

O DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DO PARÁ EM INTERFACE COM AS DCNEEQ: NOTAS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Laércio Farias da Costa¹

Universidade Federal do Pará (UFPA), Escola de Aplicação, Pará, PA, Brasil.

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Pará, PA, Brasil.

RESUMO

Este texto se refere a um recorte de uma tese de doutoramento e tem como objetivo analisar as *estratégias discursivas* engendradas no Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (DCEIEF) em interface com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). A face interpretativa balizou-se nas noções conceituais de Bourdieu (2003) sobre *estratégias discursivas*, sobre *Quilombo*, acionamos: Gomes, F. (1996; 2006). A métrica metodológica se conforma nas formulações de Bardin (2016) com análise de conteúdo. Desta forma, a empiria nos sinaliza que o DCEIEF do Pará configura, em certa medida, a Educação Escolar Quilombola de forma secundarizada, folclórica e fossilizada.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Quilombo.

THE CURRICULUM DOCUMENT FOR EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION IN PARÁ IN INTERFACE WITH THE DCNEEQ: NOTES ON DISCURSIVE STRATEGIES

¹ Doutor em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolve pesquisas sobre Educação Básica e Relações Étnico-Raciais. | laerciofariasc@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-3414-4654> | <http://lattes.cnpq.br/8626360942243438>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), atualmente é Chefe da Assessoria Especial de Educação e Cultura em DH Humanos, Meio Ambiente e Empresas/MDHC, Bolsista Produtividade do CNPq e desenvolve pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. | wilmacoelho@yahoo.com.br | <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X> | <http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>

ABSTRACT

This text refers to a section of a doctoral thesis and aims to analyse the discursive strategies engendered in the Curriculum Document for Early Childhood Education and Elementary Education in the State of Pará (DCEIEF) in interface with the National Curriculum Guidelines for Maroons' School Education (DCNEEQ). The interpretative approach was based on Bourdieu's (2003) conceptual notions of discursive strategies and on Maroons': Gomes, F. (1996; 2006). The methodological metric is based on the formulations of Bardin (2016) with content analysis. In this way, the empirical evidence shows us that the DCEIEF of Pará configures Maroons' School Education, to a certain extent, in a secondary, folkloric and fossilised way.

Keywords: Curriculum; Early Childhood Education; Primary Education; Maroons'.

EL DOCUMENTO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN PARÁ EN INTERFAZ CON EL DCNEEQ: APUNTES SOBRE ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

RESUMEN

Este texto se refiere a una sección de una tesis doctoral y tiene como objetivo analizar las estrategias discursivas engendradas en el Documento Curricular para la Educación Infantil y Enseñanza Fundamental del Estado de Pará (DCEIEF) en interfaz con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola (DCNEEQ). El abordaje interpretativo se basó en las nociones conceptuales de Bourdieu (2003) sobre estrategias discursivas y en Quilombo: Gomes, F. (1996; 2006). La métrica metodológica se basa en las formulaciones de Bardin (2016) con análisis de contenido. De esta forma, la evidencia empírica nos muestra que el DCEIEF de Pará configura la Educación Escolar Quilombola, en cierta medida, de forma secundaria, folclórica y fosilizada.

Palabras clave: Currículo; Educación Infantil; Educación Primaria; Quilombo.

LE DOCUMENT CURRICULAIRE POUR L'EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET L'ÉDUCATION PRIMAIRE AU PARÁ EN INTERFACE AVEC LE DCNEEQ : NOTES SUR LES STRATÉGIES DISCURSIVES

RÉSUMÉ

Ce texte se réfère à une section d'une thèse de doctorat et vise à analyser les stratégies discursives engendrées dans le Document curriculaire pour l'éducation de la petite enfance et l'enseignement élémentaire dans l'État du Pará (DCEIEF) en interface avec les Directives nationales du curriculum pour l'enseignement scolaire Quilombo (DCNEEQ). L'approche interprétative était basée sur les notions conceptuelles de stratégies discursives de Bourdieu (2003) et sur le Quilombo : Gomes, F. (1996 ; 2006). La métrique

méthodologique est basée sur les formulations de Bardin (2016) avec l'analyse de contenu. Ainsi, la preuve empirique nous montre que le DCEIEF du Pará configure l'éducation scolaire Quilombola, dans une certaine mesure, de manière secondaire, folklorique et fossilisée.

Mots-clés: Curriculum; Éducation de la petite enfance; Éducation primaire; Quilombo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo encaminhamos uma seção que é parte integrante de uma tese de doutoramento (essa tese já foi defendida?) e, que visa identificar o documento curricular que regulamenta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Estado do Pará, refletindo sobre as *estratégias discursivas* que integram e mobilizam esta legislação em interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Assim, é importante compreendermos que as virtudes e os vícios (COELHO, W. N. B., COELHO, M. C., 2014) fundamentados na colonização europeia e, que historicamente estruturam o país de forma desigual, reverberam em consensos e dissensos entre raça, classe, gênero, etnia e outros demarcadores sociais, promovendo uma zona de embate social, político, jurídico e educacional com avanços e retrocessos no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e, neste âmbito, com destaque para a Educação Escolar Quilombola.

Desta forma, demarcamos o termo *Quilombo* resguardando a sua ancestralidade referindo-se a longa história de conflitos por poder, cisão de grupos racializados, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos alheios (GOMES, F. 1996) e a *Educação Escolar Quilombola* (EEQ) a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996, ao reconhecer as contribuições das diversas manifestações culturais na formação do país, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia.

Estas orientações jurídicas ganham força com a Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE/CEB nº. 16/2012 que prevê as orientações conceituais específicas sobre *currículo, Projeto Político-pedagógico, Gestão Escolar, Formação de Professores, Avaliação da Aprendizagem e Práticas Pedagógicas* para garantir organicamente as especificidades de cada Comunidade Quilombolas desvencilhando-se de uma compreensão *remanescente* de conotação *fossilizada* no tempo como fora denunciada por (GOMES, F. 1996). Estes dispositivos jurídicos compreendem avanços e conquistas mobilizadas pelo movimento negro brasileiro³ em um processo de reivindicação (COELHO; M.; COELHO, W., 2012) ao travar uma luta histórica para o alcance de suas pautas educacionais (Gonçalves; Silva, 2000; Miranda, 2012; 2018).

Neste contexto, estabelecemos um recorte geográfico observando o Estado do Pará no que se refere ao contexto de elaboração e promulgação do Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCEIEF) com olhares atentos as DCNEEQ. Destacamos que a elaboração deste documento seguiu as orientações do Governo Federal e do CONSED dentro de um contexto de aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais acionaram como planejamento estratégico a implementação do Programa ProBNCC, assim, 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 (Cefor), para que pudessem estar à frente das ações a serem desenvolvidas, para concretizarem o processo de elaboração dos documentos curriculares da *Educação Básica do Pará*. Esta 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

³Em meados da década de 1980, o Movimento Negro Unificado (MNU) concebia o protesto antirracista como indissociável da luta classista de enfrentamento do capitalismo (HANCHARD, 2001). Assim, o MNU define a educação como prioridade de suas pautas de reivindicação, pois identifica, neste espectro, uma forma eficiente de se combater a exclusão (GONÇALVES; SILVA 2000) e de conquistar o seu lugar de existência por meio de suas disputas, construindo um processo educativo contra-hegemônico ao produzir saberes emancipatórios e sistematizar conhecimentos concernentes à questão racial no Brasil (GOMES, N., 2012; 2017).

diretrizes estruturais que conformariam os documentos curriculares (PARÁ, 2019; NEGRÃO, 2020).

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 dos ditames *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 (MACEDO, 2018).

Este movimento se fortalece após o golpe ao governo de Dilma Rousseff em 2016 com a instauração do governo Temer, quando a BNCC se configurou como o eixo central das políticas nacionais de avaliação, currículo, gestão e formação do/as professor/as (MACEDO, 2018; MENDONÇA, 2018; COELHO, M. C; COELHO, W. N. B, 2021). Portanto, a despeito das participações dos/as agentes de variadas representações sociais em sua construção, as deliberações discursivas da versão vigente da BNCC recebe críticas em decorrência do número excessivo de competências, habilidades e objetivos de aprendizagem (FRANCO; MUNFORD, 2018).

Logo, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foco deste estudo, 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 passa a organizar-se em campos de experiência, objetivos de aprendizagem e as aprendizagens a serem alcançadas pelas crianças preceituados na BNCC (PARÁ, 2019).

Com este panorama, vejamos a seguir como se mobilizam as *estratégias discursivas sobre quilombo, raça e África* dentro do texto e contexto

do documento curricular que estrutura a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Estado do Pará em interface com as DCNEEQ.

Para interpretar os dados obtidos, identificamos o aporte teórico-metodológico, os quais operacionalizaram o *corpus* da pesquisa em procedimento de análise. Assim, trabalhamos com a epistemologia de (BOURDIEU, 2003; 2004), especialmente por meio dos conceitos de *habitus*, *campo*, *Campo* e *Estratégias Discursivas*. Para estabelecer o conceito de *Quilombos*, utilizamos (GOMES, F., 1996; 2006) com destaque para a literatura especializada sobre Educação Quilombola (MIRANDA; 2012; 2018; SILVA, G. 2012; 2014) sobre Formação de Professores e Educação das Relações Étnico-Raciais em (COELHO; SOARES, 2016; GOMES, N., 2017; SILVA, G., 2014). E, como aporte metodológico, acionamos as formulações da análise de conteúdo de (BARDIN, 2016) por meio das três etapas fundamentais: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento do material.

AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS DO DCEIF EM INTERFACE COM AS DCNEEQ

Para esta investigação, 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 isto, selecionamos três descritores a serem buscados no documento em epígrafe, quais sejam: *Quilombo*, *Racial* – *Raciais* e *África*. Assim, é indispensável que esclareçamos acerca do procedimento de análise subsidiado pelas *estratégias discursivas*, esta que, formulado por Bourdieu se coloca como um:

[...] 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).

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: *camponesas, 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 1 – 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	1	1	1
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*⁴, 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 européia, no lugar da subalternidade.

⁴ Aqui, nos referimos ao *outro* a partir das abordagens conceituais que reconhecem que o processo de colonização europeia ensejou, 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).

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 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*⁵ (PIAGET, 1964; VYGOTSKY, 1991; AUGÉ, 1994; BOURDIEU, 2003; 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:

⁵ 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 2 – 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**, ribeirinho, 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 caiçaras, 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 (GOMES, F. 1996), 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, 2012; 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 (GOMES, F., 1996; 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 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).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A empiria apresentada nos possibilita asseverar que as *estratégias discursivas* do DCEIEF do Estado do Pará, sobre o uso de *Habilidades e Objetivos de Aprendizagem (OA)*⁶ incorporam a noção de *Competências*

⁶ 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 se esperam dos/as alunos/as em relação a um campo disciplinar. A justificativa de sua necessidade aponta para conhecimentos a que todos têm

estruturadas pela BNCC, as 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”⁷. 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 (MICHETTI; 2020).

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

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).

⁷ 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-TEXTODABASECURRICULAR-AINDA-NAO-E-IDEAL,-DIZEM-DEBATEDORES-NA-CAMARA.html>. Acesso em: 22 maio 2019.

Escolas Quilombolas não estão isentas da articulação com o 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 diversas, 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).

Desta forma, 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.

CONCLUSÃO

A análise das *estratégias discursivas* do Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental que regulamenta a Educação Básica do Estado do Pará nos informa que a estrutura narrativa se afina, em alguma medida, a uma educação sob os moldes neoliberal e *eurocentrado* por meio

das ordens da BNCC, colocando as comunidades quilombolas em um lugar ainda *folclorizado, fossilizado e exótico*, em parte, dissonantes da premissa Política e Pedagógica defendida pelas DCNEEQ, logo, opera intentando a construção de um perfil docente gerencial, treinador e único responsável pelo sucesso e fracasso dos alunos em uma escola competitiva e alunos individualistas sistematizada por habilidades e competências, dissonante do preceituado pelas DCNEEQ que intenta a construção de um perfil docente mediador, conectado com o *nicho vital* do/a aluno/a, este que enxergará sentido coletivo e social na aprendizagem dentro de uma escola intercultural e acolhedora.

Neste sentido, as produções acadêmicas que se debruçaram sobre como a *educação escolar quilombola* têm 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 este 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, W.; COELHO, M., 2013, p. 71). Este é um argumento com o qual concordamos.

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.

Portanto, as nossas considerações finais se situam num 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 todos/as 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 e excludente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Introdução; Quilombos: terra e problema. In: **Projeto vida de negro**. Jamary dos pretos: terra de mocambeiros. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1998, p. 13-28.

ALMEIDA, Daniel Valter. **A disciplina intitulada estudos amazônicos constituindo-se coo mais um espaço para o conhecimento geográfico em sala de aula**. Peru: Anais do Encuentro 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%2FEnsenanzadelageografi%2FMetodologiaparalaensenanza%2F40.pdf&usg=AOvVaw3oqt9890mhs7j6qoDLqF8k&opi=89978449. Acesso em: 12 dez. 2023.

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.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. SP: Edusc, 2006.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 jun. 2023.

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, 2004.

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.

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.

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/p-t-br.php>. Acesso em: 18 fev. 2022.

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/L9vwgCcgyBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 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_ação=&co_obra=123308. Acesso em: 04 out. 2021.

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, 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, 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.

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.

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

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad**. México, D.F.: UAM, 2005.

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.

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.

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. 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. **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.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOURA, Clovis. **Quilombos: Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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.

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/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?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.

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.

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.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

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.proesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/146-2020-dissertacoes-de-mestrado-defendidas>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NEVES, Marcelo. **Entre subintegração e sobreintegração: a cidadania inexistente**. Dados, Rio de Janeiro, 1994.

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=2ahUKEwiO7bTbrISAxVrPbkGHVpBA3gQFnoECCKQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.pa.gov.br%2Fsite%2Fpublic%2Fupload%2Farquivo%2Fprobncc%2FProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf&usg=AOvVaw0DMMQb4_8Kr-2WblhMrl57&opi=89978449. Acesso em: 03 mar. 2022.

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/M46XptpRLGTJSvmfYG4hTDn/#>. Acesso em: 02 já. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay-Montevideo: Ediciones Trilce-extensión universitária. Universidad de la República. 2010.

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.

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/aKI9>. Acesso em: 20 mai. 2021.

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.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A Questão do Outro**. São Paulo: Marfins Fontes, 1999.

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. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/29>. Acesso em: 04 de mai. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.