

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CURRÍCULO: ANALISANDO AS TEORIAS DECOLONIAIS E PÓS-CRÍTICAS ENQUANTO CAMINHOS TRANSPASSADORES DA BNCC

Polline Almeida de Oliveira¹

Universidade Estadual de Santa Cruz

Marcelo Gomes da Silva²

Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO

O presente artigo apresenta uma breve discussão conceitual sobre a relevância da diversidade e da identidade nos currículos da Educação Escolar Quilombola sob uma perspectiva decolonial, tendo em vista os enormes desafios das escolas quilombolas em prol de atividades educacionais e curriculares que considerem as especificidades das comunidades e dos alunos enquanto sujeitos epistêmicos e curriculantes. Para tanto, utilizou-se da abordagem qualitativa, exploratória e analítica, para investigar documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para a Educação Escolar Quilombola. Além disso, realizou um levantamento bibliográfico da legislação e atos normativos pertinentes a esta modalidade educativa, e da literatura hodierna sobre as teorias pós-críticas de currículo e da teoria decolonial. A metodologia utilizada permitiu compreender que o objeto de investigação está inserido num contexto de disputas de narrativas políticas, históricas, culturais e sociais.

Palavras-chave: Currículo; Educação Escolar Quilombola; Teoria Decolonial; Teoria Pós-crítica.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND CURRICULUM: ANALYZING DECOLONIAL AND POST-CRITICAL THEORIES AS PATHS THAT TRANSCEND THE BNCC

ABSTRACT

This article presents a brief conceptual discussion on the relevance of diversity and identity in the curricula of Quilombola School Education from a decolonial perspective, considering the enormous challenges of quilombola schools in favor of educational and curricular activities that consider the specificities of communities and students as epistemic and curricular subjects. To this end, a qualitative, exploratory and analytical approach was used to investigate official documents such as the BNCC (National Common Curricular Base), the National Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for Quilombola School Education. In addition, a bibliographical survey of the legislation and normative acts pertinent to this educational modality was carried out, as well as of current literature on post-critical

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Endereço para correspondência: Rua Marcolino Nepomuceno, número 125, bairro Centro, Itororó-BA, CEP: 45710-000. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1515-3559>. E-mail: paoliveira.ppgc@uesc.br.

²Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil. Campus Soane Nazaré de Andrade, Rod. Jorge Amado, Km 16 - Salobrinho, Ilhéus - BA, 45662-900. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-0152>. E-mail: mgsilva@uesc.br.

curriculum theories and decolonial theory. The methodology used allowed us to understand that the object of investigation is inserted in a context of disputes of political, historical, cultural and social narratives.

Keywords: Curriculum; Quilombola School Education; Decolonial Theory; Post-critical Theory.

EDUCACIÓN Y CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS DECOLONIALES Y POSCRÍTICAS COMO CAMINOS QUE TRASCIENDEN LA BNCC

RESUMEN

Este artículo presenta una breve discusión conceptual sobre la relevancia de la diversidad y la identidad en los currículos de la Educación Escolar Quilombola desde una perspectiva decolonial, considerando los enormes desafíos de las escuelas quilombolas en favor de actividades educativas y curriculares que consideren las especificidades de las comunidades y los estudiantes como sujetos epistémicos y curriculares. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, exploratorio y analítico para investigar documentos oficiales como la BNCC (Base Curricular Nacional Común), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Educación Escolar Quilombola. Además, se realizó un levantamiento bibliográfico de la legislación y los actos normativos pertinentes a esta modalidad educativa, así como de la literatura actual sobre teorías curriculares poscríticas y teoría decolonial. La metodología utilizada permitió comprender que el objeto de investigación se inserta en un contexto de disputas de narrativas políticas, históricas, culturales y sociales.

Palabras clave: Plan de estudios; Educación Escolar Quilombola; Teoría Decolonial; Teoría postcrítica.

INTRODUÇÃO

O projeto de Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil surge como um tensionamento dos movimentos quilombolas, atrelado à luta pela demarcação dos territórios remanescentes de quilombos, legitimando um processo histórico de luta e resistência dos povos afrodescendentes. Desde a Constituição Federal de 1988, os quilombolas passaram a ser reconhecidos como sujeitos políticos de direito, mesmo coexistindo no país há séculos e relacionando-se em todo o tempo a vários segmentos sociais. Embora a relevância dos quilombos na história brasileira seja amplamente reconhecida na historiografia atual, que retrata esses grupos não apenas como espaços de resistência, mas também como centros de produção para suprir as comunidades locais e as alteridades que compõem a identidade nacional (Gomes, 2015), a noção de marginalidade não foi eliminada com o término do processo de escravização e seus membros continuaram a ser percebidos de maneira estereotipada por um longo período.

No tocante ao direito à educação, os últimos anos foram renovados pelas perspectivas do multiculturalismo, decolonialidade³ epistêmica e inclusão de novos

³ A utilização do termo decolonialidade é mais apropriada para o estudo em questão pois difere do termo descolonização. Enquanto este último refere-se ao processo histórico de independência das colônias, a decolonialidade

sujeitos nos estudos e ações desenvolvidas (Souza, 2014). Na luta por uma educação antirracista, crítica ao eurocentrismo e aos preconceitos geradores de distorções e invisibilidades, surgiram cursos e pesquisas aperfeiçoadas que reforçaram a importância da diversidade nos currículos, na vida escolar e no destino das políticas públicas.

No cenário brasileiro, esse debate referente à diversidade no campo da Educação foi muito dinamizado nos últimos anos, resultante dos efeitos provocados pelas alterações promovidas pela legislação e diretrizes que passaram a incidir sobre os currículos. No entanto, esbarrou num embate. Se por um lado tornou-se necessário (e obrigatório) trabalhar no Brasil a diversidade étnico-racial em diferentes áreas do conhecimento, conforme estabelecem as Leis Federais 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica) e 11.645/08 (que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena em todos os níveis de ensino), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para a Educação Escolar Quilombola, por outro, estas normativas acabaram por revelar tensões, conflitos e resistências que dificultam a implementação dos parâmetros legais (tais como o racismo estrutural, a falta de formação adequada de educadores, a falta de conscientização e a resistência às políticas afirmativas, etc.).

Munanga (2005) afirma que nenhuma legislação ou diretriz governamental, isoladamente, consegue promover mudanças, sobretudo no campo da produção e compartilhamento de conhecimentos que, por séculos, estiveram fora do âmbito acadêmico ou foram colocados de forma marginal ou secundária. Para este autor, as ações de combate ao racismo e à desigualdade racial perpassam por três caminhos principais, a educação, o sistema legal e as políticas afirmativas.

Sendo assim, por mais avançada que uma lei possa ser, é indispensável a decolonização dos paradigmas curriculares monoculturais e unívocos, além de uma transformação profunda que emparelhe políticas públicas e mobilizações da sociedade civil, promovendo reformas curriculares, formações docentes, reelaboração e distribuição

é um conceito mais amplo que questiona as estruturas e formas de pensamento coloniais que persistem mesmo após a independência política (ANJOS, 2023).

de materiais didáticos, criação de espaços de troca entre a escola e a comunidade, e ampliação do conhecimento nas próprias universidades.

Em outras palavras, o caminho para uma transformação profunda nas relações étnico-raciais passa pela dinâmica social, pelo embate político, pelas relações de poder e, especialmente, pelo cotidiano das escolas e seus respectivos currículos.

No que diz respeito às escolas localizadas em comunidades quilombolas no Brasil, é frequente que seus currículos e métodos de ensino estejam desalinhados com as realidades dos seus alunos. Conforme o relatório da Unicef (2012) sobre o acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa, raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de suas vidas nos programas de aula e materiais didáticos. Soma-se a essas dificuldades que os (as) professores (as), cuja quantidade é insuficiente, não apresentam a formação adequada e poucas comunidades possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo (Brasil, 2018).

Daí a escolha deste objeto de estudo para debater a diversidade e a identidade nos currículos da Educação Escolar Quilombola sob uma perspectiva decolonial, visto os desafios das escolas em prol de atividades educacionais e currículos que considerem as especificidades das comunidades e dos próprios quilombolas enquanto sujeitos epistêmicos e curriculantes.

O presente artigo utilizou-se da abordagem qualitativa, com análise exploratória, cujos procedimentos foram organizados em análise documental e pesquisa bibliográfica a fim de investigar documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004) e para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Além disso, realizou um exame bibliográfico da legislação e atos normativos pertinentes a esta modalidade educativa, e da literatura hodierna acerca das teorias de currículo e da teoria decolonial. Essa metodologia permitiu a compreensão de que o objeto de investigação está imerso num contexto de disputas de narrativas políticas, históricas, culturais e sociais.

O presente trabalho apresenta uma contextualização histórica sobre os principais marcos legais da Educação Escolar Quilombola no Brasil, bem como uma discussão sobre

a relação entre a BNCC e a Educação para Relações Étnico-raciais em sua estrutura. Ao longo do percurso, é demonstrada a relevância de aprofundar o debate sobre a diversidade e a identidade no currículo sob uma perspectiva decolonial, apontando alguns desafios e perspectivas para a decolonização curricular.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO E MARCOS LEGAIS

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade que só alcançou reconhecimento no campo da educação após um longo percurso de luta e resistência da população negra e dos movimentos sociais. Essa pauta foi fruto de um extenso processo de mobilização política iniciado há pelo menos duas décadas, envolvendo os processos formativos promovidos pelo Movimento Quilombola e as experiências de gestão comunitária de escolas em prol de uma educação escolar diferenciada (Souza; Cruz; Souza, 2024). Paulatinamente, estas demandas foram incorporadas ao plano normativo e administrativo das políticas educacionais, culminando no reconhecimento da Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade de ensino somente em 2010, através do Parecer CNE/CEB 07/2010 e da Resolução CNE/CEB 04/2010.

Desde então, a EEQ tem ganhado espaço nas políticas públicas, uma vez que implica mudanças tanto no campo político quanto pedagógico, o que é extremamente relevante para as comunidades atingidas, uma vez que suas diretrizes foram elaboradas e desenvolvidas com base nas especificidades dos grupos remanescentes de quilombos, nas realidades históricas dos sujeitos, nos processos culturais e nas relações com a questão territorial.

Nessa discussão, é primordial destacar que, em 20 de novembro 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CEB 08/2012, implementando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e definindo-a da seguinte forma:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro 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).

Observa-se neste documento que a modalidade educativa da Educação Escolar Quilombola é vista a partir de uma superação da perspectiva que desqualifica e inferioriza as experiências civilizatórias negras fomentadas na diáspora, alcançando outra que assume as idiossincrasias dos grupos remanescentes de quilombos como principal eixo organizador do espaço-escola.

Por conseguinte, estas Diretrizes trazem orientações, em seu Artigo 1º, para que o ensino dessa modalidade seja organizado e consolidado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes (que se conservam na memória); c) dos marcos civilizatórios (conjunto de elementos materiais intelectuais, espirituais e artísticos, característicos de uma sociedade); d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e h) da territorialidade.

Pode-se assim dizer que a EEQ, se aplicada efetivamente enquanto política pública emancipadora, deve procurar, segundo as Diretrizes, construir estratégias de promoção da igualdade étnico-racial na prática pedagógica, bem como de valorização da identidade presente no processo escolar.

Vejamos no quadro abaixo a cronologia dos principais marcos teórico-normativos que fundamentaram a modalidade de Educação Escolar Quilombola, a começar pela Lei 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Quadro 1 - Marcos teórico-normativos que fundamentaram a modalidade de Educação Escolar Quilombola Brasil (1996-2024)

1996	LEI n.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 — LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
2003	LEI n.º 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

	temática “ História e Cultura Afro-Brasileira ”, e dá outras providências.
2004	PARECER CNE/CP 03/2004, DE 10 DE MARÇO DE 2004 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana .
2010	PARECER CNE/CEB 07/2010 RESOLUÇÃO CNE/CEB 04/2010 Inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica.
2012	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.
2014	LEI n.º 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano, contado da publicação desta Lei. II-Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas , asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola: 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014, p. 2)
2017	RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reafirma o compromisso de reverter, através da equidade, “a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários—como os indígenas e os quilombolas —e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.” (BNCC, 2017, pág. 11)
2020	PARECER CNE/CEB n.º 8, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020, E REEXAMINADO NO PARECER CNE/CEB n.º 3/2021, APROVADO EM 13 DE MAIO DE 2021. Estabelece as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas , apontando o papel dos entes federados quanto à oferta das condições para implementação da EEQ, para a necessidade de formação docente e de uma infraestrutura adequada com recursos pedagógicos específicos para as escolas quilombolas.
2023	DECRETO n.º 11.342/23, DE 1º DE JANEIRO DE 2023 Estabelece a nova estrutura do Ministério da Educação e recria a Secretaria de Alfabetização e recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada inicialmente em 2004 por demanda de movimentos sociais e extinta em 2019.

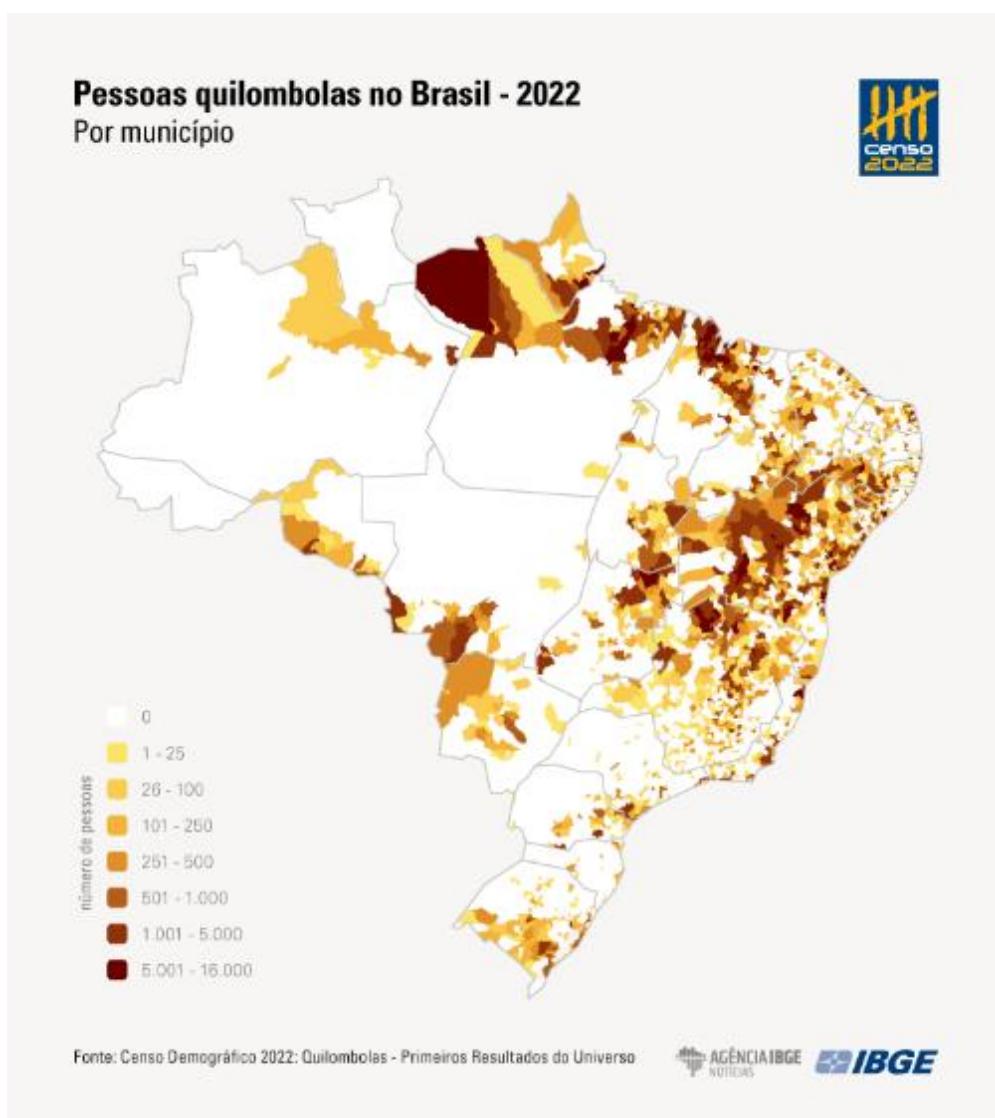
	Cria uma diretoria exclusiva, a Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola , para tratar das políticas de educação étnico-raciais e de educação escolar quilombola e da construção de uma Política Nacional de Educação Escolar Quilombola.
2024	PORTARIA n.º 470, DE 14 DE MAIO DE 2024 Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse cenário é possível observar os avanços trazidos pelas políticas públicas voltadas à Educação Escolar Quilombola, no entanto, é inegável que as práticas pedagógicas e o próprio currículo destas escolas ainda caminham lentamente para a promoção de uma educação antirracista, efetiva e com relações de sentido, que respeite as histórias e práticas culturais dos afrodescendentes (Gomes, 2012).

Face ao contexto apresentado e buscando quantificar o universo contemplado pelos atos normativos supramencionados, os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE (2022) apontam que o Brasil contava com 1,3 milhão de pessoas quilombolas à época (Figura 1), correspondendo a 0,65% da população nacional. Ou seja, a cada 200 pessoas residentes no Brasil, aproximadamente 1 era quilombola. Esse conglomerado estava distribuído em 7.666 comunidades e 8.441 localidades⁴ (Figura 1), sendo a maioria destas situada na Região Nordeste, com 5.386 localidades quilombolas, 63,81% do total, seguida pelo sudeste, com 1.245 localidades (14,75%), e norte com 1.228 (14,55%).

⁴ Como localidades quilombolas entendem-se lugares do território nacional onde existe um aglomerado permanente de habitantes quilombolas e que estão relacionados à uma comunidade quilombola e contam com, no mínimo, 15 pessoas declaradas quilombolas cujos domicílios estão a, no máximo, 200 metros de distância uns dos outros. A mesma comunidade pode ser composta por mais de uma localidade, conforme a necessidade de dispersão espacial e as formas de organização locais e regionais de cada grupo. As localidades quilombolas vinculadas a uma mesma comunidade podem estar em diferentes situações territoriais, em áreas urbanas ou rurais e dentro ou fora de Territórios Quilombolas oficialmente delimitados (IBGE, 2022).

Figura 1 - Pessoas quilombolas no Brasil – 2022

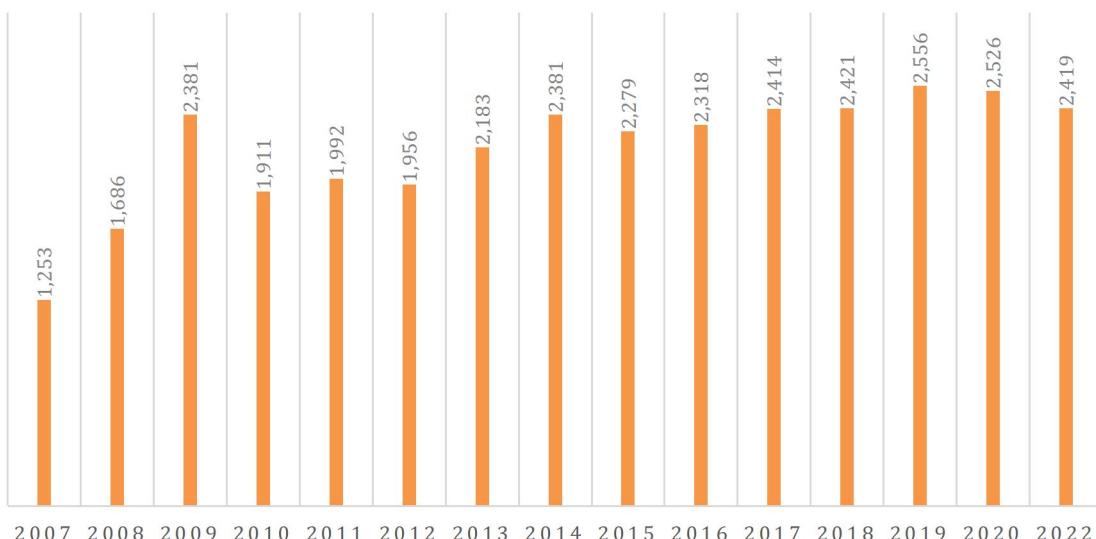
Segundo o Cadastro Nacional das Comunidades Quilombolas, produzido pela Fundação Cultural Palmares (FCP), desde o início do processo de certificação promovido pela Fundação em 2003 até o final de 2024, já foram emitidas 3.051 certidões, beneficiando comunidades existentes nas cinco regiões do país. A Certidão de Autodefinição de Comunidades Remanescentes de Quilombos, também chamada de Certificação Quilombola conforme estabelecido pelo Decreto n.º 4.887/2003, é um documento emitido pela FCP que reconhece a identidade étnica e cultural de uma comunidade, baseando-se em sua autodefinição como quilombola. É considerada um elemento fundamental na política de preservação cultural, pois, ao reconhecer a

identidade quilombola das comunidades, assegura os direitos ao reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Atualmente, há 262 Comunidades com processos abertos junto à FCP, aguardando a certificação.

Diante desse cenário, o Censo da Educação Básica de 2020 registrou, ao todo, 2.526 escolas em funcionamento nos territórios quilombolas do Brasil, cujo número foi reduzido para 2.419 conforme o Censo Escolar 2022 (Figura 2). O universo de estudantes matriculados somava 275.132 mil, sendo 94% dessas instituições localizadas na área rural. Do total de 51.252 docentes que atuavam em escolas quilombolas em todo o Brasil em 2020, somente 3,2% realizaram cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, assim como cursos voltados à interculturalidade e diversidade. Somente 30% dessas escolas em áreas quilombolas possuíam acesso a material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades onde estão inseridas, conforme estabelecem as Diretrizes, e, apenas, 11,7% dispunham de internet para os alunos (Brasil, 2020).

Figura 2 – Escolas Quilombolas no Brasil – 2007-2022

**NÚMERO DE ESCOLAS QUILOMBOLAS NO BRASIL
2007 - 2022**



Fonte: Censo da Educação Básica 2020 / Censo Escolar 2022. Elaborado pela autora

Apesar do expressivo número de escolas quilombolas e alunos matriculados nestas unidades de ensino, a EEQ ainda se encontra em situação bastante adversa, ora porque não há escolas em todas as comunidades (o percentual brasileiro é de 0,7 escola por Comunidade) (Brasil, 2022), ora devido às condições precárias de funcionamento e estrutura das escolas instaladas, cujas práticas educativas são, em sua maioria, desconexas das realidades das comunidades. Uma prova dessa desconexão é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) que é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Entretanto, a BNCC não aprofunda a discussão sobre relações étnico-raciais e quilombolas em todos os níveis de ensino, limitando-se à obrigatoriedade legal.

A BNCC E A INVISIBILIDADE DA ABORDAGEM SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

Para pensar sobre a abordagem da diversidade étnico-racial brasileira na BNCC, é mister compreendermos que este documento, propositor da unificação dos currículos da Educação Básica nacional e com construção iniciada em 2015, passou por uma série de intervenções no tocante à sua elaboração, principalmente devido às mudanças políticas e contextuais a partir do golpe civil parlamentar contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e o retorno do conservadorismo nos setores socio-econômicos-culturais do Brasil, desmontando os Conselhos e desvirtuando os debates em torno da elaboração da Base, dando-lhe outra configuração.

Elaborada em um contexto de disputa política e social, com pressões de vários grupos de interesse, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando “a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017). Convém mencionar que a aprovação do documento final se deu após oito meses de análise, com 20 votos favoráveis ante três contrários por parte dos conselheiros. Os pareceres contrários partiram das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania

Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar, afirmando que houve pressa e pouca transparência na votação do documento, revelando um trâmite verticalizado, sob influência do Ministério da Educação.

Enquanto documento legal, o documento aponta que o currículo e as propostas pedagógicas na formação geral básica têm a tarefa de garantir as aprendizagens essenciais, voltadas à formação e ao desenvolvimento global. Todavia, constatamos que a aprovação da BNCC com a proposição de agrupar os currículos da Educação Básica nacional, alijou uma formação baseada no multiculturalismo e na diversidade étnico-racial, tratando essas questões como transversais e integradoras.

Aguiar e Tuttman (2020), ao contextualizar o processo de construção da referida Base, afirmam que entre os anos de 2003 e 2015, no período dos governos progressistas dos presidentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, as reivindicações do Movimento Negro passaram a ser atendidas a partir das iniciativas do Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No entanto, a partir do ano de 2016, no governo (golpista) de Michel Temer e a instauração da crise política nacional, o país assistiu à imbricação antidemocrática e fundamentalista nas instâncias do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), promovendo um processo de descontinuidade da implementação de diversas políticas públicas educacionais, inclusive as voltadas à temática étnico-racial.

É Importante salientar que as afirmações das autoras sobre o protagonismo do Movimento Negro nos governos Lula e Dilma não as ilidem de tecerem críticas contundentes às coalizões políticas enfrentadas por estas gestões, que, para assegurarem a governança, propiciaram “muitas vezes nas esferas decisórias, a presença de atores com visões diferenciadas, que contradizem as intenções anunciadas das políticas educacionais, e, no caso em análise, das políticas curriculares” (Aguiar; Tuttman, 2020, p. 87).

Ainda sobre a elaboração da BNCC, Silva (2020) destaca que foi uma política implementada de forma verticalizada para atender às demandas do capitalismo e do grupo hegemônico. Aponta que, com o argumento de facilitar a consecução do

documento, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) criaram, em abril de 2013, o “Movimento Todos Pela Base Nacional Comum” (MPBNC), composto por fundações e instituições privadas, como a Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, entre outros (Silva, 2020, p. 78).

Seguindo a cronologia, em 2015, o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, assinou a portaria que instituiu uma Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, assim estabelecida:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da Federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (Brasil. MEC. Portaria n.º 592, 2015).

Aguiar e Tuttman (2020, p. 80) complementam que:

O fato de a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que congregam reconhecidos especialistas do campo do currículo, não terem sido indicados para a referida Comissão de Especialistas, pode ser interpretado como uma dificuldade da SEB/MEC, nesse momento, em lidar com o contraditório ou com vozes dissonantes.

Observando os atores envolvidos na reflexão e formulação da BNCC, podemos inferir que as propostas das reformas curriculares estavam mais intimamente associadas aos interesses dos grandes grupos educacionais, adjacentes à lucratividade, e mais distantes da realidade educacional brasileira. Apesar disso, a Resolução CNE/CP n.º 02/2017 vem estabelecer que a BNCC seja um documento de referência, normativo e propositivo, a ser seguido por todas as escolas do país, seja da rede pública de ensino ou privada, e estas instituições deveriam construir seus currículos com base nas orientações de aprendizagens essenciais nela estabelecidas.

Analizando o documento final da BNCC é possível identificar que o mesmo destaca a importância de uma educação integral no novo cenário mundial, valorizando o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, e reconhecendo a necessidade de comunicar-se, ser participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, para além do acúmulo de informações. No entanto, esse documento não apresenta critérios e orientações curriculares sobre questões específicas que urgem de robustecimento na conjuntura educacional como a Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Relações de Gênero e Diversidade Sexual, etc.

Sendo assim, ao normatizar, uniformizar e homogeneizar o currículo nacional, a Base preteriu as peculiaridades presentes no ambiente das diversidades, que o cenário educativo, apresentando uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano. Couto (2016, p. 12) entende que a BNCC apresentada está esvaziada de crítica sobre uma “sociedade desigual e ambientalmente destruidora”. Cury (2018), complementa que o documento da BNCC, ao detalhar conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa e modalidade de ensino na Educação Básica, não deixa espaço para a autonomia e para a diversidade cultural presente no vasto território brasileiro, tornando-se assim, um documento fechado, centralizador e homogeneizador.

Nessa perspectiva, encontramos na BNCC uma proposta para a Educação para Relações Étnico-Raciais desarticulada da oferta de uma educação antirracista, reforçando somente o conteudismo sobre a África e os afro-brasileiros, cujas discussões já se ‘pretendiam’ parte dos currículos da Educação Básica desde 2003, com o advento da Lei n.º 10.639.

Ao tratar, particularmente, dos quilombolas e sua respectiva educação escolar, a Base aborda, parcamente, o planejamento com foco na equidade, sinalizando que este princípio “reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários — como os indígenas e os quilombolas — e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria [...]” (BNCC, 2018, p. 11).

Enquanto documento legal, não provoca implicações positivas para a Educação Escolar Quilombola, que desde 2012 já dispunha de Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012) e carecia de um aprofundamento sobre a implementação curricular em torno desta modalidade, perpassando por um debate sobre a inter-relação entre currículo e relações territoriais, costumes, histórias, saberes ancestrais, memórias e identidades coletivas atravessadas pelo vetor étnico-racial.

O desafio que se apresenta é a reflexão em torno de estratégias que ultrapassem a BNCC enquanto instrumento centralizador, autoritário, reducionista e de controle dos conteúdos a serem ministrados por professores, com vistas a contemplar as múltiplas diversidades presentes nas comunidades quilombolas e cambiá-las nos Projetos Políticos Pedagógicos, currículos e práticas educativas das escolas situadas nessas localidades, adotando uma decolonização do ser, do poder e, sobretudo, do saber.

POR UMA DECOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Entende-se que o currículo escolar não é simplesmente um conjunto de conteúdos formalmente estabelecidos, mas, sobretudo, o elemento central do processo educativo por meio do qual se expressam projetos de sociedade, visões de mundo e conhecimentos tidos como válidos. É através do currículo que se produzem sujeitos e identidades a partir dos interesses de cada grupo que detém o controle da política curricular.

Tomaz Tadeu da Silva (2011), em seu livro Documentos de Identidade, afirma que o currículo está diretamente envolvido na construção social e mesmo antes da existência sistematizada dos estudos sobre currículo ele já estava presente no contexto escolar, visto que “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (Silva, 2011, p. 21).

Complementa que o currículo pode ser entendido a partir de três questões centrais: o saber, a identidade e as relações de poder. Pertinente ao saber, o autor elucida que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2011, p. 14). Ou seja, os currículos dão preferência a alguns saberes e conhecimentos em detrimento de outros, tendo como base para a escolha discussões de diversos âmbitos, como a aprendizagem, a cultura, as

relações socioeconômicas, entre outras. Para Silva (2011), a escolha sobre o que ensinar está associada ao tipo de pessoa que se pretende formar e o currículo está ligado ao modelo de sociedade e ao ideal de pessoa que atenda a este modelo.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2011, p. 139) afirma que o currículo é um território em disputa não somente “[...] porque há temas a incluir nas disciplinas, mas porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos”.

Corroborando esse pensamento, Macedo (2010, p. 11) aponta que é necessário evidenciar a voz do ator social, bem como seus etnométodos, destacando ser inadiável “trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada”.

Macedo (2013, p. 65) concebe ainda o conceito de atos de currículo “como atos vindos de todos aqueles que se envolvem com as “coisas” do currículo”, ou seja, o currículo é um componente pedagógico de multicriação implicada, devendo ser construído a partir da realidade socio-histórico-cultural dos seus atores/autores. Pensar em “atos de currículo” para a educação escolar quilombola, por exemplo, é propor outra lógica educacional na qual todos os envolvidos são considerados produtores de cultura, logo produtores de currículo.

Partindo das premissas expostas, reitera-se a necessidade da decolonização do currículo escolar, onde os microcontextos, historicamente posicionados no epicentro da exclusão, possam emergir como processos de contracultura a uma lógica educacional hegemônica de base colonial como única verdade epistêmica. Decolonizar, para Tavares e Gomes (2018, p. 61), “é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas, historicamente, nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistêmicas das instituições sociais e educacionais”.

As perspectivas teóricas do *Pensamento Decolonial* enquanto chave de leitura da realidade complexa da América Latina e seus povos, vêm incorporar as possibilidades para a construção de práticas educacionais que contrapõem a um currículo colonializado. Cumpre ressaltar que a decolonialidade surge como um movimento de resistência à

lógica Modernidade/Colonialidade⁵, de cunho teórico, epistêmico, cultural e político, denunciando e questionando a geopolítica do conhecimento, que, segundo Oliveira e Candau (2010), definiram o poder, o saber e a cultura a partir do pensamento europeu, enquanto os saberes “outros” eram silenciados, invisibilizados e tornados inválidos.

Sob o horizonte das teorias decoloniais, bem pormenorizadas por autores como Quijano (2005), Santos e Menezes (2009), Torres (2007), Mignolo (2017), entre outros, é possível tecer uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental que defende a manutenção da condição dos grupos hegemônicos enquanto detentores do saber científico, e propor a promoção do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos, experiências e vivências historicamente invisibilizadas, pertencentes aos grupos denominados como minorias, a exemplo dos quilombolas.

Inspirada na formulação teórica por uma sociologia das ausências e das emergências do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, Gomes (2017) desenvolveu a concepção intitulada de *pedagogia das ausências e pedagogia das emergências*. O princípio da primeira é adotar um posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional, problematizando os processos lacunares presentes no pensamento educacional e nas humanidades. Complementarmente, a segunda vem reconhecer e tornar crível os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelos movimentos sociais, em especial o movimento negro, no campo educacional, em busca da criação de possibilidades para novos olhares e um novo fazer pedagógico, especificamente na escola. Para Gomes (2017, p. 137), “a educação, de modo geral, deveria ser o campo por excelência a construir muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos separam”.

Em consonância, Santos (2010) sustenta que não é possível uma justiça social sem uma justiça cognitiva, e isso justifica a necessidade de um currículo decolonizado, que possibilite aprendizagens nas quais há produção de conhecimento pelos próprios sujeitos,

⁵ A Rede Modernidade/Colonialidade (M/C) se articula desde a década de 1990, a partir de vários encontros e reuniões entre intelectuais de diferentes países da América Latina e de diversas áreas do conhecimento, sendo considerado, portanto, um pensamento transnacional e transdisciplinar, sem se pretender universal. Seus principais expoentes são: Aníbal Quijano; Arturo Escobar; Catherine Walsh; Edgardo Lander; Enrique Dussel; Maldonado Torres; Ramón Grosfoguel; Santiago Castro Gomes; Walter Mignolo. São todos intelectuais cujo Lócus da Enunciação é a América Latina, não apenas como espaço geográfico, mas como um território sócio-político, cultural e epistêmico forjado pelo Colonialismo, no contexto da Diferença Colonial (Mignolo, 2003).

promovendo uma *desobediência epistemológica e a inserção de outros saberes* (grifo nosso), outros olhares, outras vivências e outras formas de pensar e agir na construção e implementação curricular.

Um currículo decolonial, deve primar pelo enfrentamento ao epistemicídio que busca promover o apagamento da história, da cultura e da identidade dos agrupamentos negros, indígenas, LGBTQIAPN⁶, entre outros, quando não se consegue eliminá-los fisicamente através do histórico genocídio e da necropolítica, que promovem o extermínio dessas populações.

Outra perspectiva que dialoga e sinaliza caminhos de diálogos entre as discussões deste tema são as *teorias pós-críticas do currículo*.

Ao realizarmos uma investigação na BNCC utilizando os descritores “étnico-racial” e “quilombo”, a fim de observarmos como tais aspectos estão presentes no documento com atenção à aproximação das teorias curriculares, obtivemos o seguinte resultado: na BNCC para o Ensino Fundamental há 2 menções relacionadas ao descritor “étnico-racial”, sendo 1 na sessão das Habilidades do componente Educação Física – 6º e 7º anos, e a outra nessa mesma sessão do componente História – 9º ano; 4 menções ao descritor “quilombo”, sendo 1 na introdução caracterizando-o como “grupos minoritários” juntamente com os indígenas, e as outras 3 dispostas entre as Habilidades dos componentes Geografia – 4º e 7º anos e História – 6º ano. Na BNCC para o Ensino Médio o descritor “étnico-racial” é citado 4 vezes, sendo 3 na introdução ao mencionar a Lei n.º 10.639/2003, o Parecer n.º 03/2024 (que Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e a Resolução n.º 01/2024 (que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); e 1 vez na Competência Específica n.º 5 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com vistas a estimular os jovens para “o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais, etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 564). Quanto ao descritor “quilombo”, a Base para o ensino Médio o

⁶ A sigla LGBTQIAPN+ representa a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, incluindo lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades. O “+” é usado para incluir todas as outras identidades que não estão especificamente listadas.

registra por 2 vezes, ambas na introdução, constatando as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes como grupos marginalizados e excluídos historicamente, e reiterando a “organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, EJA, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola [...]” (Brasil, 2018, p. 17).

Nessa amostragem da quantidade de excertos e na forma como foram abordados, observamos uma clara inclinação para a teoria tradicional dos currículos, conforme corrobora Cury (2018), ao afirmar que o documento da BNCC detalha conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa e modalidade de ensino na Educação Básica sem deixar espaço para a autonomia e para a diversidade cultural presente no vasto território brasileiro, tornando-se assim, um documento ocluso, centralizador e homogeneizador. Nessa concepção tradicional, segundo Silva (2011, p. 120), “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

Mas como construir um currículo transgressor que abarque as ausências, emergências e promova os direitos e a proteção integral aos estudantes quilombolas e suas famílias? No tocante às abordagens educativas voltadas a esses agrupamentos e suas respectivas invisibilidades na BNCC, entendemos que além da adoção de práticas alicerçadas nas teorias decoloniais, conforme mencionamos acima, deve-se primar pela admissão de um currículo pós-crítico, passível de instrumentalizar as pessoas.

De acordo com Silva (2011), essas teorias são assim denominadas (pós-críticas) por se configurarem como um avanço das teorias críticas, que trouxeram, a partir dos anos 1960, novas abordagens baseadas na crítica ao modelo de currículo profissional centrado na reprodução do ideal fabril. Enquanto as teorias críticas passaram a problematizar os conhecimentos até então naturalizados no currículo, voltados, segundo Silva (2010), à reprodução, monitoramento e rigoroso controle dos processos de ensino aprendizagem baseados na sistematização de um currículo de base hegemônica, as teorias pós-críticas aprimoraram essa discussão.

A partir delas, passou-se a elaborar uma concepção de currículo que dialogasse com as categorias de identidade, alteridade e diferença, reconhecendo a pluralidade e diversidade cultural. Ainda segundo esse autor, é o currículo pós-crítico que permite revisitar a necessidade de formação humana integral, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, compreendendo e respeitando as múltiplas diferenças.

Ensejamos que tais medidas, inevitavelmente, reverberarão no ecossistema do currículo oculto, dos ensinos encobertos e não declarados explicitamente, mas perceptíveis nas atitudes, comportamentos e valores dos estudantes que, por sua vez, protagonizarão o reajuste da estrutura vigente do estabelecimento educacional onde se encontram e pautando velhos e novos sonhos e desejos, na prática das aulas. Gomes (2011) complementa que o currículo oculto não é neutro, podendo reproduzir preconceitos, mas também ser trabalhado de modo crítico para promover uma educação mais democrática, inclusiva e antirracista.

Fundamentados nas discussões supramencionadas, e sem querer encerrar esse debate tão latente e necessário no campo educacional, acreditamos que o processo se inicia na construção coletiva, onde educadores, gestores e funcionários (com formações específicas) aliados a alunos, familiares e lideranças comunitárias sejam envolvidos coletivamente na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e currículos sob uma perspectiva antirracista.

Nas escolas de educação quilombola, é preciso estudar comunitariamente o currículo e o planejamento para definir de quais maneiras as questões raciais estão permeando as dimensões intelectuais, históricas, políticas, culturais, artísticas e estéticas.

Ademais, é necessário considerar o território e promover a valorização da comunidade e suas lideranças, dos seus saberes ancestrais, de suas riquezas ambientais, culturais e históricas. Em outras palavras, é imprescindível que o currículo e seus ensinamentos façam sentido para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, humanizando a vida, os saberes e as relações sociais.

CONCLUSÃO

Não podemos omitir que em busca de uma reparação histórica para com o povo negro, as políticas públicas brasileiras realizaram, nas últimas décadas e em alguns governos, movimentos cirúrgicos para tentar garantir aos afrodescendentes e às comunidades remanescentes de quilombos o alcance de direitos essenciais, previstos desde a Constituição Federal de 1988 e no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tais como a titulação coletiva das terras ocupadas, a proteção da identidade, cultura e patrimônio imaterial, o direito à igualdade e combate à discriminação racial e o reconhecimento da diversidade étnica e social, como parte formadora da nação brasileira. No entanto, ainda é necessário avançar muito no intuito de promover a efetivação destas políticas na área educacional, garantindo a inclusão étnica dos protagonistas envolvidos. São muitas as inseguranças presentes nas escolas das comunidades remanescentes de quilombos, envolvendo as condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos e propostas pedagógicas apropriadas, a formação docente, a inclusão digital, entre outros.

Os dados apresentados pelo Censo da Educação Básica 2020 e 2022 comprovam um assustador cenário de racismo estrutural escolar, evidenciando uma fenda educacional que carece de vigorosos desafios para ser atravessada, cujo objetivo final seja promover a desinvisibilização dos saberes dos alunos quilombolas, a promoção da motivação, a participação ativa das Comunidades nos processos de aprendizagem, a oportunização de reconhecimento, e o fortalecimento das identidades e diversidades nos currículos escolares.

É inadiável à escola quilombola o desafio de assumir o compromisso de propor um trabalho curricular mais democrático nas comunidades onde estão instaladas. Instituições e docentes precisam de condições para fortalecer diálogos com suas práticas e construir outras perspectivas de conhecimento, de currículo e de docência (Aixer; Frangella; Rosário, 2017), de modo a promover mais justiça curricular e, consequentemente, mais justiça social.

Nessa perspectiva, Cruz e Santos (2023, p. 16) complementam que a EEQ deve considerar o contexto sociocultural e a realidade dos povos quilombolas, adotando um currículo que convirja para a “garantia do direito dos estudantes de conhecerem sua verdadeira história, o processo de formação dos quilombos, em suas diversas escalas geográficas e o protagonismo dos Movimentos Negro e Quilombola nas conquistas mencionadas”.

Isto posto, acredita-se haver ainda muito a ser feito para que se possa garantir de fato uma educação diferenciada para as Comunidades Quilombolas, e que, não obstante, ao longo período em que a educação esteve submetida a um mecanismo de exclusão e divisão sociocultural da população negra, ela é um poderoso mecanismo para ressignificar valorativamente as múltiplas identidades.

Portanto, quando se trata de Educação Escolar Quilombola, é indispensável a efetivação de políticas educacionais e adoção de práticas curriculares que dialoguem com as culturas, as histórias e os saberes locais dos próprios quilombos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.; TUTTMAN, M. T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos.** Em Aberto, Brasília, v.33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso: 29 out. de 2024.
- ANJOS, J. C. G. **O que é decolonialidade? Uma conversa sobre o conceito e a origem afroindígena do termo.** Entrevista cedida a Ana Ortega. Nonada Jornalismo, [s. l.], 2023. Não paginado. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/09/o-que-e-decolonialidade-umaconversa-sobre-o-conceito-e-a-origem-afro-indigena-do-termo/>. Acesso em: 24 de abr. de 2025
- ARROYO, M.G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças.** RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- BAHIA. **Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE nº 97, de 27 de maio de 2024.** Salvador-BA: 2024.
- BAHIA. **Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia CEE N° 68/2013**, de 30 de julho de 2013. Salvador-BA: 2013

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 de ago. de 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.342/23, de 1º de janeiro de 2023. Brasília-DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação; Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola. Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2012.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília-DF: 2020

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022 - Notas Estatísticas. Brasília-DF: MEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília-DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília-DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília-DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 08/2020. Brasília-DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEP nº 03/2024.** Brasília-DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE 08/2012.** Brasília-DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 02/2017.** Brasília-DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2017.** Brasília-DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.** Brasília-DF: MEC, 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1988/constituicao.adct-1988-5-outubro-1988-322234-normaactualizada-pl.pdf> Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 21 de ago. de 2025.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In. Brasil. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, 2006.

COUTO, M. A. C. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: geografia - Parecer Crítico.** Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf. Acesso em: 20 set. de 2024.

Cruz, Q. M. da; RAMOS dos Santos, A. **Educação Escolar Quilombola E Os Quilombos: O Protagonismo Dos Movimentos Sociais Quilombolas.** Linguagens, Educação E Sociedade - LES, 27(54), 7–36. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.3140>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CURY, C. R. J. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

GOMES, N. L. **Curriculum, práticas pedagógicas e identidade negra.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Curriculum: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, N. L. **Educação e Relações raciais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação.** In MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na Escola.** 2º Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p. 143- 154.

GOMES, N. L. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>. Acesso em: 12 de mar. de 2025.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos:** Currículo sem fronteira, v. 12, n.1, p.p.98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MACEDO, R. S. A. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** 1. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MIGNOLO, D. W. **Colonialidade o lado mais escuro da modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Revista brasileira de ciências sociais- vol. 32 n° 94 junho/2017. www.scielo.br acesso em 04 de nov. de 2024.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola. 2ªedição revisada.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –2005. 204 p.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de nov. de 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 04 de nov. de 2024.

SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. [orgs.]. **Epistemologias do Sul** – São Paulo: Cortez, 2010. SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SILVA, V. M. C. B. **Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6926>. Acesso em: 05 de nov. de 2024.

SOUZA, M. L. *In Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas* / organização Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

SOUZA, S. P. de; CRUZ, C. M.; SOUZA, A. C. da S. **Educação Escolar Quilombola: a trajetória de uma política pública.** Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2024/10/02/educacao-escolar-quilombola-a-trajetoria-de-uma-politica-publica>. Acesso em: 24 de abr. de 2025.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** Dialogia, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/8646/4949/52749>. Acesso em 05 de nov. de 2024.

TORRES, N. M. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs.). Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em <https://www.google.com/search?q=epistemologia+do+sul+pdf>. Acesso em 04 de nov. de 2024.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes** /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília, 2012. Disponível em: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/country-study-on-out-of-school-children-in-brazil-po.pdf>. Acesso em 19 de ago. de 2025.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Jun. de 2025.

Aprovado: 08 de Set. de 2025.

Publicado: 12 de Set. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

OLIVEIRA, P. A.; SILVA, M. G. Educação escolar quilombola e currículo: Analisando as Teorias Decoloniais e pós-críticas enquanto caminhos transpassadores da BNCC. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449.