

**EDUCAÇÃO ESCOLAR  
QUILOMBOLA E POLÍTICAS  
CURRICULARES: TERRITÓRIOS  
EM DISPUTA**

**QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION  
AND CURRICULAR POLICIES:  
TERRITORIES IN DISPUTE**

**Georgina Helena Lima Nunes**

Doutora em Educação/UFRGS. Professora Associada do Departamento de Ensino/FaE-UFPel.  
Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4676-4861>. E-mail:  
[geohelena@yahoo.com.br](mailto:geohelena@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este estudo decorre de diferentes experiências em relação à implementação da educação escolar quilombola, hoje uma modalidade de ensino da educação básica do sistema educacional brasileiro. Discute-se, a partir da experiência do Colégio Quilombola Diogo Ramos, localizado na Comunidade Quilombola João Surá (Adrianópolis/PR), o processo de implementação de uma proposta curricular diferenciada, em confronto às políticas curriculares, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, revisita-se o projeto político pedagógico da escola, as produções acadêmicas realizadas por professores/as da escola, em diálogo com suas lideranças. Conclui-se que há uma disputa estabelecida, com diferentes forças políticas e sociais, com desdobramentos no espaço da escola, a resultar na tradução/negociação entre o que é demandado pelas instituições e as necessidades do que a escolarização em/para o quilombo vem perseguindo, diante de questões históricas relacionadas a territórios racializados e invisibilizados pela própria BNCC.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola. Etnodesenvolvimento. Estudos étnico-raciais. Base Nacional Comum Curricular. Territórios racializados.

**Abstract:** This study arises from different experiences in relation to the implementation of quilombola school education, today a basic education teaching modality in the Brazilian educational system. Based on the experience of Colégio Quilombola Diogo Ramos, located in the Quilombola João Surá Community (Adrianópolis/PR), the process of implementing a differentiated curricular proposal is discussed, in comparison with curricular policies, in particular the Common National Curricular Base (BNCC). To this end, some assumptions of the proposal are revisited, the school's political pedagogical project, the academic productions carried out by teachers at the school, in dialogue with their leaders. It is concluded that there is an established dispute, with different political and social forces, with developments in the school space, resulting in the translation/negotiation between what is demanded by the institutions and the needs of what schooling in/for the quilombo has been pursuing, faced with historical issues related to territories racialized and made invisible by the BNCC itself.

**Keywords:** Quilombola Education. Ethnodevelopment. Ethnic-racial studies. Common National Curriculum Base. Racialized territories.

## INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS E APROXIMAÇÕES DE TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E CURRICULARES

As discussões das políticas, ou dos currículos como territórios de poder a serem contestados, têm como ponto de partida a denúncia das forças que oprimem e que, necessariamente, produzem reações. Compreendo que, além da denúncia, torna-se imprescindível desencadear anúncios, os quais se fazem, muitas das vezes, no âmbito de outros territórios, territórios racializados que são a gênese da contestação da sociedade colonial brasileira: os quilombos, os quilombolas, com quem farei um diálogo nesta articulação entre educação para quilombos e políticas curriculares vigentes, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída conforme Resolução do CNE/CP n. 02, 22/12/2017.

Para a definição de quilombos, sigo a redação presente no Decreto 4887/2003<sup>1</sup>, que afirma o seguinte:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os 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.

Acompanhei todo o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola em âmbito nacional, regional e local e testemunhei os ajustes necessários entre a formalidade que a normativa requereu e a intensidade com que as organizações populares reivindicaram uma educação que contemplasse suas lutas históricas pelo direito à terra, à vida e à dignidade, enfim, foram as negociações, diferentemente da negação<sup>2</sup>, possíveis.

Lopes<sup>3</sup> analisa as políticas curriculares como sendo

[...] processos de negociação complexos, nos quais ‘momentos’ como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e

---

<sup>1</sup> BRASIL. Decreto 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

<sup>2</sup> BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

<sup>3</sup> LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004. p. 4.

---

o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses 'momentos', sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros.

Pretendo situar essa escrita na perspectiva das políticas curriculares sob o ponto de vista da tensão entre espaços de institucionalidade, com diferentes pesos, porém, no entrelugar<sup>4</sup> daquilo que sempre se gostaria de vislumbrar enquanto resposta: qual o alcance das políticas curriculares sob o ponto de vista do normatizado e do recontextualizado<sup>5</sup> no âmbito das práticas pedagógicas e das lutas sociais? Para tanto, revisito uma experiência que acompanhei desde 2006, quando se construiu uma *Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento<sup>6</sup>: Experimental<sup>7</sup>*, através de uma ação entre corpo técnico da Secretaria Estadual de Educação (SEED), Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá (Adrianópolis/PR), pesquisadores/as da temática e representação dos movimentos sociais do estado do Paraná. Tal proposta se originou da reivindicação de uma mãe que, em certa medida, teria que optar pela escolaridade do filho ou pela seguridade dele, uma vez que o deslocamento até a escola era longínquo e, a depender das imprevisibilidades meteorológicas, jovens e crianças ficavam quase 12 horas fora de casa.

Ao analisar, em especial, o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, produto desta experiência, avalio a forma como de 2009, fundação da escola, até os dias de hoje a escola se estrutura para sustentar uma Proposta Pedagógica que traz a identidade do território nas suas pertencas culturais, sociais, políticas, étnico-raciais

---

<sup>4</sup> BHABHA, 2005.

<sup>5</sup> BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer do CNE/CEB, n. 16/12 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola*. Brasília: MEC, 2012. p. 24. A perspectiva etnodesenvolvimentista é presente no Parecer do CNE/CEB, n. 16/12, na medida em que o sufixo "etno" situa as diversas formas de desenvolvimento a grupos cujas culturas podem ser alternativas a modelos impostos pelas agendas economicistas, violentamente implantadas em períodos coloniais e persistentes até os dias de hoje ainda que com diferentes narrativas e tecnologias, tanto na dimensão material como ideológica. Modelos com inspiração etnodesenvolvimentistas podem fazer prevalecer relações sustentáveis que "[...] por meio de modos próprios de manusear a terra, têm, ancestralmente, revelado modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade".

<sup>7</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Pedagógica Para Escolas Quilombolas Da Rede Estadual Do Estado Do Paraná: educação quilombola e etnodesenvolvimento*. Curitiba, 2009.

e pedagógicas a partir da compreensão de que existe uma educação cotidiana – *educação quilombola* –, que se diferencia e, ao mesmo tempo, aproxima-se da *educação escolar quilombola*.

Nunes<sup>8</sup>, em publicação construída a partir de reuniões regionalizadas com pesquisadores/as, ativistas e quadros do Ministério da Educação, introduziu, institucionalmente, anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (2012), pertinentes reflexões que levantavam contornos conceituais acerca da educação quilombola, que, posteriormente, sedimentaria uma educação para e pelos quilombolas dentro das instituições escolares do território brasileiro. Por isso,

O cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência da *praxis* porque o pensar e o fazer se corporificam: - na forma de visões (pensamentos, ideias) que orientam um portar-se diante do mundo; – no modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no mundo; – enfim, como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo, observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social<sup>9</sup>.

A autora complementa ao dizer “[...] que se vislumbra, então, é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento”<sup>10</sup>. Enfim, ambas, *educação quilombola* e *educação escolar quilombola*, tal como pressupõe a Proposta da SEED e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, devem ir ao encontro das políticas curriculares nacionais, entre elas a BNCC, que, em momento algum, explicita o termo quilombo. Na acepção de Hypólito<sup>11</sup>, “A BNCC é a expressão local de uma padronização curricular global, o que se poderia chamar de Currículo Nacional para recuperarmos um pouco uma expressão usada nos anos de 1990 e que parece ter sido evitada recentemente para dar outro significado ao debate ou confundir expressões históricas”.

<sup>8</sup> NUNES, Georgina H. L. Educação Quilombola. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade / SECAD, 2006. p. 140.

<sup>9</sup> NUNES, 2006, p. 141.

<sup>10</sup> NUNES, 2006, p. 141.

<sup>11</sup> HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Padronização Curricular, Padronização da Formação Docente. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. p. 05.

---

Para a proposição *metodológica* de construção desta escrita, em um primeiro momento, revisito a minha trajetória como pesquisadora, formadora de professores /as quilombolas *in locu*, participe em projetos de construção de escolas experimentais, produção de material didático específico, na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola e, superando a educação básica, a potencialização de reservas de vagas no Ensino Superior para quilombolas sob a forma de reserva de vagas ou processos seletivos específicos<sup>12</sup>.

Aproprio-me, para esta escrita, de algumas discussões teórico-conceituais acerca das políticas curriculares, campo que, na atualidade, evidencia e denuncia a relação entre educação/escolarização e interesses econômicos. E, ante isso, faço escolhas teóricas e busco, como prioridade, a produção acadêmica que hoje se efetiva a partir de professores/as quilombolas e não quilombolas (aquilombados!) do Colégio Diogo Ramos, da Comunidade Quilombola João Surá, que se graduaram e deram continuidade à sua formação acadêmica (especialistas, mestres e doutores), de modo a enfrentar os desafios e construir possibilidades quando confrontados com políticas curriculares exteriores e externas, que “[...] frequentemente são supostas como nacionais a partir da estabilização do conceito de nação não apenas como território físico, mas como espaço simbólico, cultural”<sup>13</sup>. A escolha de teóricos/as quilombolas configura-se como uma emergência de novas bases epistêmicas de produção de conhecimento, que situa a construção teórica a partir da experiência cotidiana de professores/as diretamente envolvidos/as com a educação em/para quilombos como um projeto individual, mas também de coletividades (comunidade em si e sociedade em geral).

Quando me refiro à dimensão exterior e externa, espero não ser redundante, mas consiste na ampla articulação de interesses, que buscam uma ideia de nação<sup>14</sup>, desarticuladas das heterogeneidades, frutos de desigualdades advindas de uma

---

<sup>12</sup> NUNES, Georgina H. L. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, p. 107-131, 2016.

<sup>13</sup> LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamento. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. p. 447.

<sup>14</sup> HALL, Stuart. Pensando a Diáspora. Reflexões Sobre a Terra no Exterior. In: SOVIK, Liv (org.). *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.; BHABHA, 2005.

[...] imposição da cultura ocidental capitalista hegemônica, de tal forma que, mesmo que as peculiaridades locais sejam admitidas, as características centrais dessa reestruturação educativa conservadora apresentam fundamentos similares e padrões amplamente difundidos, os quais se podem identificar como standardizações globais<sup>15</sup>.

Revisito, em alguns momentos, um retorno que fiz à comunidade durante o estágio Pós-doutoral (2017) para dialogar com mulheres lideranças que são professoras<sup>16</sup>, acompanhada de discentes da Pós-Graduação, e, por fim, de modo a preservar o senso coletivo que, como pesquisadora, formadora de professores/as e produtora de material didático específico, aprendi ao longo dos anos, reavivo a expressão *combinar* que aprendi com o pedagogo do Colégio em questão e que traduz a ideia de unidade na diversidade que constitui a formação política e educacional de quilombamentos. Esse *combinado* (desenvolverei mais ao final o significado dessa expressão) pressupôs retornar o contato com alguns/mas professores/as, a maioria, autores/as de uma inédita bibliografia sobre o Quilombo de João Surá e o colégio, de modo a entrelaçar esse emaranhado de questões e possibilidades que a reflexão teórica e a ação prática desencadeiam, possibilidades de *práxis*, senão emancipatórias, pelo menos anunciativas de renovados horizontes curriculares ante o que parece estar posto.

## **ALGUNS MARCOS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS QUILOMBOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

A possibilidade de titularização da terra quilombola foi decorrente do Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal Brasileira de 1988, que obriga o Estado brasileiro a emitir títulos de propriedade aos remanescentes de quilombos: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

---

<sup>15</sup> HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. p. 1342.

<sup>16</sup> NUNES, Georgina H. L.; MARQUES, Sônia M. S. Narrativas quilombolas, a pluralidade na luta das mulheres e o descentramento de estratégias políticas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 566-594, maio/ago. 2019.

---

Diante das dificuldades que tal legislação impõe a um Estado, fundado e firmado na violência agrária e cuja materialidade e mentalidade da Lei das Terras<sup>17</sup> ainda é vigente, a permanência em territórios que não são apenas físicos, mas eminentemente sociais, políticos e culturais, prescinde de mecanismos educativos que lhes são próprios e de uma escola aliada à essa necessidade. Sob a lógica da gestão da vida em terras de uso comum, as comunidades quilombolas estão na contramão da lógica do capital globalizado.

Viver em comunidade, muitas delas em espaços geográficos de difícil acesso, pressupõe a construção de esquemas cognitivos, corpóreos e estéticos (como experiência humana) que impactam sobre processos de construção e aquisição de conhecimentos, e em idades regulares ou supostamente tardias de escolarização (educação de jovens, adultos e idosos), por isso a escola é uma luta histórica de movimentos sociais negros e movimento quilombola que reivindicam uma educação diferenciada. Uma educação que, na perspectiva de Silva<sup>18</sup>, seja aquela cuja “[...] diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou apreendidos por meio da escola”.

A necessidade dessa educação diferenciada, inicialmente, constituiu-se no cotidiano das próprias comunidades quilombolas, na disputa efetiva com as escolas preexistentes, mas de difícil acesso e permanência, algo que não é comum para uma população que corresponde a 1.327.802 pessoas, equivalente a 0,65% de habitantes do Brasil, distribuída em 1695 municípios brasileiros, segundo o Censo Demográfico

---

<sup>17</sup> SOUZA, Bárbara Oliveira. Aquilombar-se: reflexões sobre aspectos político-organizativos e identitários do movimento quilombola no Brasil. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2016. p. 25. Segundo Souza, a Lei das Terras foi promulgada em 1850 e o principal objetivo seria o de regularizar o espaço fundiário que “[...] pretendeu moldar a sociedade brasileira na perspectiva da propriedade privada” frente à iminência da abolição formal da escravatura e, conseqüentemente, outros manejos da força de trabalho entre pessoas “naturalmente” livres (não negras) e as escravizadas.

<sup>18</sup> SILVA, Givânia Maria da. *A proposta de Educação do Território Quilombola de Conceição de Crioulas*. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. p. 188.

do ano 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>19</sup>. Foi, aliás, a primeira vez que a população quilombola foi recenseada.

A reivindicação por uma educação específica é datada desde a década de 1980, quando comunidades quilombolas do Maranhão e Bahia, estados brasileiros que contam com o maior número de quilombos, e também São Paulo, requereram políticas educacionais que abarcassem as condições sob o ponto de vista da infraestrutura (física e meio de transporte)<sup>20</sup> e do currículo.

Em 20 de novembro de 1995, na comemoração dos 300 anos de Zumbi, em Brasília, nas atividades da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, as organizações quilombolas de todo Brasil realizaram o I Encontro Nacional (17 a 20 de novembro de 1995). Desse encontro emergiram pautas efetivas ao Estado brasileiro, entre elas a regularização fundiária efetiva e a educação escolar.

A partir do ano de 2003, políticas em âmbito federal foram sendo, paulatinamente, formuladas e, aos poucos, a educação para quilombos se inseria em agendas governamentais mais amplas, a exemplo dos extintos Programa Brasil Quilombola e a Agenda Social Quilombola<sup>21</sup>, ambos coordenados pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Algumas iniciativas locais também começaram a alcançar visibilidade, a exemplo de quando, em 2008, a Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco redigiu a Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola e a Secretaria de Educação do Estado, por intermédio da Coordenadoria da Educação do Campo, criou o I Censo Escolar Quilombola.

Ante todos esses movimentos, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília no ano 2010, ao realizar um debate sobre a diversidade no campo da política educacional, incluiu no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/201 que fossem instituídas, nas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, a inclusão da educação escolar quilombola como

---

<sup>19</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico do ano 2022*. Rio de Janeiro, 2023.

<sup>20</sup> A mobilidade para as comunidades é muito séria. Muitas delas são de difícil localização, com terrenos acidentados e necessitam de mobilidade por vias tanto marítimas como terrestres.

<sup>21</sup> SOUZA, 2016, p. 165.



---

modalidade da educação básica. Essa modalidade de ensino, que se anunciava, seguiria as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CNP 01/2004, que instituiu, por meio da Lei 10639/03, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Em 2012, após esforços governamentais e também de instituições da sociedade civil (universidades, secretarias estaduais e municipais de educação e movimentos sociais), as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola estavam finalmente consolidadas.

### **SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA SUBVERTÊ-LAS E REDEFINI-LAS**

Hypólito<sup>22</sup> fez uma análise acerca da maneira como as políticas educativas, desde a década de 1980, vêm sendo implementadas, com um viés neoliberal. Tais políticas definem, segundo o autor, modelos curriculares e incidem, na mesma perspectiva política, sobre outros setores, como a cultura e, em especial, a economia. Esta constatação traz à tona a presença de um Estado com ações de cunho gerencial que desencadeia formas de regulações a ponto de “[...] penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente”<sup>23</sup>.

Mesmo dentro deste modelo de Estado, grupos considerados minoritários disputam instituições, tais como a escola, de modo a, minimamente, permanecer em espaços de disputa, muitas das vezes pelo direito à própria vida. É um Estado que detém o poder, dentro de suas fronteiras, de ser considerado soberano e, por isso, propõe-se a “civilizar’ os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao próprio ato de matar”<sup>24</sup>.

A escola requerida, necessariamente, não pode ser a mesma que reproduz, por intermédio do currículo como artefato cultural, um conjunto de elementos que, para além dos conteúdos propriamente ditos, corroboram processos de desumanização,

---

<sup>22</sup> HYPÓLITO, 2010.

<sup>23</sup> HYPÓLITO, 2010, p. 1338.

<sup>24</sup> MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 34.

lógica fulcral do racismo, cujo esquema epidérmico racial, na perspectiva de Frantz Fanon<sup>25</sup>, ensina escolasticamente que “[...] o conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação”.

Adentro para o território do corpo por entender que toda a forma de estabelecer políticas educacionais não se estabelece sobre corpos quaisquer e este Estado gerencial, homogeneizador, nas suas tentativas de um currículo comum ou mínimo, faz da diferença um catalisador de clivagens sociais/raciais. Modelos consolidados de escola são projetados a partir de premissas universais de conhecimento (e poder), como forma inquestionável da não abrangência dos fins sociais que a educação deveria se propor em sociedades democráticas e pretensamente cidadãos.

Cabe salientar que políticas curriculares, a exemplo da BNCC, confere legitimidade e privilégios epistêmicos a instituições e estruturas que se perpetuam na produção do “[...] racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo”<sup>26</sup>.

Na compreensão acerca dos projetos aos quais as políticas curriculares se filiam, Grosfoguel<sup>27</sup> ainda afirma que

Os projetos neoliberais, militares, internacionais, de direitos humanos estão informados pela autoridade do conhecimento Norte-cêntrica que se impõe por meio de mecanismos institucionais universitários, militares, internacionais (ONU/FMI, Banco Mundial), estatais, etc. Essa autoridade não é democrática, impõe-se à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo e tem uma história de longa duração [...].

A essa autoridade do conhecimento que se coloca como legítimo no interior da escola, a exemplo do que já foi colocado acima, quilombolas e a população negra tentam fissurar esse sistema de políticas educacionais antagônicas por *dentro* de dispositivos legais que possam lhe assegurar mecanismos pedagógicos e políticos de

---

<sup>25</sup> FANON, Frantz. *Peles Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 104.

<sup>26</sup> GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. *Decolonialidade e Perspectiva Negra. Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 26-50, jan./abr. 2016. p. 25.

<sup>27</sup> GROSGOUEL, 2016, p. 26.

---

saírem da *zona de não ser*<sup>28</sup>. Apresentam-se, assim, como produtores/as de conhecimento socialmente válido e politicamente relevante não apenas para a consolidação de suas identidades étnicas/raciais, mas, também, como propositores de alternativas civilizatórias para um mundo que, ao ser orientado por concepções universais, desperdiça experiências e autoriza sistemáticos *epistemicídios* como expressão significativa da “[...] destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”<sup>29</sup>.

A essa destruição de seres humanos se relaciona a dimensão do racismo como ideologia de supremacia que se institui a partir de concepções de raça como construção social<sup>30</sup>, e não sob o viés biológico, que hierarquiza, classifica e alija contingentes populacionais de direitos fundamentais. Uma resposta a esse confronto de direitos deu-se no ano de 2003, com a Lei n. 10639/03, que alterou a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, ao agregar à sua redação os Artigos 26-A, 79-A e 79-B. Tal alteração tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio, a partir da Resolução do CNE/CP n. 01/2004 e Parecer CNE/CP n.03/2004. Em 10 de agosto de 2008, a Lei 10639/03 sofreu alteração e tornou, também, obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena nos mesmos moldes.

É necessário compreender que “[...] a raça, em sua concepção ressignificada, passa a ser um critério para superar desigualdades mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei, tais como a Lei 12888/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei 12711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições de Ensino Superior) e Lei 12990/14 (Cotas no Concursos Públicos Federais)”<sup>31</sup>. À esteira dessas legislações, a Educação Escolar Quilombola como nova modalidade de ensino da educação brasileira se consolida em 2012, a partir do Parecer CNE/CEB n. 16/2012 e

---

<sup>28</sup> FANON, 2008.

<sup>29</sup> GROSGOUEL, 2016, p. 26.

<sup>30</sup> GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Modernidades Negras: A formação racial brasileira (1930-1970)*. São Paulo: Ed. 34 Ltda, 2021. p. 26. Em relação à noção de raça ou raças, Guimarães define como grupos sociais “[...] pois, demarcadas por fronteiras simbólicas (ressignificação de traços culturais, da cor da pele, de traços fisionômicos etc.) e fronteiras sociais, instituições que regulam a distribuição dos recursos, dos poderes, do prestígio social [...]”.

<sup>31</sup> GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Vozes, 2017. p. 71.

da Resolução CNE/CB n. 08/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Em 13 de dezembro de 2023, a Lei 14.723 alterou a Lei 12711/12 e quilombolas passaram a ser sujeitos/as de direito a cotas que possibilitam acesso às universidades e Institutos Federais. Tal mudança espelha análises desenvolvidas a partir da realidade de estudantes quilombolas e das dificuldades em ultrapassar as fronteiras escolares e chegar ao Ensino Superior, tal como revela o estudo de Nascimento e Alves-Brito<sup>32</sup>, ao evidenciar que

[...] os jovens egressos de escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos enfrentam barreiras sociais que impactam diretamente no seu rendimento, especialmente na competência em relação à escrita. Estas dificuldades se refletem em um abismo na possibilidade de ingressar no ensino superior público brasileiro.

Os movimentos negros e quilombolas despontam como os protagonistas de reivindicações que transcendem a educação básica e chegam ao ensino superior; constroem estratégias políticas, pedagógicas e emancipatórias no sentido de reduzir os hiatos educacionais e sociais que explicitam, conseqüentemente, lugares de poder e prestígio sociais racialmente demarcados. Os percursos realizados por esses/as sujeitos/as demonstram que sua organização política é reveladora de percursos pedagógicos que, ao unirem-se, principalmente pelo dinamismo das diferenças geracionais<sup>33</sup>, produzem efeitos que reverberam em espaços cujos direitos são estratificados em conformidade com as classificações raciais, sociais e de gênero. Tais passos, fissuram as estruturas de conhecimento que são representações de poder por vias das institucionalidades do direito à educação em todos os níveis, sob a forma inequívoca de leis e, assim sendo, aspectos legais, dissolvem *privilégios* que nem sempre se apresentam como tais, na medida que a *branquitude*<sup>34</sup> é a norma

---

<sup>32</sup> NASCIMENTO, Matheus Monteiro; ALVES-BRITO, Alan. Educação Escolar Quilombola e o acesso ao ensino superior público brasileiro. *Revista Thema*, v. 03, n. 01, p. 205-223, 2024. p. 15.

<sup>33</sup> NUNES, 2016, p. 129. Nunes relata uma sequência de encontros em que, frente à discussão sobre a construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o ingresso no Ensino Superior se anunciava como imperativo.

<sup>34</sup> BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2022. p. 62. Bento afirma que “[...] branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno de práticas culturais. [...] um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais. É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade”.

subjacente, que invisibiliza estruturas de poder e subjuga pessoas e a diversidade epistêmica na correlação com que estas se apresentam em mundos historicamente apartados.

A educação escolar quilombola, que já era realidade anteriormente às Diretrizes Curriculares que a regulamentaram, a exemplo dos territórios de João Surá, no Paraná, e há quase três décadas em Conceição de Crioulas, em Salgueiro, no sertão de Pernambuco<sup>3536</sup>, sofre todas as dificuldades em implementar princípios políticos que contrariam o agenciamento da educação enquanto mantenedora e reprodutora do *status quo*. Contudo, com algumas especificidades, que lhe conferem um núcleo bastante forte de resistência, porque a educação quilombola é sobretudo *comunitária*.

A ideia de comunidade que, a exemplo do que Massey<sup>37</sup> afirma, pode “[...] existir sem estar no mesmo lugar”, revela que em diferentes e desfavoráveis contextos sociais e políticos, as comunidades quilombolas têm conseguido produzir um engajamento que desestabiliza as ordens instituídas.

O núcleo educação da Coordenação Nacional da Articulação de Quilombos (CONAQ), através de um projeto apoiado pelo Edital *Equidade Racial na Educação Básica*, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), realizou o projeto *Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*, que apropria de dados advindos do Censo Escolar de 2020 e evidencia o retrato da Educação Escolar Quilombola informando que esta possuiu 275.132 mil estudantes, 2.526 escolas, 51.252 docentes. Do montante das 2526 escolas, 83% estão no território com aproximadamente 275.132 matrículas de estudantes e o restante, 17%, estão em escolas fora do quilombo, mas que é considerada quilombola por acolher os/as estudantes. No Censo Escolar de 2019, informa o projeto, jovens quilombolas que frequentam Ensino Médio, representam

---

<sup>35</sup> 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 Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais – MESPT) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

<sup>36</sup> SILVA, Givânia Maria da. *O quilombo de Conceição de Crioulas: uma terra de mulheres – luta e resistência quilombola*. 2022. 385 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

<sup>37</sup> MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio A. *O espaço da diferença*. Campinas: Papius, 2000. p. 180.

cerca de 10% do total de estudantes quilombolas no país, enquanto os/as estudantes quilombolas que estão no ensino fundamental representam 75% do total.

Acredito que essas experiências são dotadas de singularidades que mereceriam um olhar atento à forma como elas incentivam a multiplicação de iniciativas educativas, seja no lócus da prática, seja em outros quilombos. Existe, também, uma confluência de linguagens que orientam as práticas pedagógicas, a exemplo da linguagem musical que, sob a forma de cordéis, cirandas, pontos de congadas, trazem um componente cultural sem se limitarem a *culturalismos*. O culturalismo pode ser concebido como uma produção de equívocos, porquanto se utiliza de elementos culturais para que se substitua “[...] o determinismo econômico, pelo determinismo culturalista [...] a conquista do direito de ser diverso faz desaparecer a temível realidade de ser explorados”<sup>38</sup>.

A superação destes equívocos ocorre quando os *objetos* de estudo se tornam *sujeitos* de suas indagações sobre o mundo que os/as cerca. Nessa perspectiva, apresentarei, na próxima seção, um pouco do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, os trabalhos acadêmicos em nível *lato sensu* e *stricto sensu* que diretor, coordenador pedagógico e professores/as desenvolveram nesse Colégio, que nasceu da *Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento*, a materializar-se no seu Projeto Político Pedagógico e apontando para os tensionamentos destes em relação à BNCC.

Incorporo, nestas reflexões, algumas premissas buscadas no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos para compreender a forma como “[...] são produzidos diferentes sentidos para o currículo, tanto no que diz respeito às macro normatizações das políticas curriculares quanto pela materialidade e criações nos micro espaços”<sup>39</sup>. Macedo<sup>40</sup> também indica que a norma curricular proposta pela

---

<sup>38</sup> RESTREPO, Eduardo. *Intervenciones en Teoria Cultural*. Vigra de letras: Universidade de Cauaca, 2012. p. 48.

<sup>39</sup> ROCHA, Nathalia Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, p. 203-217, jan./maio 2019. p. 206.

<sup>40</sup> MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus Temas Transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. São Paulo: Papirus Editora, 1999. p. 42.

---

BNCC pode ser uma medida limitadora, uma vez que “[...] toda tradição curricular se dá conta de que o currículo – para ser currículo – precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem)”, aquilo que se convencionou como currículo em ação. É nessa perspectiva que a seção a seguir se organiza.

## **COLÉGIO QUILOMBOLA DIOGO RAMOS: AÇÃO E REAÇÃO ÀS POLÍTICAS CURRICULARES**

No âmbito da discussão pedagógica, a tensão entre a teoria e a prática se estabelece sem considerar que essa dicotomia advém dos “[...] domínios olímpicos de quem é erroneamente rotulado como ‘teoria pura’ são tidos como eternamente isolados das exigências e tragédias históricas dos condenados da terra”<sup>41</sup>. Nessa citação o autor subliminarmente traz o distanciamento ideológico entre aqueles/as aptos/as a produzir a teoria a ponto de quase convencioná-la como pura (porque se distancia das experiências reais que a produziram) e aqueles/as que são considerados/as os/as objetos dessa mesma teoria.

Apresento, brevemente, a literatura produzida por docentes do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos<sup>42</sup>. Trata-se de uma escola quilombola, situada no Quilombo João Surá, em Adrianópolis/PR, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto político pedagógico da escola é um texto composto por 113 páginas que traz um detalhamento bastante complexo (identificação do estabelecimento, organização da entidade escolar, diagnóstico, fundamentação teórica, proposições de ações, proposta pedagógica curricular) e extremamente encadeado, e que apresenta como símbolo um ideograma Adinkra Sankofa<sup>43</sup>, com o seguinte provérbio: “Não é

---

<sup>41</sup> BHABHA, 2005, p. 43.

<sup>42</sup> PARANÁ, 2009, p. 16. No Projeto Pedagógico do Colégio Diogo Ramos, “[...] De acordo com o relato da Comunidade, o professor Diogo Ramos, era filho de uma negra escravizada no garimpo Santo Antônio, foi morador da Comunidade Quilombola do João Surá, ele concluiu os seus estudos na França e foi o primeiro professor no quilombo. Ele lecionou o Mobral até o fim de sua vida”. Em relação ao nome da comunidade João Surá, os relatos orais afirmam que “[...] João Surá teria sido um minerador que ‘afogou-se’ em uma das ‘cachoeiras’ (corredeiras) do Rio Pardo, deixando uma mochila cheia de ouro no local do acidente”.

<sup>43</sup> NASCIMENTO, Elisa L. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa L. Sankofa (org.). *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 31. Os ideogramas sankofa pertencem “[...] a um conjunto de símbolos gráficos de origem akan chamado adinkra. Cada

tabu voltar para trás e recuperar o que você perdeu”, ou seja, esse ideograma “[...] foi adotado pela equipe multidisciplinar do nosso colégio em 2015 e continua sendo um princípio orientador das ações educacionais que realizamos”<sup>44</sup>.

Cassius Marcelus Cruz, professor que ocupou o cargo de diretor do Colégio por um período de 4 anos (2015 a 2019), analisou na sua dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a maneira como as reivindicações da população quilombola paranaense se incluíram na agenda governamental do estado do Paraná no período compreendido entre os anos de 2003 a 2010. Cruz<sup>45</sup> focalizou, em especial, a *Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual do Estado do Paraná: Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento*, construída entre 2006 e 2009, e apontou um conjunto de desencontros entre o projetado e o que foi possível no período analisado:

a) assincronia entre os processos de regulamentação da proposta pedagógica, criação e construção de escola [...]; b) padronização de projeto arquitetônico para comunidades quilombolas [...]; c) disputas pela indicação da direção da escola e interferência das relações de poder local na seleção de professores, impossibilitando a formação de um quadro docente comprometido com os interesses da comunidade<sup>46</sup>.

Na atualidade, os itens “a” e “c” foram superados; a indicação e seleção de professores/as (item “c”) passa pela autorização da comunidade através de uma carta de anuência que os próprios professores/as analisam. O processo de adoção dessa carta deu-se por meio de uma pesquisa realizada pelos/as próprios/as docentes, que concluem que “[...] a carta tem contribuído para um processo de maior participação comunitária na educação escolar, onde a comunidade se apropria e significa o

---

ideograma, ou adinkra, tem um significado complexo, representado por ditames ou fábulas que expressam conceitos filosóficos”.

<sup>44</sup> COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS. *Projeto político-pedagógico*. Adrianópolis, 2022. p. 113.

<sup>45</sup> 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, 2012.

<sup>46</sup> CRUZ, 2012, p. 110.



instrumento, apontando possibilidades para outras comunidades”<sup>47</sup>. Essa carta é respaldada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), na sua Convenção nº 169, sobre Povos Indígenas e Tribais.

Após a dissertação, o professor foi convidado a exercer o cargo de diretor da escola e a tese de doutorado de Cruz<sup>48</sup> também teve o incentivo da comunidade que gostaria de compreender com mais profundidade os processos históricos de sua fundação. A tese objetivou analisar as dinâmicas de mobilidade das famílias que ocuparam o espaço denominado Sertões do Rio Pardo no Vale do Ribeira (PR), ao longo do século XIX, e que deram origem ao quilombo João Surá.

Os dois estudos realizados por Cruz apontam para momentos importantes dos processos político-organizativos, em um sequenciamento espaço-temporal que analisou o lugar, estado do Paraná, e suas controvérsias políticas, e as dinâmicas de grupos que, ao fazerem disputas e mobilidades territoriais, também territorializam o espaço da escola com um currículo próprio que está sempre em tensão com o meio, também interno (a comunidade escolar e quilombola é diversa) e externo.

Outro estudo é referenciado pelo pedagogo do Colégio, quilombola que, na sua dissertação de mestrado, realizada no curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pesquisou duas escolas, uma delas a que trabalhava, de modo a compreender como esta “[...] se articula com a comunidade quilombola João Surá para construir um currículo que fortaleça a identidade do grupo na luta pelo território”, Freitas Jr.<sup>49</sup>. O autor/professor conclui que “[...] O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, embora tenha se deparado com limitações, sendo um exemplo o fato da obra não estar finalizada, vem na prática apresentando um trabalho pedagógico coerente, visto como modelo no estado”.

---

<sup>47</sup> CRUZ, Cassius Marcelus *et al.* Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 07, 2022. p. 1.

<sup>48</sup> CRUZ, Cassius Marcelus. *Entre giros e Capovas: Política do Movimento e Território Quilombola João Surá*. 2019. 286 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

<sup>49</sup> FREITAS JR., Benedito Florindo de. *Escola Quilombola e Escola do Campo: a luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula*. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. p. 24.

Na conclusão do professor, pesquisador e quilombola, que analisou em seu estudo uma outra escola, ele afirmou ter sido importante sair do território como pesquisador “[...] e conhecer [...] a realidade do quilombo Palmital dos Pretos, que vive em situação territorial parecida com o quilombo João Surá, convivendo com disputas de territórios com o empreendedorismo de plantações de pinus e eucaliptos”<sup>50</sup>; a comunidade de Palmital dos Pretos é localizada em Adrianópolis/PR, tal como a comunidade de João Surá.

A presença das disputas territoriais por empresas multinacionais coloca em questão um elemento preponderante de sua pesquisa: o fortalecimento de identidades para uma luta que é histórica e que na contemporaneidade é acirrada entre discursos da tradição, modernidade e progresso. O que pode uma escola quilombola ante essa ordem discursiva? Em que medida as políticas curriculares se constituem a partir desse jogo discursivo? Lopes<sup>51</sup>, em relação às políticas de currículo, afirma que “[...] são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos”.

Portanto, “[...] discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação”. A autora traz como exemplo a “[...] floresta amazônica como o *pulmão do mundo* ou o *empecilho ao desenvolvimento regional* ou *mera fonte de madeira a ser convertida em dinheiro* depende de articulações discursivas que produzem tal significação e com isso também produzem práticas e efeitos sociais, produzem sujeitos e contextos políticos”<sup>52</sup>.

As escolas investigadas por Freitas Jr.<sup>53</sup> estão imbricadas na disputa territorial/racial por terras e pela necessidade de um currículo que deve ser compreendido “[...] como *planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura*”<sup>54</sup>. A significação de uma cultura negra e quilombola

---

<sup>50</sup> FREITAS JR., 2021, p. 123.

<sup>51</sup> LOPES, 2015, p. 449.

<sup>52</sup> LOPES, 2015, p. 449.

<sup>53</sup> FREITAS JR., 2021.

<sup>54</sup> LOPES, 2015, p. 449.

precisa ressignificar um currículo *fundamentado* em lógicas que se pautam em princípios, no dizer de Fanon<sup>55</sup>, maniqueístas; questionar esse currículo não se reduz a “[...] um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso universal, mas a afirmação passional de uma originalidade apresentada como absoluta”<sup>56</sup>.

Por isso, diz Lopes<sup>57</sup> que,

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo.

Às disputas de sentido, correspondem às pessoas que as fazem, e, entre elas, os sentidos da docência, que também dizem respeito a uma mesma ordem discursiva. Apresento, portanto, Rocha<sup>58</sup>, professora *aquilombada* (que não mora na comunidade) e que trabalha há mais de uma década na escola. Ao investigar os processos envolvidos na constituição do que a autora chamou *Docência Quilombola*, Rocha<sup>59</sup> pesquisou um conjunto de professoras/es do Colégio na expectativa de apreender os processos formativos institucionais, ou não, que podem constituir uma docência quilombola. A concepção de Docência Quilombola, trazida pela professora/autora, é percebida como aquela que se rege a partir das redes formadas entre comunidade, professoras e gestões e “[...] que se adequam às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”<sup>60</sup>.

A exemplo das questões já levantadas, quando feita a apresentação das pesquisas de Cruz<sup>61</sup> e Freitas Jr.<sup>62</sup>, a formação de professores/as é um elemento central para a consolidação de políticas curriculares, sejam elas favoráveis ou antagônicas, ao projeto de escola em que os/as professores/as pesquisadores/as

---

<sup>55</sup> FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 5. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

<sup>56</sup> FANON, 2015, p. 57.

<sup>57</sup> LOPES, 2015, p. 462.

<sup>58</sup> ROCHA, Vanessa Gonçalves da. *A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade João Surá-PR*. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

<sup>59</sup> ROCHA, 2020.

<sup>60</sup> ROCHA, 2020, p. 19.

<sup>61</sup> CRUZ, 2012, 2019.

<sup>62</sup> FREITAS JR., 2021.

atuam. Nesse jogo de forças, na sequência da BNCC, emergiu uma Base Nacional Comum de Formação de Professores/as (BNCFP) assentada em um conjunto de legislações para a educação básica e formação de professores/as, cujo objetivo é “[...] alinhar e dar coerência ao sistema educacional brasileiro, promovendo a articulação entre os materiais didáticos presentes na escola, as avaliações externas, os currículos das redes e das escolas, assim como os projetos das unidades escolares”<sup>63</sup>.

Tal redução do trabalho docente escancara uma formação voltada a *pedagogias das competências*, sendo “[...] que o conceito de *competência* nos currículos nacionais não pode, portanto, ser deslocado do contexto em que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) busca ampliar sua governança, não apenas por números e comparações [...] mas também por conceitos”<sup>64</sup>. A autora aponta que os conceitos que pautam a BNCC e BNCFP são relacionados a uma exterioridade cujos referenciais internacionais específicos (*benchmarks*) se inserem em concepções de educação voltadas, deliberadamente, para fins empresariais e mercadológicos alinhados ao capitalismo global. Lopes<sup>65</sup> define outras concepções de *Base* para o país a propósito daquelas que concedem uma vida digna ao professor/a; supressão das necessidades básicas para alunos/as; escolas com ótimas condições materiais e estrutura e não aquela “[...] que define o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem chegar”.

Esta expressão, *que define logo ali onde os olhos do controle podem chegar*, é importante, porque contrasta com os achados de pesquisa de Rocha<sup>66</sup>, ao questionar aos/às docentes entrevistados/as acerca de suas formações continuadas para atuarem em uma escola que possui um projeto pedagógico estruturado em dimensões eminentemente políticas, no que diz respeito às questões territoriais espaciais e curriculares. A maioria dos dez professores/as afirmou que, no período de dez anos, que é a abrangência da pesquisa, sob o ponto de vista de iniciativa da

---

<sup>63</sup> RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências*, n. 20, 2020. p. 21.

<sup>64</sup> LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. p. 47.

<sup>65</sup> LOPES, 2019, p. 54.

<sup>66</sup> ROCHA, 2020.

---

Secretaria de Educação, houve apenas duas formações que foram ao encontro dos objetivos do Colégio.

Uma anotação, decorrente do diário de campo de Rocha<sup>67</sup>, define o que passaram a ser escassas informações: “[...] A formação foi voltada para índices do IDEB e SAEB<sup>68</sup>. Nossa missão é apreender novas formas de ensino para melhorar os índices que não estão bons no Estado”. Uma das entrevistadas relata que “[...] esse primeiro encontro da semana pedagógica de 2019, foi discutido apenas questões sobre as provas externas (análise de dados e descritores do SAEB), plano de ação, sala ambiente e projetos de aprendizagem”<sup>69</sup>.

São nuances dos jogos políticos que Cruz<sup>70</sup> investigou para compreender as trajetórias e encruzilhadas da Educação Escolar Quilombola no Paraná. Diante da dissonância dos interesses de escola e os do Estado, foi engendrado, segundo Rocha<sup>71</sup> “[...] um Tema Gerador que se desdobrará em projetos de aprendizagem específicos para cada turma/série. [...] para o ano de 2019 foi baseado no **histórico de luta que a comunidade tem vivenciado para ter acesso à educação escolar no território**”<sup>72</sup>.

O *tema gerador* escolhido diz respeito ao desejo de acesso à educação escolar no território e, assim sendo, não serão as avaliações padronizadas que irão, de forma acrítica e a-histórica, *aferrir* aprendizagens essenciais para necessidades abstratas.

Rocha<sup>73</sup> se aproxima do processo de constituição de Docências Quilombolas trazendo como elemento comum, a todas as falas dos/as professores/as, a seguinte evidência o que significa estar na escola: “[...] é pisar no chão lavrado pelas mãos de muitas vidas, é andar pelas terras de muitos contos guardados pelas mais velhas, é percorrer espaços sagrados em que muitos já estiveram fisicamente, e agora continuam por meio de seus saberes e de sua presença espiritual”.

---

<sup>67</sup> ROCHA, 2020, p. 94.

<sup>68</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>69</sup> ROCHA, 2020, p. 96.

<sup>70</sup> CRUZ, 2012.

<sup>71</sup> ROCHA, 2020.

<sup>72</sup> Grifo meu.

<sup>73</sup> ROCHA, 2020, p. 127.

Por fim, a última pesquisa que acessei, de professores/as do Colégio, fala da infância e sua relação de ser criança em território de conflito. Vale-se de uma metodologia que tem as brincadeiras como caminho para compreender os desafios de construir identidades ante a ameaça cotidiana de perda da terra. Pereira<sup>74</sup> trata da experiência de crianças que, a princípio, devem ser a continuidade do Quilombo de João Surá. A autora recupera suas próprias memórias como criança quilombola para construir a questão de pesquisa: “[...] Desde quando tinha sete anos, meu avô, Benedito Pereira, conversava sobre as terras de João Surá, eu me lembro de perguntar sobre porque não poderia brincar nas árvores da fazenda do fazendeiro, ele me dizia que isso tudo voltaria ser nosso e um dia poderia brincar sem perigos”.

Quando Pereira<sup>75</sup> assinala que existe uma infância que cresce à espreita de perigos e violências, não se refere apenas à violência física. Refere-se, igualmente, à forma como as ameaças dos/as fazendeiros, grandes latifundiários da produção de madeira, esterilizam a terra e conseqüentemente as possibilidades de se viver através do alimento, enfim, privam-lhes dos direitos primários à gestão da reprodução física e cultural.

Uma educação contra a agressão ambiental é inerente à vida cotidiana, porque a todo momento se escuta<sup>76</sup> de jovens e crianças os reclames acerca da extinção dos peixes e, conseqüentemente, dos artefatos que potencializam o trabalho, a exemplo da cesta de pesca, levada para a sala de aula para as etnoaprendizagens, utensílios quase decretados ao desuso. As águas do Rio Pardo, que fazem a divisão entre São Paulo e Paraná, e que entrecortam o Vale do Ribeira, não são as mesmas ante a ação dos agrotóxicos utilizados para a plantação de pinus realizada por fazendeiros. Crianças e jovens, por isso, crescem na compreensão de que a justiça ambiental perpassa outras tantas formas de justiça, entre elas a étnico-racial; indígenas e quilombolas vivem permanentemente ameaçados pela forma como

---

<sup>74</sup> PEREIRA, Carla Fernanda Galvão. *Infância Quilombola, Território e Cultura: Construindo Identidade e Resistência na Comunidade Quilombola de João Surá*. 2019. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2019. p. 19.

<sup>75</sup> PEREIRA, 2019.

<sup>76</sup> Essa escuta foi recorrente em uma visita feita durante um Estágio Pós-Doutoral. Cabe ressaltar que, não obstante a gravidade dos depoimentos, sobressai-se a lucidez das análises de jovens e crianças acerca do vivido.

---

preservam a biodiversidade de seus territórios. São grupos que, para os arautos do agronegócio, precisam urgentemente ser extintos, se possível com a arma ideológica de uma educação escolar que inculque a ideia do progresso ancorado nas *habilidades e competências da sujeição*, todavia, “[...] A descolonização que se propõe a mudar a ordem do mundo, [...] é um processo histórico: ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo<sup>77</sup>.

É importante historicizar a perda dos lugares de brincar e observar o reflexo das mudanças na forma de se deslocar no território; são subtrações ininterruptas de uma liberdade condicionada às cercas do latifúndio, ainda que as infâncias *quilombolinas* (como se autodeclararam) reinventem o espaço com outras brincadeiras.

Pereira<sup>78</sup> assinala, em suas conclusões, que “[...] as crianças são sujeitas políticas ativas no processo de organização comunitário”, por isso, embora o território político e cultural da comunidade seja diferente do território curricular da escola, ambos necessitam, em certa medida, desordenar o tom prescritivo das políticas curriculares que assujeitam quem ensina e quem aprende entre cercas de um ensino e aprendizagem instrumentais. Trata-se de superar a ideologia que espera tão somente desempenho, que provoca uma *opacidade*<sup>79</sup> nas relações de desvelamento e contraposição à violência, entre elas as curriculares, que são expostas em uma BNCC que não os cita, não os reconhece, violando, portanto, o direito de eles, quilombolas, serem nomeados.

## **UMA TROCA DE IDEIAS: UM COMBINADO ACERCA DA ESCRITA QUE POR ORA FINALIZA**

A última vez que estive na Comunidade Quilombola João Surá foi no ano de 2017; fui acompanhada por um grupo de discentes da Pós-Graduação, durante o estágio Pós-Doutoral. A expectativa do retorno à comunidade quilombola, após muitos

---

<sup>77</sup> FANON, 2015, p. 52.

<sup>78</sup> PEREIRA, 2019.

<sup>79</sup> FANON, 2008.

anos, era muito grande. Em conversas preparatórias com a Direção e com o pedagogo do Colégio, já havíamos realizado alguns *combinados*, expressão que assumiu uma força imensa antes da visita.

Meu primeiro abraço foi à D. Joana (*in memoriam*), matriarca da comunidade, que estava a participar de uma aula em que as crianças ensaiavam, teatralmente, um ato religioso ao subir ao Morro da Cruz, no interior do próprio quilombo. A presença de D. Joana confirmava alguns elementos do PPP que tivemos acesso anteriormente à visita e que dizia respeito a uma educação intergeracional e/ou ancestral, que estaria presente nas diversas formas de salas de aula (ao ar livre, roças e florestas seriam uma delas), bem como no *Conselho de Anciões*, que delibera alguns rumos da escola, junto de outras instâncias. Quando se atua junto a quilombos aprende-se o *valor* atribuído aos/às velhas/os é algo preponderante e contraditório à ideia de tempos da vida valorados em relação ao que se pode produzir enquanto vitalidade, ligada à ideia de uma juventude inesgotável.

Em meio à reflexão sobre a educação escolar, desenvolvida pelo Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, na interface com as políticas curriculares que estou tentando fazer, reestabeleci o ato de *combinar*, fazendo algumas trocas de ideias com pessoas que estiveram no período de implementação da Proposta de Escola (2009) e com o atual quadro de professores/as do Colégio, por meio do seguinte questionamento: *como a escola maneja a implementação obrigatória da BNCC, frente à inexistência da Educação Escolar Quilombola nesse documento oficial?*

Em primeiro lugar, o Colégio não entra no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por possuir um pequeno número de matrículas<sup>80</sup>, no entanto o grupo de professores/as da escola respondeu da seguinte forma:

Em relação à BNCC, temos nos organizado para contemplar o que a base orienta, até porque somos cobrados nas avaliações externas, no caso, a Prova Paraná. [...] **Vemos que a insistência do Estado em solicitar nossa concentração de energia em tais resultados interfere de forma um tanto negativa na implementação da modalidade, pois nosso tempo de**

---

<sup>80</sup> Segundo dados da Secretaria do Estado do Paraná, o Colégio possui 36 matrículas: 16 no Ensino Fundamental, 17 no Ensino Médio e 3 nas Atividades Complementares. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/templates/initial2.jsf?windowId=5c6&codigoEstab=431&codigoMunicipio=20>. Acesso em: 12 out. 2023.



---

**planejamento acaba voltando-se para sanar dificuldades relativas aos descritores<sup>81</sup>.**

Das respostas, depreende-se que a operacionalização da BNCC é incompatível com os pressupostos da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da educação básica, e a regulação se efetiva pela forma como a *concentração de energia* em questões operacionais inviabiliza outras ações, que poderiam ir ao encontro do que a escola, em consonância com o seu PPP e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, propõe.

O controle do uso do tempo, e conseqüentemente das energias vitais que ele exaure, faz parte da dinâmica das sociedades globais, cuja “[...] compressão do espaço-tempo refere-se ao movimento e à comunicação através do espaço, à extensão das relações sociais e a nossa experiência de tudo isso”<sup>82</sup>. À preocupação *em sanar dificuldades relativas aos descritores*, corresponde o esforço depreendido em *informar*, em detrimento do *formar* mecanismos de contraposição à lógica de regulação, que atravessa o globo e que reduz processos educativos a metas. Tais objetivos, em verdade, são métricas de avaliações que não apreendem e nem valorizam as respostas dadas pelas infâncias/juventude às insaciáveis formas de expandir impérios de poder que as políticas como a BNCC inferem.

Não consta, nos números informados pelas avaliações externas, com base em infâncias genéricas, a sagacidade das crianças quilombolas, que desde cedo fazem verdadeiras engenharias para suprir a ausência de Estado e de políticas de saneamento básico. Pereira<sup>83</sup> elenca ações de crianças que interpretam a escassez das políticas e intervêm de forma espontânea: “A gente tinha uns sete ou oito anos, nós saíamos para catar lixo, começamos com carrinho de madeira, ele era chamado de bichano, era eu e mais umas 10 crianças, nós até ganhamos da prefeitura um carrinho de lata, uma enxada e um rastelo, para ajudar na limpeza da comunidade”.

A autora/professora afirmou que, diante dessa ação, “[...] a comunidade como um todo passou a discutir sobre o direito à coleta de lixo e no ano de 2018 o caminhão

---

<sup>81</sup> Grifo meu.

<sup>82</sup> MASSEY, 2000, p. 178.

<sup>83</sup> PEREIRA, 2019, p. 47.

da prefeitura coletou pela primeira vez o lixo na comunidade. Uma conquista protagonizada pelas crianças que contribuiu para esse resultado”<sup>84</sup>.

Essas espontaneidades pedagogizadas fazem um enfrentamento a um cenário em que as ações do capital e de sua internacionalização são crescentes, porque valem-se do tempo-espaço e do dinheiro para fazer “[...] o mundo girar – e nós giramos (ou não) em torno do mundo. Sustenta-se que é o capitalismo e seu desenvolvimento que determina nossa compreensão e nossa experiência do espaço”<sup>85</sup>.

Qual a compreensão que o espaço do quilombo, e de outras possibilidades de usufruto do tempo de uma escola que prima em *fortalecer a identidade da comunidade com o território*, pode exercer frente à ideológica concepção de uma unidade nacional imaginada

[...] o que configura necessariamente um processo de exclusão. Trata-se de uma importação de modelos que desconsidera os contextos e singularidades; tem como enfoque um referencial questionável de escola igual para todos; não atende aos questionamentos dos antagonismos que vêm sendo gerados ao longo do tempo em termos de políticas setoriais, tais como as referentes à educação infantil, educação quilombola, educação indígena e outras<sup>86</sup>.

Uma *unidade nacional imaginada* requer o questionamento do sentido de *nação* que Hall<sup>87</sup> afirma, em consonância com Benedict Anderson, “[...] as nações, não são apenas entidades políticas soberanas, mas ‘comunidades imaginadas’. [...] Esta questão é central, não apenas para seus povos, mas para as artes e culturas que produzem, um certo ‘sujeito imaginado’”. Enfim, um conjunto de abstrações que se confrontam com a materialidade de alguns projetos que atingem, de diferentes formas, mais a *alguns do que a outros*. Nesse sentido, não sendo para este debate, muitas das discussões insistem em desracializar a BNCC. São análises, por vezes genéricas, que recaem no mesmo intuito de homogeneizar as diferenças; as escolas quilombolas, bem como todas as diversidades, ressentem-se disso.

---

<sup>84</sup> PEREIRA, 2019, p. 47.

<sup>85</sup> MASSEY, 2000, p. 178.

<sup>86</sup> RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarice Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017. p. 60.

<sup>87</sup> HALL, 2003, p. 26.

---

Finalizo afirmando que a experiência quilombola e negra nas diásporas têm sido de enfrentamento a todos e quaisquer processos de extermínios físicos, materiais, subjetivos, simbólicos e espirituais. Falar das políticas curriculares e de currículos em ação, no âmbito das inúmeras experiências escolares que existem nesse Brasil imenso, é uma tentativa de desestabilizar certezas prematuras de vitórias ou derrotas, porque distantes de experiências concretas, mas nem por isso deixam de comportar inúmeras contradições, a exemplo das aqui trazidas.

Está-se, permanentemente, a interpretar e traduzir as intencionalidades das parcerias público-privadas, das influências do mercado internacional, representado pelas agências financeiras e agendas financiadoras da padronização, da regulação e do controle do fazer docente e também discente. Todavia, todo esse projeto sempre encontra resistências que, no âmbito do micro, retardam a voracidade de tais empreendimentos e realizam fissuras em uma estrutura cuja rigidez, necessariamente, não corresponde a uma fixidez eterna de sistemas de opressão.

A tentativa de trazer, nestas poucas linhas, a caminhada que os espaços educacionais *natos*, chamados quilombos, têm desencadeado, significa fazer um esforço em acreditar que nada pode ser considerado, perdido ou vencido. Identifica-se potência de transformação em cada criança, jovem e adulto que, alijado legalmente do direito à escolarização, chega às escolas, às universidades e a outros tantos espaços, e se aquilomba, na perspectiva de dizer e provar que componentes de raça e gênero não cindem a luta contra as assimetrias de classe, ao contrário, dão cor e corpo às injustiças sociais e cognitivas, tornam mais próxima a retomada do território do currículo, como expressão de relações socio-históricas e culturais, em uma disputa que desloca *competências e habilidades* para o campo efetivo de uma ação plural de contestação. É preciso reconhecer essa potência radicalmente pedagógica, que é invisibilizada na Base e invisibilizada nas discussões contrárias a ela.

Discutir BNCC e educação escolar quilombola, por meio de um lócus específico e na escuta de professores/as quilombolas, é um grande desafio, haja vista a carência de reflexões que analisem dialeticamente a força das políticas educacionais que servem ao capitalismo, ao neoliberalismo e, conseqüentemente, às sociedades racialmente desiguais por eles forjadas e a possibilidade de, em contextos politicamente adversos, no âmbito das práticas pedagógicas de escolas que dialogam

com o lugar – quilombo – em todas as suas manifestações, resistir, propor e se contrapor a tentativas homogeneizantes e aniquilantes da diversidade do aprender e conhecer.

Por fim, retransmito o provérbio africano que move o PPP do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, relativo ao simbolismo adinkra: *Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás. Sempre podemos retificar os nossos erros.* Uma escola que atenda às necessidades dos quilombos brasileiros estará permanentemente em discussão, porque educação e escolarização são territórios ferrenhamente disputados. Que essa disputa nos reorienta para outras escutas, outras experiências e histórias; para hoje, a presença de professores/as quilombolas, ativistas e intelectuais materializam essas necessárias pretensões.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2022.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRASIL. Decreto 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer do CNE/CEB, n. 16/12 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola*. Brasília: MEC, 2012.

COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA DIOGO RAMOS. *Projeto político-pedagógico*. Adrianópolis, 2022.

CRUZ, Cassius Marcelus. *Entre giros e Capovas: Política do Movimento e Território Quilombola João Surá*. 2019. 286 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

CRUZ, Cassius Marcelus *et al.* Participação comunitária na educação escolar quilombola: a Carta de Anuência no quilombo João Surá (PR). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 07, 2022.

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, 2012.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 5. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FANON, Frantz. *Peles Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS JR., Benedito Florindo de. *Escola Quilombola e Escola do Campo: a luta por uma educação decolonial no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula*. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 3. ed. S. Paulo: Ed. Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. Decolonialidade e Perspectiva Negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 26-50, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Modernidades Negras: A formação racial brasileira (1930-1970)*. São Paulo: Ed. 34 Ltda, 2021.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora. Reflexões Sobre a Terra no Exterior. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Padronização Curricular, Padronização da Formação Docente. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico do ano 2022*. Rio de Janeiro, 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamento. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus Temas Transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. São Paulo: Papirus Editora, 1999.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio A. *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Elisa L. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa L. Sankofa (Org.). *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; ALVES-BRITO, Alan. Educação Escolar Quilombola e o acesso ao ensino superior público brasileiro. *Revista Thema*, v. 03, n. 01, p. 205-223, 2024.

NUNES, Georgina H. L. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, p. 107-131, 2016.

NUNES, Georgina H. L. Educação Quilombola. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade / SECAD, 2006.

NUNES, Georgina H. L.; MARQUES, Sônia M. S. Narrativas quilombolas, a pluralidade na luta das mulheres e o descentramento de estratégias políticas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 566-594, maio/ago. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Pedagógica Para Escolas Quilombolas Da Rede Estadual Do Estado Do Paraná: educação quilombola e etnodesenvolvimento*. Curitiba, 2009.

PEREIRA, Carla Fernanda Galvão. *Infância Quilombola, Território e Cultura: Construindo Identidade e Resistência na Comunidade Quilombola de João Surá*. 2019. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2019.

RESTREPO, Eduardo. *Intervenciones en Teoria Cultural*. Vigra de letras: Universidade de Cauaca, 2012.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarice Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017.

---

ROCHA, Nathalia Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, p. 203-217, jan./maio 2019.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. *A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade João Surá-PR*. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências*, n. 20, 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 Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais – MESPT) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Givânia Maria da. *A proposta de Educação do Território Quilombola de Conceição de Crioulas*. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Givânia Maria da. *O quilombo de Conceição de Crioulas: uma terra de mulheres – luta e resistência quilombola*. 2022. 385 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Aquilombar-se: reflexões sobre aspectos político-organizativos e identitários do movimento quilombola no Brasil. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2016.