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. Diário Oficial [da] União, Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP), Brasília, DF, 01 de julho de 2015. Disponível em: encurtador.com.br/yBNP7. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, Brasília, DF, 05 de abril de 2018a. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwimnrvP5Y->

DAXrCbKGHX7tCuUQFnoECBcQAQ&url=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2Fhistorico%2FPORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf&usg=AOvVaw0-O33-ndAsIqhJ6hyorfBz&opi=89978449. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 04 de dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Brasília, 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar quilombola e das relações étnico-raciais em debate**. Brasília, 2023a.

BRASIL. **Decreto Nº 11.447, de 21 de Março de 2023**. Institui o Programa Aquilomba Brasil e o seu Comitê Gestor, DF, 21 de março de 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11447.htm. Acesso em: 27 dez. 2023b.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. **Institucional**. Brasília, 2023.

BRITO, Maria Gorete Rodrigues. **O processo de monitoramento e avaliação da qualidade no plano estadual de educação do Pará: tensões e possibilidades**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/142-2019-dissertacoes-de-mestrado-defendidas>. Acesso em: 06 jul. 2023.

CAMPOS, Laís. Educação escolar quilombola na Amazônia paraense e o currículo escolar histórico-cultural. **Revista Marupíira**, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/marupiira/article/view/910>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CÂNCIO, Raimundo Nonato; ARAÚJO, Sônia Maria. Colonialidade do poder e sujeição nas relações sociais e educativas no Alto Trombetas. **Revista Cocar**, v. 8, n. 16, p. 69-83, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/369>. Acesso em: 30 mai. 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 31 mai. 2022.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista comunicação e política**, v.25, n.2, p.091-107, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgbY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CARVALHO, Ana Paula Comin. Brasil afro-brasileiro. **Horizontes Antropológicos**, v. 9, n. 19, p. 309–315, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/bKHZ8p8mC6jd5gtT3YVZ5Hb/?lang=pt#>. Acesso em: 19 mai. 2023.

CARVALHO, Francisca Edilza; DIAS Maria Helena Tavares. Educação escolar quilombola: os educadores do território quilombola Vão Grande. In: DAVID, C.; CANCELIER, J.W., eds. Reflexões e práticas na formação de educadores [online]. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 2018, p. 53-65. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/spd6r/pdf/david-9788575114759-05.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021, p. 53-65.

CARVALHO, Luciana.; DIAS, Vercilene; CARDOSO NASCIMENTO, Raimundo Magno Cardoso.; MARTINS, Pedro. Direito ao Território Quilombola na Amazônia e a Pandemia: As experiências da Malungu na vigilância comunitária em saúde para defesa da vida e do território. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 7, n. 1, p.

102–124, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/35489>. Acesso em: 22 maio. 2022.

CARVALHO, José Murilo. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo, Editora Moderna, 1984.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na Educação Superior Brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Rosalva Barreto. (Org.). **A ideia de Universidade**: rumos e desafios. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 61-77.

CLEMENTINO, Ana Maria.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado . **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 25 dez. 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14118>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. A Educação para a Diversidade e a Questão Étnico-Racial: apontamentos para a análise de práticas em curso. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35, 2012. Porto de Galinhas, **Anais**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>. Acesso em: 18 fev. 2022, p. 137-155.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31339/20047>. Acesso em: 27 jun.2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Entre Virtudes e Vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. Coleção Formação de Professores e Relações Etnicorraciais, v. 1.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**. [online]. Belo Horizonte, v. 34, e192224. jul, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jun. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista ABPN**, v. 8, p. 69-96, 2016. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1490041860_ARQUIVO_ArtigoANPUHWilmaeNicelma.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Brito; DIAS, Sinara. Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFGA. **Roteiro**, v. 46, p. e26303, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26303>. Acesso em: 5 dez. 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, v. 37. E77098, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>. Acesso em: 25 nov. 2021.

COHN, Amélia. AS POLÍTICAS DE ABATE SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]**, n. 109, p. 129-160, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Y3jzjrjsLPLS9QfRhC3kvG/?lang=pt#>. Acesso em: 31 mai. 2022.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortes, 2002.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Formação continuada para a BNCC: 2019**. Disponível: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2282/formacao-continuada-para-a-bncc>. Acesso em: 15 dez. 2023.

COSTA, Laércio Farias da. OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. Os Saberes Tradicionais e os Dispositivos Legais: uma análise das Práticas Culturais da Comunidade Remanescente de Quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará). **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 246-260, set., 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/149>. Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTA, Laércio Farias da; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Estado do conhecimento sobre a educação quilombola no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas no período de 2003 a 2020. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 2, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12873>. Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTA, Laércio Farias da; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação Quilombola: notas sobre as contribuições das produções acadêmicas à compreensão das articulações com a legislação vigente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 91-111, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10553>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CRUZ, Lauro.; SILVA, Mônica Ribeiro da. VERSÕES DE UMA BASE: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i2.62580. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62715>. Acesso em: 20 mai. 2021.

DAMASCENO, Alberto.; SANTOS, Émina. **Esperança tardia**: trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis, Vozes, 1981, p. 58-85, p.68-75.

DEUS, Zélia Amador de. **Zélia Amador de Deus** (depoimento, 2006). Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (FGV), (1h 55min).

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 859-870, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/#>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DUARTE, Adriano Luiz. Lei, justiça e Direito: algumas sugestões de leitura da obra de E. P. Thompson. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 175-186, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/cz4Fc5XqNWM5cxVzqVRP4Zz/?lang=pt#>. Acesso em: 07 dez. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertad). México, D.F.: UAM, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. (1965 – 1991). Tradução Sandra Tabuco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

ECHALAR, J. D.; LIMA, D. DA C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. DE .. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 863–884, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/9jYLqw4pbrgzjLZDf7YYygB/#>. Acesso em: 20 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005, p. 219-229.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FENTON, Steve. **Ethnicity: Racism, Class and Culture**. London: Macmillan, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Dominus Editora, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. - 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular coedição. Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. SP. 2018. 225 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-134436/en.php>. Acesso em: 07 jul. 2023.

FERREIRA, Anne de Matos Souza. **Um Estudo sobre a Política de Ação Afirmativa: a Implementação da Lei N.º 12.711/2012 Nos Ifets (2014-2019)**. 2020. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará. Pará, PA, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13724>. Acesso em: 01 de jan. 2023.

FIABANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos**. Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1998-2008). Palmas: Nagô Editora, 2015. 1ª edição.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/#>. Acesso em: 03 out. 2023.

FONSECA, Dagoberto José. Protagonismo quilombola: seus sujeitos e seus saberes influenciando a educação. **Comunicações**, v. 1, n. jun-2014, p. 105-117, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124661>. Acesso em: 03 jul. 2021.

FRANCO, Luis Gustavo; MUNFORD, Danusa. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. 5. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

FREITAS, Daniel Antunes; CABALLERO, Antonio Diaz; MARQUES, Amaro Sérgio; HERNÁNDEZ, Clara Inés Vergara; ANTUNES, Stéffany Lara Nunes Oliveira. Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. **Revista CEFAC**. 2011, v. 13, n. 5. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fYdFrbrz5YHsqgyqTxj9QhR/?lang=pt#>. Acesso em: 02 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FIDELIS, Mariana; TEIXEIRA, Mariana. Teoria decolonial e teoria crítica: Apresentação do dossiê. **Dissonância: Revista de Teoria Crítica**, v. 4, Dossiê Teoria Decolonial e Teoria Crítica, Campinas, 2020, p. 8–23. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/teoriacritica/article/view/4544>. Acesso em: 28 dez. 2023.

FIGUEIREDO, André Videia. **O caminho quilombola**: sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.

FIGUEIREDO, André Vieira. Subalternidade e políticas da diferença no Brasil: o caso das comunidades remanescentes de quilombo. **Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, Belém, v. 6, n. 2, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/3877>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA 30 ANOS DEPOIS: REGRESSÃO SOCIAL E HEGEMONIA ÀS AVESSAS. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, **Anais [...]**. Brasília: MEC, 1994, p. 576-581. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000878161>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução: The interpretation of cultores. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOES, Graciete Tozeto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; BONATTO, Bruna Mayara; SILVA, Giane Correia. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 72-90. jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/574>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GOMES, Flávio dos Santos. Ainda sobre os quilombos: repensando a construção de símbolos de identidade Étnica no Brasil. In: REIS, E. *et alii*. (Orgs.) **Política e cultura**: visões do passado e perspectivas contemporâneas, São Paulo: Hucitec/ANPOCS, 1996, p. 197-221.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos comunidades de Senzalas, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 23 maio/jun/ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun.2021.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 29, n. 47, p. p. 19-33, mar, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 17 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, set./dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun.2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, nº 4, p. 360-379, junho/dezembro de 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610> Acesso em 15 jul. 2021.

GROSSI, Miriam Pillar. “A dor da tese”. **Ilha: revista de antropologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 217-228, 2004.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a "história cultural" no novo milênio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 321-342, dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9960>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e231359, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Cz5GRGMKkmj5rY5NbSBzYq/#>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HADDAD, Sérgio; DE TOMAZZI, Livia; WARDE, Míriam J. (orgs.), 1996. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora/PUC-SP/Ação Educativa.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende. *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília; Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Minas Gerais: UFMG/IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

HASENBALG, Carlos; LIMA, Márcia; SILVA, Nelson do Valle. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro, Contracapa, 1999.

HORA, Dinair Leal da; CORRÊA, Izete; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Os reflexos da pandemia da COVID-19 no cotidiano escolar paraense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932022000100136&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jun. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Atlas da Violência 2016**. Nota técnica n. 17. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/atlas-da-violencia-2016>. Acesso em: 16 mai. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Retrato das desigualdades de gênero e raça - 1995-2015**. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_gnero_raca.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Territórios Quilombolas**. Belém: ITERPA, 2009. Disponível em: <http://portal.iterpa.pa.gov.br/quilombolas/>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher; Edusp, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**. IDEB: Resultados. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 20 mai. 2023.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: Fernando Costa Mattos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1980.

LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO. Coleção Biblioteca de Ciências Sociais, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. *In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; et al. (orgs.). Nova Cartografia Social: Territórios Quilombolas e Conflitos*, 01 (2). Manaus: UEA, 2010, p. 17-41.

LEHER, Roberto; PINO, Ivany Rodrigues; Zuin, Antônio Alvaro Soares; ALMEIDA, Luana Costa; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; DALBOSCO, Claudio Almir; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; MAZZA, Débora; CARDOSO, Nelson Cardoso; SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; FERRETI, Celso João; SISTO, Vicente; GOERGEN, Pedro; XIMENES, Salomão; LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva; TREVISAN, Anderson Ricardo; RAMBIA, Xavier. NOVAS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS PARA A DEMOCRACIA E PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e271371, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y9M8GHCy7Jm3sJcCC4tcP6K/?lang=pt#>. Acesso em: 25 dez. 2023.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos*. n. 87, p. 77-95. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262646800_Desigualdades_raciais_e_politicas_publicas_Acoes_afirmativas_no_governo_Lula. Acesso em: 12 dez. 2021.

LOUREIRO, Violeta Refralesky. *A Amazônia no século XXI: Novas formas de desenvolvimento*. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LUCKESI, Cipriniano. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p.1-17.

MACEDO, **Elizabeth**. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRm5XsRWzgg/?lang>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MACEDO, **Elizabeth**. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwqP/?lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MARIANO, Maira. Consolidação de vínculos no Ensino Remoto: da Prática para a reflexão. *In: LAMIN-GUEDES. V. (Org.). A educação na Covid-19: a voz docente*. São Paulo. Editora na Raiz, 2020, p. 44-64.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; CASTRO, Edna Maria Ramos de. Mobilização Política de Comunidades Negras Rurais: Domínio de um conhecimento praxiológico. *Novos Cadernos NAEA*, Belém: NAEA/UFGA, v.2, n.2, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/110>. Acesso em: 04 ag. 2022.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; MAIA, Rosane de Oliveira Martins. Gênero nas ações e resistências ao modelo de desenvolvimento imposto em Barcarena, Pará. *Cadernos PAGU*, v. 52, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/j68vdKPvrqFyYpCMZv973Db/?lang=pt>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do Direito**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 34-38.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 35, n. 102, p. e3510221, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt#>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola: entre ausências e emergências. *Revista brasileira de educação*, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjskgsjXqxHN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista** [online]. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que “vi de perto”. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, nov./2015 –fev./2016., p.68-89, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/43>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MIRANDA, Ellen Rodrigues da Silva.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Experiências de “Escola[s]” que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense. **ODEERE**, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6620>. Acesso em: 24 mai. 2022.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos.. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n.2, p.31-51, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MOROSINI; Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 26 jun.2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MOTA, Alyne Nunes; MACIEL, Erika da Silva; QUARESMA, Fernando Rodrigues Peixoto; araújo, Francisco Albino; SOUSA, Luiz Vinícius de Alcântara; JUNIOR, Hugo Macedo; FONSECA, Fernando Luiz Affonso; ADAMI, Fernando. Um olhar para a vulnerabilidade: análise da ausência de acesso à saúde pelos quilombolas no Brasil. **J. Hum. Growth Dev.**, Santo André , v. 31, n. 2, p. 302-309, ago. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822021000200013&script=sci_abstract. Acesso: em 28 mar. 2023.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clovis. **Quilombos: Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOURA, Ana Paula Medeiro; DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho; NASCIMENTO, Maycom Douglas Ferreira; ARAÚJO, Israel Martins; BARROS, Flávio Bezerra. As Experiências de uma Ecologia de Saberes nos Quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 113-128, Out./Dez., 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7657>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996, p.79-94.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Palestra proferida no 3º Seminário de Relações Raciais e Educação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://abre.ai/aKlA>. Acesso em: 26. jan. 2022, p. 1-17.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista da USP**, 28, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Trecho de entrevista publicada online**. Nova legislação e política de cotas desencadeariam ascensão econômica e inclusão dos negros, diz professor.

Pambazuka, 1º de março de 2010. Disponível em: <https://www.pambazuka.org/pt/security-icts/nova-legisla%C3%A7%C3%A3o-e-pol%C3%ADtica-de-cotas-desencadeariam-ascens%C3%A3o-econ%C3%B4mica-e-inclus%C3%A3o-dos>. Acesso em: 23 dez. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Márcio. **Malungu**: uma história de luta e resistência contra o racismo e defesa dos direitos quilombolas no estado do Pará, 2020. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/malungu-uma-historia-de-luta-e-resistencia-contra-o-racismo-edefesa-dos-direitos-quilombolas-no-estado-do-para/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NASCIMENTO, Olindina Serafim. FANTINATO, Maria Cecília. Prática docente quilombola e os impactos da pandemia na educação. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p.78-100, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/5524>. Acesso em: 12 jun. 2023.

NAZARIO, Gessiane Ambrosio; SILVA, Givânia. O Papel de Intelectuais Quilombolas na Construção de Ferramentas de Combate ao Racismo Epistemológico. **Women's Studies Quarterly**, v. 49, p. 82-99, 2021. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27083252>. Acesso em: 05 mar. 2023.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia. A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017 NO ESTADO DO PARÁ. 2020. 219f. Dissertação (Mestrado em Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2020. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/146-2020-dissertacoes-de-mestrado-defendidas>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NEIRA, Marcos Garvia; ALVINO JUNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055003.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

NERIS, C. S. C. et al.. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: UMA GRADUAÇÃO PIONEIRA NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vwtLHKcHsxmCp7h7ZD6cNbL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 dez. 2023.

NEVES, Marcelo. **Entre subintegração e sobreintegração**: a cidadania inexistente. *Dados*, Rio de Janeiro, 1994.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos – identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro; CORRÊA, Izete Magno. A educação paraense na pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**. 2022; 9:1-19.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. **Um estudo nos projetos político-pedagógicos sobre diversidade étnico-racial nos anos finais do ensino fundamental no ensino de ciências**. 2022. 254f. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/14842>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OSÓRIO, Letícia Marques. (Org.). **Direito à moradia e territórios étnicos**. Proteção legal e violação de direitos das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Porto Alegre: Centro pelo Direito à Moradia contra Despejos (COHRE), 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PARÁ. Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do estado do Pará**: edição extra, Belém, PA, ano 125, n. 32.913, p. 1-32, 24 jun. 2015. Disponível em: [javascript:window.MODALS.downloadNotLogged\({returnUrl:'L2NIZG9jL2RldGFsaGUvcGxhbm8tZXN0YWR1YWwtZGUtZWZWR1Y2FjLWEtby1kby1wYXJhLDJjMTcyMDU1LWFhODctNGUwYi04YTNkLTIwOWJlYjYzMtU5NA%3d%3d'}\)](javascript:window.MODALS.downloadNotLogged({returnUrl:'L2NIZG9jL2RldGFsaGUvcGxhbm8tZXN0YWR1YWwtZGUtZWZWR1Y2FjLWEtby1kby1wYXJhLDJjMTcyMDU1LWFhODctNGUwYi04YTNkLTIwOWJlYjYzMtU5NA%3d%3d'}));. Acesso em: 03 mar. 2022.

PARÁ, Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. Aprova o documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do estado do Pará. **Diário Oficial do estado do Pará**: edição extra, Belém, PA, n. 249, p. 1-646, 20 de dez. 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiO7bTbrISAAxVrPbkGHVpBA3gQFnoECCkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.seduc.pa.gov.br%2Fsite%2Fpublic%2Fupload%2Farquivo%2Fprobncc%2FProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf&usg=AOvVaw0DMMQb4_8Kr-2WbIhMrl57&opi=89978449. Acesso em: 03 mar. 2022.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 020, de 18 de janeiro de 2021. Define as diretrizes estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2 de 10 de dezembro de 2020. **Diário Oficial do estado do Pará**: Belém: CEE/PA, 2021a. Disponível em: tinyurl.com/2p8nb7sf. Acesso em: 17 dez. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Documento Curricular do estado do Pará – Etapa Ensino Médio. **Diário Oficial do estado do Pará**. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021b. P.522. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj-14Wh0ZGAAXVLRkGHZTsAMkQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.seduc.pa.gov.br%2Fsite%2Fpublic%2Fupload%2Farquivo%2Fprobncc%2FProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf&usg=AOvVaw0DMMQb4_8Kr-2WbIhMrl57&opi=89978449. Acesso em: 04 jan. 2023.

PARÁ. Lei nº 9.341, de 11 de Novembro de 2021. Estatuto da Equidade racial no estado do Pará. **Diário Oficial do estado do Pará**. Nº 34.764. Belém: Assembleia Legislativa do estado do Pará, 2021c. P. 4. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/3772-legislacao>. Acesso em: 05 out. 2023.

PAULA, Elaine de; NAZÁRIO, Roseli. Entre o Quilombo e a educação infantil: o (não) lugar das crianças quilombolas na política educacional brasileira. *Poiésis*, Unisul, Santa Catarina, v.

11, n. 19, p. 96-111, jan./jun. 2017. Disponível em <https://bit.ly/390fFYy> Acesso em 25 fev. 2020.

PAULI, S.; BAIROS, F. S; NUNES, L. N.; NEUTZLING, M. B. Prevalência autorreferida de hipertensão e fatores associados em comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.24, n.9, v.3, p.293-3303, set.2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000903293<=pt. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEREIRA, Junia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 99–120, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/M46XtpRLGTJSvmfYG4hTDn/#>. Acesso em: 02 já. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Thurler Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed; 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

QUEIROZ, Welcianne Iris; ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Sílvia César Nunes. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–27, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20921.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20291>. Acesso em: 27 jul. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p, 107-30.

FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; SANTOS, Hélio Rodrigues; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e13175, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13175>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RAMOS, Arhur. **O Negro na Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1953.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, Cia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista ABPN**, v. 5, n. 11, jul./out., p. 55-82, 2013. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2210674-%C3%A0-luz-da-lei-1063903-

avan%C3%A7os-e-desafios-movimentos-sociais-negros-legisla%C3%A7%C3%A3o-educacional-e-experi%C3%A7%C3%B3es-pedag%C3%B3gicas. Acesso em: 05 mai. 2021.

RODRIGUEZ, José Rodrigo.; SILVA, Felipe Gonçalves. (orgs.). **Manual de sociologia jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROSANVALLON, Pierre. **La contrademocracia**: la política en la era de la desconfianza. Buenos Aires: Manantial, 2007.

ROSEMBERG, Fulvia; BASILLI, C.; SILVA, Paulo Vinicius Batipsta. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 26 dez. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-14.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**: sob o regime da escravidão. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SALLUM JR., Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dMdBtk3MtbcbJBkNqZWh48p/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; NETO, Miguel Carioca. A QUESTÃO QUILOMBOLA NA ADI N. 3.239: UMA DECISÃO GARANTISTA? *Novos Estudos Jurídicos*, 26(2), 445-460, 2021. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/17743>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência —4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Rafael Conceição dos; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO “OUTRA”. In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares *Anais*, Salvador(BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/420886-EDUCACAO-ETNICO-RACIAL-NO-CURRICULO-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA--UMA-PERSPECTIVA-DE-FORMACAO-OUTRA>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na zona de contato entre globalizações rivais. **Revista Cronos**, v. 8, n. 1, 9 jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3163/0>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay-Montevideo: Ediciones Trilce-extensión universitária. Universidad de la República. 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira: Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994, p. 157.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.30, n. 60, p. 161-186, abr., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21862017000100161&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2017.

SANTOS, Jucélia Bispo. Comunidades Quilombolas do Portal do Sertão da Bahia: a Luta entre o reconhecimento e a Redistribuição. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 133-165, jan/jun, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/64563>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SANTOS, Danilo Moreira; ARAÚJO, Nilton de Almeida. Mobilização, Reconhecimento Identitário e o acesso a Políticas Públicas pela Comunidade Quilombola Alagadiço no Município de Juazeiro-Ba. **Revista Raízes**, Campina Grande, v. 40, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/665>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SANTOS, Raquel Amorim; ANDRADE, Simeia Santos. Relações Étnico-Raciais e Quilombos: dos Conhecimentos Socioculturais aos Currículos da Educação Escolar Quilombola na Amazônia Paraense. **Nova Revista Amazônica**, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/9373>. Acesso em: 24 mai. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380–392, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/#>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; FONSECA, Marília. **Gestão e Planejamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SCHMITT, Alessandra, TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade** [online]. 2002, n. 10, p. 129-136. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Ciência e cultura**, v. 64, n. 1, p. 48-55, 2012. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100018. Acesso em: 08 nov. 2023.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro, CCBB/Fiocruz, 1996.

SCHROEDER, Lucas. Governo lança pacote de medidas para promover igualdade racial. **CNN Brasil**, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/governo-lanca-pacote-de-medidas-para-promover-igualdade-racial-veja-13-acoas/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)**. Tradução: Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: <http://abre.ai/aKl9>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 22, n.2, maio/agosto 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/na2003.htm>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SILVA, Tatiana Dias. Panorama social da população negra. In T. D. Silva F. L. & Goes (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes** (p. 13-30). Brasília: Ipea, 2015.

SILVA, Marilda da. *Habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 29, p. 152-163, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, José Bezerra da; ROCHA, Max Silva da. Um estudo sobre a educação escolar quilombola no estado de Alagoas. **Diversitas Journal**, v. 1, n. 3, p. 380-389, 2016.

Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/393. Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.13, n. 30, p. 553- 570, maio-ago, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Gilda O.V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Caderno do Programa de pós-graduação em ciências de informação**, v.1, n.2, p. 24-26, 1995. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiNk4m5_rGAAXV1iJUCHQZmAToQFnoECCIQAQ&url=https%3A%2F%2Fridi.ibict.br%2Fbitstream%2F123456789%2F215%2F1%2F0lintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf&usg=AOvVaw3aEsua7hPBYYiq8nPQNu7p&opi=89978449. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como Processo de Luta Política**: a experiência de “Educação Diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SILVA, Givânia Maria. Formação Inicial e Continuada de Professores (as) e a Educação no Quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 1, p. 23-38, jan. /jun., 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2050>. Acesso em: 24 dez. 2023.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação escolar quilombola no censo da educação**. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. p. 13 e 21.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SILVEIRA, Maria Luiza Nunes. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Básica**: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA. Belém, PA. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2022. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2022/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MARIA%20LUIZA%20NUNES%20DA%20SILVEIRA.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. **O direito das minorias**: passagem do “invisível” real para o “visível” formal. Curitiba, PR. 2004. 246 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/ UFPR), 2004. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/82944>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho**: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

SOUZA, Donaldo Belle de.; MENEZES, **Janaína Specht da Silva**. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, p. e227152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/?lang=pt#>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**. ADI nº 3.239/DF. Voto do Ministro Relator Cezar Peluso. Disponível em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/1459_ADI3239__Voto.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRECCANI, Girólomo Domênico. **Terras de quilombo**: entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

THIRY-CHERQUES, H. R.. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27–53, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/?lang=pt#>. Acesso em: 04 abr. 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**: a origem da lei negra. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América**: A Questão do Outro. São Paulo: Marfin Fontes, 1999.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. Subsunção do público ao privado por meio do Pacto pela Educação do Pará. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 57, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2868>. Acesso em: 05 mar. 2023.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PAULA, Eliete Pereira de. Educação escolar quilombola em Belo Horizonte. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 8, n. 19, p. 140-155, mar./jun., 2016.

VAZ, Marta Rosani Taras; CALDAS, Luiz Américo Menezes. Michael Apple: As Contribuições para a Análise de Políticas de Currículo. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.149157>. Acesso em: 16 dez. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 267–281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jul. 2017.

VERRÂNGIA, Douglas. Diversidade e ensino de ciências: formação docente e pertencimento racial. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. Atas... Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 127–143, 2018. DOI: 10.48075/rtm.v12i23.21409. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>. Acesso em: 27 jul. 2023.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: 2015.

WEINSTEIN, Barbara. História sem causa? A nova história cultural, a grande narrativa e o dilema pós-colonial. **História**, São Paulo, v. 22, p. 2, p. 185-210, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n2/a11v22n2.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Dissertações e Teses citadas no estado do conhecimento

ALVES. Edileia de Carvalho Souza. “(...) **Tem que partir daqui, é da gente**”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24106@1>. Acesso em: 04 out. 2021.

ARAÚJO. Laís Gois de. **A Prática Educativa da Mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé - Alagoas**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_6f36e2cc1c8126da82a980fdc8692ff8. Acesso em: 04 out. 2021.

BARROS. Ana Fiorim. **Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola Sem Muros: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, Rj**. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52708>. Acesso em: 04 out. 2021.

CARVALHO, Cláudia Cristina Ferreira. **Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento**. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123308. Acesso em: 04 out. 2021.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Baixio**. Barra do Bugres/MT: avanços e desafios. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1027>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CARVALHO, Ana Paula Comin. **O espaço da diferença no Brasil**: Etnografia de Políticas Públicas de Reconhecimento Territorial e Cultural Negro no sul do país. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14995>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CARREIRA, Denise. **Igualdades e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das Diversidades do governo Lula e Dilma. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/pt-br.php>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CHISTÉ, Tânia Mota. **“Aqui é Minha Raiz”**: o processo de constituição identitária da criança negra na Comunidade Quilombola de Araçatiba/Es. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6098>. Acesso em: 04 out. 2021.

CROCETTA, Bruna Braggio. **Direitos Humanos e Interculturalidade**: a Educação na comunidade quilombola de São Roque – Pedra Branca, em Praia Grande/SC. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pós-Graduação em Direito, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, SC, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5387/1/BRUNA%20BAGGIO%20CROCETTA.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na Construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no Início do III Milênio**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34685>. Acesso em: 04 out. 2021.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Comunidade Quilombola do Mel da Pedreira no Amapá**: Protestantismo Como Eixo de Identidade Religiosa. 2017. 324f. Tese (Doutorado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST. Rio Grande do Sul, RS, 2017. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/786>. Acesso em: 04 out. 2021.

DIAS, Luiz Marcos de França. **Comunidades Quilombolas em Territórios Coletivos do Vale do Ribeira (Sp)**: Saberes da Roça em Construção de um Projeto Político Epistêmico. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/8836>. Acesso em: 04 out. 2021.

FERNANDES, Viviane Barbosa. **O quilombo e a escola de Barro Preto, em Jequié, Bahia**: vicissitudes e sentidos de identidade. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052018-103324/pt-br.php>. Acesso em: 17 mai. 2022.

GIFFONI. Johny Fernandes. **Protocolos Comunitários-Autônomos de Consulta e Consentimento Quilombolas**: Direito e Negacionismo. 2020. 294 f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2020. Disponível em: <https://observatorio.direitosocioambiental.org/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 17 mai. 2022.

GONÇALVES. Tânia Amara Vilela. **TORNAR-SE QUILOMBOLA**: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ). 2013. 229 f. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, RG, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi_iZ_uqs32AhXBDrkGHX69B-YQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.maxwell.vrac.puc-rio.br%2F55394%2F55394.PDF&usg=AOvVaw3VgFWHBdZVLI_f1vGIUOL3. Acesso em: 18 fev. 2022.

GONÇALVES. Maria Clareth. **Escola e contexto social**: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2003.

JESUS. José Nilson Silva de. **A Lei Nº 10.639/2003**: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/Pá. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/JOS_NILSON_SILVA_DE_JESUS.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

MACEDO. Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/dinalva_de_jesus_santana_macedo.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

MARTENDAL, Rosana Manfrinate. **Histórias femininas**: poder, resistência e educação no Quilombo de Mata Cavalo. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2011. Disponível em: https://issuu.com/michelesato/docs/rosana_manfrinate_g_nero_ufmtgpea. Acesso em: 04 out. 2021.

NAVEGANTES, Aline de Souza. **O Cedenpa e a luta pela implantação das políticas de cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Pará (UFPA)**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37964>. Acesso em: 04 out. 2021.

NERES. Manoel Barbosa. **Educação quilombola em Mesquita**: estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflito. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica

de Brasília. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/804>. Acesso em: 04 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DOURADO, Luiz Fernandes; NETO, Antonio Cabral; CURY, Carlos Roberto Jamil; OLIVEIRA, João Ferreira; PINTO, José Marcelino de Rezende; VIEIRA, Livia Maria Fraga; MACHADO, Maria Margarida; GOMES, Nilma Lino. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 483–492, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xRHTcxc63pBGKjGRbxwXgjp/?lang=pt#>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OLIVEIRA, Francinete Maria Cunha de Melo. **Educação e Cultura na Escola da Comunidade Quilombola de São Benedito do Vizeu.** 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Pará. Belém, PA, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/francinete_maria_cunha_de_melo_oliveira.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

OLIVEIRA, Heron Lisboa de. **Comunidades remanescentes dos quilombolas de Arvinha e Mormaça: processos educativos na manutenção e recuperação do território.** 2014. 248 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3197>. Acesso em: 04 out. 2021.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus Desdobramentos em uma Escola Quilombola.** 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18024>. Acesso em: 04 out. 2021.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. **Narrativas Orais na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus processos de educação e memória.** 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Pará. Belém, PA, 2009. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/03/maria_do_socorro_padinha.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

PEREIRA, Marli Alves. **Quilombo de Morrinho: Espaços sociais e estratégias para o reconhecimento do território e a apropriação das políticas públicas de saúde.** 2013. 252 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Mato Grosso. Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2013. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/790>. Acesso em: 04 out. 2021.

RIBEIRO, Antonia da Silva Samir. **Saberes Tradicionais E Educação Ambiental: Encontros E Desencontros No Quilombo De Mesquita-Goiás.** 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Distrito federal, DF, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17882>. Acesso em: 04 ago. 2020.

RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Política de Nucleação de Escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar Quilombola.** 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de

Brasília, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31321>. Acesso em: 04 ago. 2020.

RODRIGUES, Bruno de Oliveira. **Quilombo e os Direitos: a análise da ADIn no 3239 e a luta pelo poder de dizer o Direito**. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2014. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/742>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SANTANA, Jean Paulo. **Entre o dito e o não dito: conflitos e tensões na “refundação” territorial quilombola**. Uma análise a partir da Comunidade de Helvécia- extremo sul da Bahia. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008. Disponível em: <https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=622679&key=5cbda58565720b7746567c07995cfd54>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SANTOS, Cynthia Adriádne. **Educação e escolarização quilombola: construções político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos – MG**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9929>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. **As Comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os Desafios da Formação Docente**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4728>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. **ETNICIDADE E MEMÓRIA ENTRE QUILOMBOLAS EM IRARÁ- BAHIA**. 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, BA, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8663>. Acesso em: 04 out. 2021.

SANTOS, Teresa Cristina Salles. **Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10776>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como Processo de Luta Política: a experiência de “Educação Diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_52b5cf3a0a736f6f230b45276e604a1d. Acesso em: 04 ago. 2020.

SOUZA, Barbara Oliveira. **Aquilombar-se**: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. 204 f. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2130>. Acesso em: 04 ago. 2020.