



RACISMO ESTRUTURAL, HERANÇAS EUGÊNICAS E SUBCIDADANIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DAS PERIFÉRIAS AMAZÔNICAS À LUZ DA PNEERQ

STRUCTURAL RACISM, EUGENIC LEGACIES AND SUBCITIZENSHIP IN PUBLIC EDUCATION IN AMAZONIAN PERIPHERIES IN LIGHT OF PNEERQ

DOI: 10.5281/zenodo.20192846



Valdomiro Vale de Carvalho Junior¹
Janaína Pinheiro Gonçalves²
Ingrid Rayane Dias Rodrigues³
Adriana Leite de Melo Cordeiro⁴
Divino Rogerio Cardoso Silva⁵
Fabírcia Couto Araújo⁶
Marineide Gomes Ribeiro⁷
Yvens Ely Martins Cordeiro⁸

1 Mestrando em Cidades, Territórios, Identidades e Educação – PPGCITE; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: valdomirosidonio97@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6847-5253>

2 Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia – Rede Bionorte; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: janainagoncalves08@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1608-0247>

3 Mestra em Educação – PPGED; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: ingrid.rayane25@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8670-0953>.

4 Mestranda em Saúde Coletiva na Amazônia – PPGSCA; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: almcordeiro@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8916-2800>

5 Mestre em Educação – PPGDUC; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: rcmestre2020@gmail.com

6 Especialista em Práticas Educativas nas Escolas do Campo na Amazônia Paraense; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: fabriciaaraujo942@gmail.com

7 Mestra em Cidades, Territórios, Identidades e Educação – PPGCITE; Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: ribeiro.marineide@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7924-4312>

8 Doutor em Ciências Agrárias – PGAGRO; Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: yemcordeiro@ufpa.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-002X>

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



RESUMO

O estudo discorre sobre a educação pública nas periferias amazônicas do Pará, com enfoque no Baixo Tocantins, no Marajó e no extremo norte do estado, a partir da relação entre racismo estrutural, heranças eugênicas e subcidadania. A pesquisa objetivou compreender de que maneira essas determinações históricas e sociais continuam incidindo sobre a escolarização de populações negras, quilombolas, ribeirinhas e rurais, mesmo após a institucionalização da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental, com suporte bibliográfico delimitado e orientação analítico-interpretativa, desenvolvida por meio da análise de conteúdo de portarias, relatórios, bases estatísticas, páginas institucionais e estudos acadêmicos publicados entre 2021 e 2026. Os resultados indicam que a criação dessa política representa avanço relevante no plano estatal, porém não se faz suficiente para superar desigualdades racializadas inscritas no território, nem para romper com a invisibilidade administrativo-estatística e com hierarquias históricas que desvalorizam sujeitos, saberes e espaços amazônicos, comprometendo, assim, a concretização plena do direito à educação.

Palavras-chave: Política educacional; Populações tradicionais; Desigualdades regionais; Currículo antirracista.

ABSTRACT

This study discusses public education in the Amazonian peripheries of Pará, with a focus on the Baixo Tocantins, Marajó, and the far north of the state, based on the relationship between structural racism, eugenic legacies, and subcitizenship. The research aimed to understand how these historical and social determinations continue to shape the schooling of Black, quilombola, riverine, and rural populations, even after the institutionalization of the National Policy for Equity, Education for Ethnic-Racial Relations, and Quilombola School Education. From a methodological standpoint, this is a qualitative study of a documentary nature, supported by a delimited bibliographic framework and guided by an analytical-interpretative approach, developed through content analysis of ordinances, reports, statistical databases, institutional webpages, and academic studies published between 2021 and 2026. The results indicate that the creation of this policy represents a relevant advance at the state level; however, it has not been sufficient to overcome racialized inequalities embedded in the territory, nor to break with administrative-statistical invisibility and with historical hierarchies that devalue subjects, forms of knowledge, and Amazonian spaces, thereby undermining the full realization of the right to education.

Keywords: Educational policy; Traditional populations; Regional inequalities; Anti-racist curriculum.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





1. INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira segue marcada por desigualdades que não se explicam apenas por limitações administrativas ou por insuficiência material, pois se vinculam a processos históricos de hierarquização social e racial que distribuíram de modo desigual o acesso ao reconhecimento, à escolarização de qualidade e à própria legitimidade dos sujeitos no espaço público, como assinala Nascimento *et al.* (2025). Em territórios amazônicos, essa questão adquire maior complexidade, porque a experiência escolar se organiza em contextos atravessados por distâncias geográficas, baixa presença estatal, vulnerabilidades socioeducacionais e forte presença de populações negras, quilombolas, ribeirinhas e rurais, o que exige pensar a educação para além de indicadores gerais e de diagnósticos abstratos.

Nesse horizonte, a discussão sobre equidade racial na educação ganha relevo particular diante da institucionalização da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, que recoloca no centro do debate temas historicamente secundarizados no interior das políticas públicas educacionais (Brasil, 2024). Ainda assim, a simples formulação normativa de uma política não basta para alterar, por si só, estruturas sedimentadas de desigualdade. Entre o reconhecimento formal do problema e sua transformação concreta subsiste uma tensão decisiva, especialmente em regiões onde a precarização do direito à educação se combina com longas trajetórias de invisibilização territorial e racial.

É nesse quadro que se insere o presente artigo, voltado à análise da educação pública no Baixo Tocantins, no Marajó e no extremo norte do Pará, tomando como eixo de problematização a articulação entre racismo estrutural, heranças eugênicas e subcidadania. O recorte se justifica porque tais territórios condensam, de maneira particularmente expressiva, desigualdades regionais persistentes, forte presença de populações quilombolas e desafios históricos de efetivação do direito à educação, o que os torna espaços analiticamente relevantes para examinar os limites e as contradições da agenda da equidade racial no Brasil contemporâneo. Trata-se, portanto, de deslocar o debate da abstração normativa para a





concretude de territórios em que a promessa de universalidade da educação pública encontra obstáculos materiais, institucionais e simbólicos.

A questão que orienta esta reflexão emerge da necessidade de compreender de que modo o racismo estrutural e as permanências eugênicas continuam incidindo sobre a educação pública amazônica paraense, mesmo no contexto de uma política formulada para enfrentar desigualdades étnico-raciais. Tal indagação se mostra relevante porque a desigualdade escolar, nesses espaços, não pode ser lida apenas como expressão de carência difusa, mas como parte de uma formação histórica que produziu valorações distintas sobre sujeitos, territórios e saberes, como observa Roitberg (2023) ao discutir a permanência de matrizes eugênicas no pensamento educacional brasileiro. A discussão, assim, não se restringe ao acesso formal à escola, mas alcança as formas pelas quais reconhecimento, pertencimento e legitimidade curricular são distribuídos de maneira desigual.

Diante disso, o artigo se desenvolve a partir de uma dupla exigência. De um lado, discutir os fundamentos históricos e teóricos que permitem compreender a relação entre racismo estrutural, eugenia e subcidadania no campo educacional. De outro, examinar como a Pnerq, em diálogo com documentos institucionais e educacionais relacionados ao Pará, tensiona um cenário em que a equidade racial ainda disputa espaço com padrões persistentes de precarização, silenciamento e tratamento desigual. A justificativa do estudo reside, assim, na necessidade de fortalecer uma leitura crítica da educação pública amazônica, capaz de reconhecer que a universalidade do direito à educação permanece incompleta quando não enfrenta, de modo efetivo, as hierarquias históricas que incidem sobre os corpos, os territórios e os conhecimentos socialmente desvalorizados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, com apoio bibliográfico delimitado, orientada por finalidade analítico-interpretativa, tendo em vista que a opção por esse desenho decorre do próprio problema de pesquisa, que exige examinar como normas,

Revista OWL Journal, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista OWL Journal está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





documentos institucionais, relatórios, diretrizes, registros administrativos e produções acadêmicas recentes constroem, legitimam, silenciam ou tensionam desigualdades educacionais racializadas em contextos amazônicos periféricos. A pesquisa documental é particularmente adequada tendo em vista que o objeto envolve políticas públicas, discursos institucionais e material normativo, compreendendo os documentos não como registros neutros, mas como práticas de produção de realidade e de ordenamento do social, conforme sustentam Cardoso e Batista (2024), Yonaha (2024) e Flick (2022). A análise do material foi complementada por literatura acadêmica recente, empregada não como fim em si mesma, mas como base de sustentação teórica e interpretativa do *corpus* empírico, em consonância com a compreensão de pesquisa qualitativa exposta por Flick (2022) e com a defesa de procedimentos analíticos sistemáticos proposta por Sampaio e Lycarião (2021).

O recorte temporal das fontes foi delimitado no período de 2021 a 2026, com a intenção de examinar a configuração contemporânea da educação pública e os efeitos recentes da institucionalização da Pneerq, formalmente instituída em 2024 pela Portaria MEC nº 470. Assim, foram incluídos apenas textos acadêmicos, documentos normativos, relatórios, bases estatísticas, páginas institucionais e publicações oficiais produzidos nos últimos cinco anos, de modo a evitar defasagem analítica e a concentrar o exame sobre o estado então atual da política e das desigualdades educacionais. A adoção de recortes temporais estreitos em pesquisas documentais é pertinente, já que consisti em captar a atualidade do fenômeno estudado e reduzir a dispersão interpretativa do *corpus*, como assinalaram Cardoso e Batista (2024) e Yonaha (2024).

O território da pesquisa compreende o estado do Pará, com delimitação empírica dirigida a municípios situados no extremo norte; fato que se justifica pela configuração socioeducacional da área. Assim, torna-se pertinente concentrar a investigação em territórios nos quais a precarização educacional se articula de modo mais agudo a barreiras territoriais, sociais e históricas, como se observa, de maneira especialmente expressiva, nas regiões do Tocantins e do Marajó (Fapespa, 2024), marcadas por dispersão geográfica, intensa circulação fluvial e significativa presença de populações negras, quilombolas, ribeirinhas e rurais. Soma-





se a isso o fato de que a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq) foi instituída precisamente com a finalidade de enfrentar desigualdades étnico-raciais e fortalecer a educação escolar quilombola.

O *corpus* da pesquisa foi composto por fontes primárias e secundárias, sendo que as primárias abrangeram portarias, resoluções, notas técnicas, pareceres, relatórios, editais, painéis estatísticos, boletins, páginas institucionais e demais documentos públicos oficiais produzidos por órgãos federais e estaduais relacionados à educação e à gestão territorial. As fontes secundárias incluíram artigos científicos, dissertações e teses recentes, desde que diretamente vinculados ao objeto do estudo. Do mesmo modo, os sítios eletrônicos pesquisados foram selecionados por sua relevância institucional e capacidade de fornecer dados atuais, verificáveis e pertinentes ao problema. No campo acadêmico, foram consultados SciELO, ScienceDirect, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. No campo documental e estatístico oficial, foram pesquisados o portal do MEC, o Diário Oficial da União, a página oficial da Pneerq, o Inep, o Censo Escolar da Educação Básica, o IBGE, a Seduc-PA e a Fapespa, incluindo boletins, relatórios territoriais, mapas sociais e painéis de indicadores.

A seleção do material seguiu critérios explícitos de inclusão e exclusão, pois conforme recomendam Sampaio e Lycarião (2021); Cardoso e Batista (2024), a definição prévia de critérios de inclusão e exclusão fortalece a rastreabilidade e a coerência interna do *corpus*. Dessa forma, a pesquisa incluiu documentos e estudos que possuíam aderência direta a pelo menos um dos seguintes eixos: Pneerq, educação para as relações étnico-raciais, educação escolar quilombola, racismo estrutural, eugenia, subcidadania, desigualdade educacional, Amazônia paraense, Baixo Tocantins, Marajó e extremo norte do Pará. Também foi exigida pertinência territorial, isto é, menção explícita ao Pará, às Regiões de Integração correspondentes ou a municípios incluídos no recorte do estudo, bem como pertinência analítica, entendida como capacidade do material de oferecer elementos sobre norma, implementação, desigualdade, precarização, omissão institucional ou reconhecimento educacional. Foram excluídos textos opinativos sem base empírica ou documental, materiais





jornalísticos não oficiais, documentos duplicados, trabalhos sem relação direta com o objeto e Trabalhos de Conclusão de Curso.

Para o levantamento e rastreamento das fontes, utilizou-se descritores combinados em português e inglês, com operadores booleanos adequados a cada base. Entre os descritores principais em português estão: “Pneerq”, “educação para as relações étnico-raciais”, “educação escolar quilombola”, “racismo estrutural”, “eugenia”, “subcidadania”, “Pará”, “Baixo Tocantins”, “Marajó”, “Amazônia”, “quilombola”, “ribeirinho”, “desigualdade educacional” e “equidade racial”. Em inglês: “Pneerq”, “education for ethnic-racial relations”, “quilombola school education”, “structural racism”, “eugenics”, “subcitizenship”, “Pará”, “Lower Tocantins”, “Marajó”, “Amazon”, “quilombola”, “riverine”, “educational inequality”, and “racial equity”. Nas bases acadêmicas, a busca foi refinada por período de publicação, área temática e aderência do resumo ao problema de pesquisa.

O tratamento dos dados ocorreu com a triagem e catalogação do material, com registro, em planilha analítica, de autoria institucional ou acadêmica, ano, tipo de documento, abrangência territorial, base de origem, palavras-chave e relação com os objetivos do estudo. Em seguida realizou-se a leitura flutuante e exploratória, com identificação preliminar de recorrências, omissões, enunciados-chave e marcas discursivas relevantes. Assim, procedeu-se a codificação temática, com base em categorias analíticas previamente definidas e em categorias emergentes do próprio material. Por fim, foi desenvolvida a interpretação crítica dos achados, articulando norma, discurso e evidência documental. Como reforça Sampaio e Lycarião (2021), esse percurso dialoga com a análise de conteúdo categorial, onde a codificação controlada e a explicitação do desenho analítico são etapas decisivas para a consistência da inferência qualitativa.

No que se refere à análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo como procedimento metodológico central, uma vez que esse recurso possibilitou identificar, organizar e interpretar os sentidos manifestos e latentes presentes no *corpus* documental, (Minayo, 2021). A partir desse procedimento, examinou-se se os documentos analisados construíam, legitimavam ou silenciavam mecanismos de desigualdade racializada no âmbito da





educação pública paraense, com especial atenção ao modo como a promessa de equidade inscrita na Pnearq se materializava, ou não, em ações efetivas de enfrentamento da precarização educacional, da invisibilização de sujeitos e territórios e da reprodução de padrões desiguais de tratamento. Desse modo, a análise não se restringiu ao reconhecimento formal da existência de políticas, mas buscou apreender criticamente a distância entre formulação normativa, implementação institucional e materialidade territorial, em consonância com a leitura crítica de documentos públicos desenvolvida por Cardoso e Batista (2024), Salvatori (2022) e Yonaha (2024).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 PNEERQ E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS RACIALIZADAS NO PARÁ

A análise documental demonstrou que a institucionalização da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola não eliminou, por si mesma, a distância entre formulação normativa e materialidade territorial na educação pública paraense. Na apresentação oficial da política, o Ministério da Educação define a Pnearq como política voltada à “superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino”, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola (Brasil, 2024). Tal formulação não é secundária, pois revela que o próprio Estado brasileiro reconhece que a desigualdade racial não pode ser lida como fenômeno episódico, mas como problema estruturante da experiência histórica e educacional, sobretudo em espaços onde raça, território e precarização se entrecruzam de modo mais agudo, como ocorre em extensas áreas do Pará. Ao mesmo tempo, o portal oficial da Pnearq explicita, entre suas metas, a formação de profissionais da educação, a consolidação da educação escolar quilombola e a implementação de protocolos de prevenção e resposta ao racismo, o que sinaliza que o problema racial passa a ser nomeado como objeto de gestão educacional e não apenas como apelo ético abstrato (Brasil, 2024).





Diante disso, os dados mostram que a política, embora recente, já nasce como resposta a um passivo histórico de grande envergadura. Quando o MEC informou, em balanço de um ano da Pnearq, adesão de 97,3% das secretarias municipais, 100% das secretarias estaduais, rede nacional com mais de 1.500 agentes de articulação e previsão de investimento superior a R\$ 2 bilhões até 2026, não descreveu apenas um conjunto de ações administrativas, mas a tentativa de enfrentar uma desigualdade cuja persistência exige coordenação federativa ampliada - tal como observada por Nascimento *et al.*, (2025) -, financiamento induzido e mecanismos próprios de governança (Brasil, 2025). Nesse sentido, a expansão institucional da política deve ser lida em chave dupla: de um lado, ela constitui avanço normativo e administrativo; de outro, evidencia que a desigualdade que se pretende combater já estava suficientemente sedimentada para exigir ação nacional de grande escala.

No plano estadual, o material empírico reforça essa interpretação: a chamada pública da Secretaria de Estado de Educação do Pará para bolsistas da Pnearq afirma, de modo literal, que a iniciativa visa “contribuir para a redução das desigualdades educacionais, o enfrentamento ao racismo estrutural e a valorização das identidades quilombolas e afro-brasileiras” (Seduc-PA, 2026). Ainda que breve, essa formulação é analiticamente densa, porque mostra que, mesmo após a criação da política nacional, a própria administração educacional paraense reconhece a permanência de um quadro de desigualdade racializada que precisa ser enfrentado por mecanismos específicos de implementação. O achado, portanto, não autoriza leitura celebratória da norma. Ao contrário, sugere que a política ingressa no território paraense sob a pressão de déficits históricos ainda não superados.

Nesta continuidade, os dados territoriais da Fapespa confirmam essa permanência. No *Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará 2024*, a Tabela 11 mostra que, em 2023, a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental foi de 34,34% no Marajó e de 28,49% na Região de Integração Tocantins, enquanto a média estadual foi de 23,00%; no ensino médio, os percentuais alcançaram 43,66% no Marajó e 42,55% no Tocantins, acima da média paraense de 32,30% (Fapespa, 2024).





Tabela 1: Tabela 11 - Taxa de distorção idade-série (%) do ensino fundamental e médio do estado do Pará e Regiões de Integração, 2022-2023.

ESTADO/RIO	Ensino fundamental 2022	Ensino fundamental 2023	Ensino médio 2022	Ensino médio 2023
Pará	23,20	23,00	40,90	32,30
Araguaia	24,85	24,11	43,01	34,52
Baixo Amazonas	20,39	20,10	39,85	32,37
Carajás	21,38	20,97	42,24	35,00
Guajará	17,20	16,38	35,76	28,00
Guamá	24,51	24,05	49,78	36,91
Lago de Tucuruí	26,39	27,84	45,80	37,46
Marajó	34,59	34,34	53,09	43,66
Rio Caeté	23,09	22,35	50,17	38,00
Rio Capim	23,59	23,47	47,18	37,27
Tapajós	26,15	25,48	44,88	39,32
Tocantins	27,16	28,49	48,60	42,55
Xingu	25,26	25,77	41,77	33,41

Fonte: MEC-Inep, 2024. Elaboração: Fapespa, 2024, p. 38. Disponível em:

https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/MAPA-DA-EXCLUSAO-SOCIAL-DO-PARA-2024.pdf?utm_source. Acesso em: 17 jan. 2026.

Dessarte, correspondendo ao Baixo Tocantins no recorte desta pesquisa, os dados oficiais evidenciam que em 2023 taxa de reprovação de 3,78% no ensino fundamental e 13,43% no ensino médio, além de abandono de 2,79% no ensino fundamental e 0,58% no ensino médio; no mesmo ano, a distorção idade-série chegou a 28,49% no ensino fundamental e 42,55% no ensino médio. Já a Região de Integração Marajó apresentou quadro ainda mais crítico em vários desses indicadores: reprovação de 5,69% no ensino fundamental e 11,55% no ensino médio; abandono de 3,58% no ensino fundamental e 0,26% no ensino médio; e distorção idade-série de 34,34% no ensino fundamental e 43,66% no ensino médio (Fapespa, 2024). O dado decisivo, aqui, não é apenas que o Marajó e o Tocantins exibem dificuldades persistentes: tais dificuldades incidem precisamente sobre regiões onde a presença de comunidades negras, quilombolas, ribeirinhas e rurais é substantiva. A desigualdade, portanto, não é apenas territorial. Ela é territorialmente racializada.

Esses dados não devem ser lidos apenas como estatísticas descritivas, pois, como observam Nascimento *et al.* (2025), a educação brasileira ainda convive com elevadas taxas de abandono escolar, distorção idade-série e disparidades regionais e socioeconômicas que atingem de modo mais agudo populações em situação de vulnerabilidade. Desse modo, tais





indicadores revelam a persistência de trajetórias escolares mais vulnerabilizadas em territórios onde barreiras de circulação, dispersão geográfica, desigualdade social e insuficiência estrutural se combinam com processos históricos de racialização. Quando atraso escolar, abandono e rendimento desigual incidem de modo recorrente sobre regiões amazônicas periféricas, a desigualdade educacional já não pode ser compreendida como mera disfunção administrativa, mas como expressão territorializada da distribuição desigual do direito à educação, uma vez que, em contextos como o Baixo Tocantins, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino permanecem condicionados por assimetrias territoriais e materiais historicamente sedimentadas (Silva Pereira, 2019).

Nessa direção, Silvério (2025), ao tratar a educação para as relações étnico-raciais como política curricular transnacional e arena de disputa, afasta qualquer leitura conciliatória segundo a qual a simples existência de diretrizes normativas bastaria para transformar o cotidiano escolar. A escola, nesse horizonte, permanece como espaço de conflito, tradução e resistência, e não como instância automaticamente reconciliada com a igualdade racial. Em chave próxima, Souza (2025) demonstra que educação, racismo e linguagem não podem ser dissociados, pois o racismo também opera por meio das formas de nomear, representar, silenciar e hierarquizar sujeitos no interior dos processos educativos. Essa contribuição é decisiva pois permite compreender que a desigualdade racializada não se manifesta apenas em atos abertamente discriminatórios, mas também em modos institucionais de selecionar visibilidades, legitimar saberes e produzir ausências. Assim, o que os dados territoriais do Pará evidenciam não é somente precariedade genérica, mas uma precarização que recai, com maior intensidade, sobre contextos em que populações negras, quilombolas, ribeirinhas e rurais historicamente enfrentam menor densidade de proteção pública.

A pesquisa de Nonato, Nonato e Braga (2025) converge com essa interpretação ao examinar oportunidades de aprendizagem para as relações étnico-raciais na educação infantil, pois demonstra que a presença da temática étnico-racial no espaço escolar não pode ser presumida a partir da existência de normas. É necessário verificar como ela aparece, com que intensidade, em quais materiais, sob quais condições institucionais e com quais possibilidades





reais de aprendizagem. Ao transpor essa chave interpretativa para o *corpus* analisado, percebe-se que a Pnerq, embora represente importante reorganização normativa, ainda convive com territórios em que os indicadores educacionais permanecem abaixo e em que a concretização de uma educação antirracista depende de capacidades institucionais ainda em formação. O problema, portanto, não reside na ausência absoluta de formulação política, mas na fricção entre a densidade normativa do discurso e a densidade desigual das condições concretas de implementação.

No caso da educação escolar quilombola, o material analisado torna essa tensão ainda mais visível. Santos, Malcher e Salgado (2026), ao discutirem os desafios da educação escolar quilombola no Território Quilombola Oxóssi da Ribeira, em Jambuaçu, Moju, no Pará, mostram que a escola não pode ser entendida de modo isolado em relação ao território, aos conflitos socioambientais e às formas locais de reprodução da vida. Desse modo, o resultado desloca a interpretação da desigualdade educacional para além da escola enquanto edifício ou unidade administrativa. Em territórios amazônicos, a efetivação do direito à educação depende de múltiplas mediações, entre elas acesso, mobilidade, reconhecimento territorial, segurança comunitária, valorização epistemológica e condições materiais mínimas para permanência e aprendizagem. Isso significa que a educação escolar quilombola não se realiza por mera nominalização normativa, mas exige suporte institucional contínuo e compatível com a complexidade socioterritorial em que se inscreve.

Dantas *et al.*, (2025) ao tratarem da trajetória da pessoa negra na educação básica, demonstram que as adversidades enfrentadas não constituem acidentes pontuais do percurso escolar, mas expressão de desigualdades persistentes que incidem sobre acesso, permanência e reconhecimento. Sua contribuição reforça o argumento de que a escola pública brasileira distribui de forma desigual as possibilidades de sucesso escolar. No caso dos territórios analisados no estudo, essa seletividade se adensa porque a desigualdade racial se combina com assimetrias regionais históricas, fragilidade infraestrutural e menor capilaridade de bens públicos. Desse modo, os dados da Fapespa (2024) e os documentos de implementação da Pnerq no Pará autorizam afirmar que a subcidadania educacional, nesses contextos, não





decorre apenas da falta de acesso formal à escola, mas da oferta diferenciada de condições efetivas para aprender, permanecer e ser reconhecido como sujeito pleno do direito à educação.

Nesse interim, a Pnerq constitui avanço normativo e institucional relevante, entretanto, ainda não rompeu, nos territórios amazônicos paraenses considerados, a lógica pela qual a desigualdade racializada continua incidindo sobre a própria materialidade do direito à educação. O Estado nomeia o problema, estrutura governança, amplia financiamento e define metas, o que é politicamente significativo (Brasil, 2024; Brasil, 2025). Contudo, os indicadores territoriais e os documentos estaduais mostram que a implementação da equidade racial ainda ocorre sobre uma base historicamente desigual, em que certos territórios seguem mais expostos ao atraso escolar, ao abandono, à fragilidade institucional e à necessidade de medidas corretivas específicas (Fapespa, 2024; Seduc-PA, 2026). O argumento central, portanto, permanece íntegro: nos contextos amazônicos paraenses examinados, a política de equidade ainda opera mais como resposta a uma desigualdade estrutural persistente do que como expressão acabada de sua superação.

3.2 INVISIBILIDADE ESTATÍSTICA E LIMITES DA EFETIVAÇÃO DA EQUIDADE RACIAL

Nesta continuidade, os resultados indicam que um dos principais limites da efetivação da Pnerq, nos territórios amazônicos paraenses, não reside apenas na existência de desigualdades educacionais, mas na forma ainda incompleta com que elas são conhecidas, medidas e acompanhadas pelo próprio aparato estatal. A política surgiu para enfrentar a desigualdade étnico-racial no campo educacional, mas a análise documental mostrou que o problema do monitoramento permanece central. No próprio portal do Diagnóstico de Equidade na Educação, o MEC informa que o painel foi criado para “conhecer o processo de implementação da Lei 10.639”, alterada pela Lei 11.645, nas redes estaduais e municipais de educação (Brasil, 2025). A existência desse diagnóstico já constitui, por si, um achado

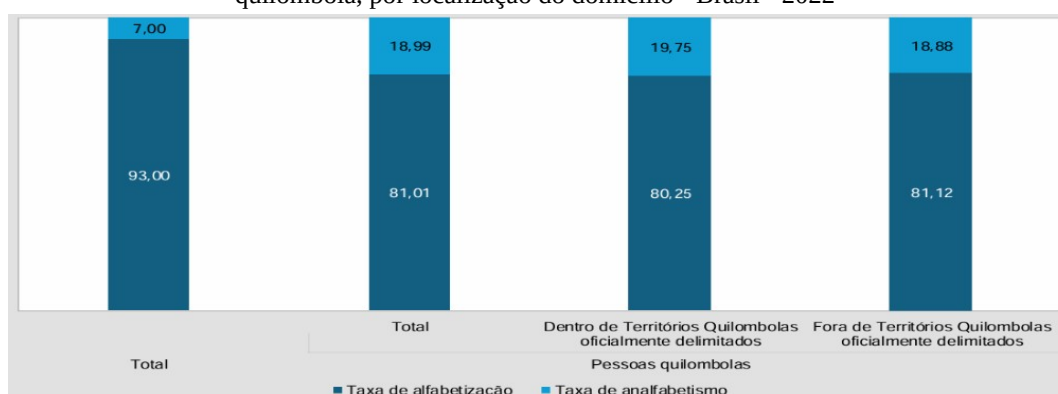




relevante: o Estado reconhece que ainda precisa produzir base empírica mais organizada para saber como, onde e em que intensidade a agenda da educação para as relações étnico-raciais tem sido efetivamente implementada. Isso desloca a análise do plano abstrato da adesão normativa para o plano concreto da capacidade de monitorar a política.

Em territórios quilombolas, segundo o IBGE, o Pará tinha 135.603 pessoas quilombolas no Censo 2022, o que o coloca entre as unidades federativas de forte presença quilombola no país. Dessa maneira, o dado não se faz sob perspectivas meramente demográficas, uma vez que constitui implicação educacional direta, porque sinaliza a dimensão do público potencialmente atingido por políticas de equidade racial e educação escolar quilombola no estado. Ao mesmo tempo, o IBGE mostrou que, no Brasil, a taxa de alfabetização das pessoas quilombolas com 15 anos ou mais foi de 81,01%, ao passo que a taxa nacional da população total, nessa mesma faixa etária, foi de 93,0%; dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados, a alfabetização caiu para 80,25%, e o analfabetismo alcançou 19,75% (IBGE, 2024). O que se evidencia aqui não é apenas uma desvantagem escolar acumulada, mas um passivo estrutural de acesso ao letramento e à escolarização básica, com incidência particular sobre uma população que, no caso paraense, possui peso demográfico e territorial incontornável, como estão apresentados nos gráficos abaixo.

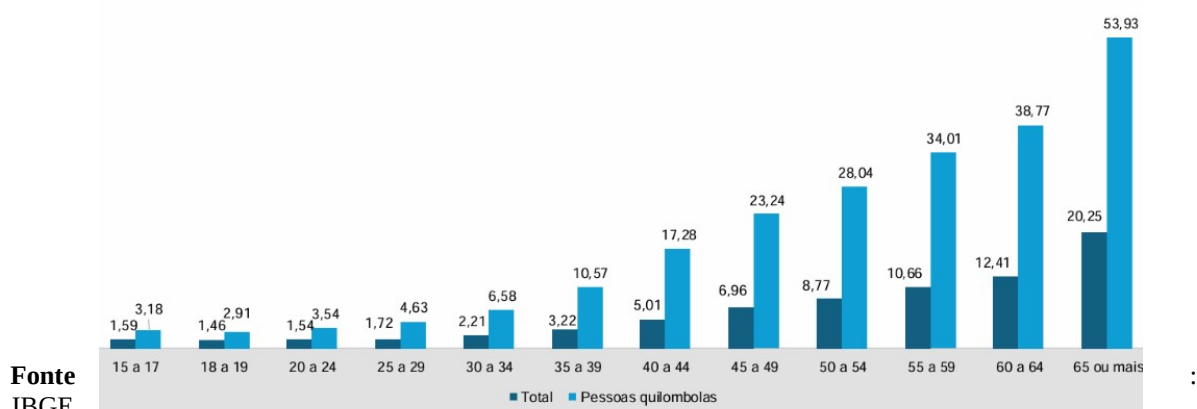
Gráfico 1 - Taxa de alfabetização e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, total e quilombola, por localização do domicílio - Brasil - 2022



Fonte: IBGE (2024). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/969e58eca8ace982c4d446a50f8acf32.pdf?utm_source.



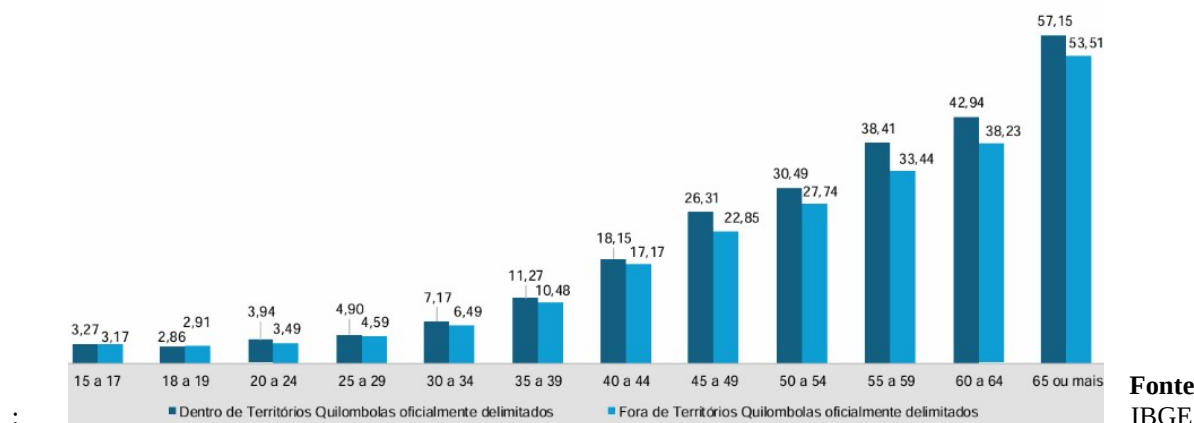
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo da população residente de 15 anos ou mais de idade, total e quilombola, segundo os grupos de idade - Brasil - 2022



Fonte
IBGE

(2024). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/969e58eca8ace982c4d446a50f8acf32.pdf?utm_source.

Gráfico 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio, segundo os grupos de idade - Brasil - 2022



Fonte
IBGE

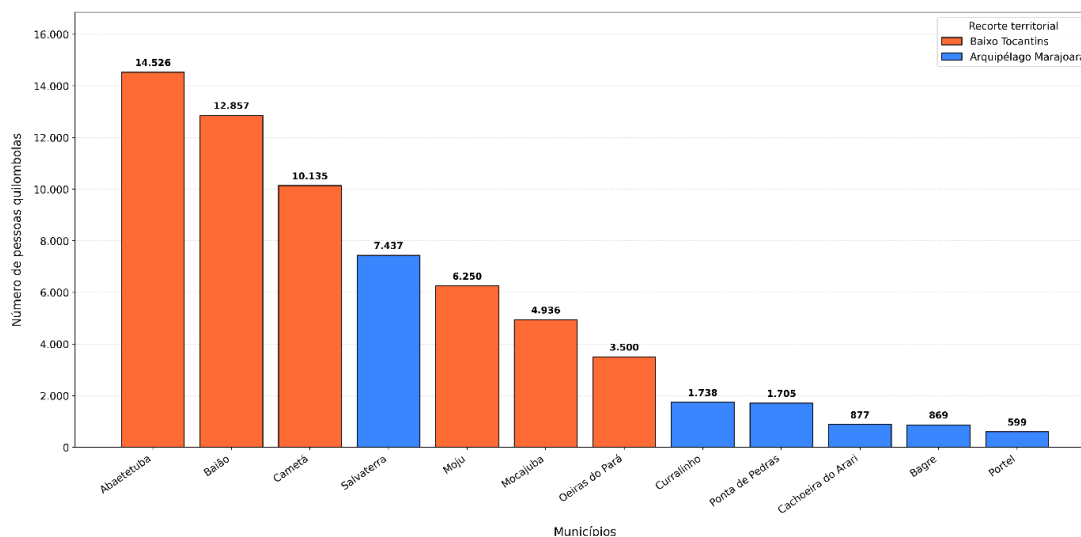
(2024). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/969e58eca8ace982c4d446a50f8acf32.pdf?utm_source.

Nesse universo, o Baixo Tocantins concentra municípios com forte presença quilombola, entre eles Abaetetuba, com 14.526 pessoas quilombolas, Baião, com 12.857, Cametá, com 10.135, Moju, com 6.250, Mocajuba, com 4.936 e Oeiras do Pará, com 3.500. No Arquipélago Marajoara, os dados também revelam presença expressiva em Salvaterra, com 7.437 pessoas quilombolas, Curalinho, com 1.738, Ponta de Pedras, com 1.705,



Cachoeira do Arari, com 877, Bagre, com 869 e Portel, com 599 (IBGE, 2024), conforme demonstrados abaixo.

Gráfico 4 - População quilombola em municípios selecionados do Baixo Tocantins e Marajó (IBGE, 2024)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE (2024).

Assim, sob essa perspectiva, a política de equidade racial, no Pará, incide sobre territórios onde a presença quilombola não é residual, mas estruturante da própria composição social. Quando a política alcança territórios com essa densidade, não se trata de ação complementar, trata-se de política central para o direito à educação.

A relevância desse achado aumenta quando se considera que a própria divulgação do IBGE reconhece a existência de “menores oportunidades educacionais dos quilombolas em relação à população residente no país”, observação feita a partir da comparação das taxas de alfabetização e analfabetismo por idade, sexo e localização territorial (IBGE, 2024). Essa formulação permite ler a desigualdade não como eventual fracasso individual ou comunitário, mas como diferença estrutural de oportunidade educacional. Ao enfatizar a noção de oportunidade, o documento do IBGE aproxima-se de uma leitura crítica da desigualdade como produção socialmente distribuída e territorialmente localizada.



A literatura reforça essa chave interpretativa, mas por outra via. No estudo oficial do Inep sobre o novo Plano Nacional de Educação, Santos, Santos e Silva (2025) sustentam que a proposta do Objetivo 8, embora mencione acesso, qualidade da oferta e permanência, continua frágil na definição de indicadores próprios para acompanhamento dessas dimensões. O ponto mais relevante, para esta seção, está na crítica de que o monitoramento segue insuficiente justamente onde a desigualdade é mais sensível. Como observam os autores, “a qualidade da oferta e a permanência são tratadas apenas como estratégias, sem definição de indicadores específicos para monitoramento” (Santos; Santos; Silva, 2025, p. 166). Essa observação não repete o debate normativo geral; mas, sim, revela um déficit técnico-político: sem indicador adequado, a política tende a nomear a desigualdade sem mensurar com precisão sua persistência e sem produzir instrumentos suficientes para correção territorialmente orientada.

Esse resultado ganha ainda mais densidade com a continuidade normativa produzida em 2026. Ao sancionar o novo Plano Nacional de Educação, o MEC afirmou que ele “preconiza a equidade e a qualidade da educação brasileira” e que, “pela primeira vez”, estabelece metas aferíveis para todos os entes federados (Brasil, 2026). Embora o discurso oficial seja de fortalecimento da governança, ele também revela, por contraste, o tamanho da insuficiência anterior. Se o monitoramento bianual e a aferição de metas aparecem agora como avanço, isso significa que o campo educacional vinha operando, em larga medida, com baixa capacidade de acompanhamento fino das desigualdades mais complexas. Desse modo, a equidade racial na educação não pode ser aferida apenas por indicadores agregados, já que as desigualdades de acesso e conclusão assumem configuração socioespacial específica e demandam monitoramento territorializado das políticas públicas, como sustentam Passos *et al.*, (2025).

Outro achado da análise foi a centralidade crescente da formação docente, não como tema acessório, mas como núcleo da disputa pela implementação real da educação escolar quilombola. Na reunião da Comissão Nacional para a Educação Escolar Quilombola, realizada pelo MEC em dezembro de 2025, a pauta oficial vinculou a implementação da





Pneerq à produção de materiais antirracistas, à formação de professores e à ampliação do atendimento em áreas essenciais, com referência explícita às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2025). Isso é relevante porque desloca a discussão de uma política apenas declaratória para uma política que reconhece o professorado como ponto de mediação concreta entre norma e território. O documento do MEC ainda registra a defesa de uma educação conectada ao território, à natureza, aos saberes tradicionais e às necessidades da comunidade, o que mostra que o próprio debate institucional passou a admitir que a escola quilombola não pode ser reduzida a mera réplica da escola comum nestes territórios.

Nessa direção, Silva e Akkari (2026), ao estudarem a prática de professores em escolas quilombolas, sustentam que a questão pedagógica não se esgota em currículo formal ou em adesão discursiva à diversidade. O cerne está em saber se a prática escolar reconhece a dimensão cultural da comunidade como princípio estruturante da ação educativa. Em paralelo, Melo, Carvalho e Lopes (2026), ao investigarem o que pensam professores de Geografia que atuam em escola quilombola, mostram que a educação escolar quilombola continua atravessada por tensões entre prescrição legal, identidade territorial e condições efetivas de trabalho pedagógico. A contribuição desses estudos é clara: a subcidadania educacional não se produz somente por falta de vaga, de prédio ou de norma, mas também quando o trabalho docente permanece sem formação suficiente, sem material consistente e sem condições institucionais para operar uma pedagogia efetivamente vinculada à experiência quilombola.

Esse ponto permite avançar para um resultado mais crítico. No Pará, a forte presença quilombola convive com uma histórica dependência de instrumentos compensatórios e de iniciativas de indução para fazer valer direitos que deveriam ser ordinários. Quando o MEC, em 2025, ainda precisa destacar a produção de materiais específicos, a reorganização da comissão nacional, a futura criação de programa nacional próprio e a articulação com defensorias para monitorar a implementação da Pneerq, o que se evidencia é que a institucionalidade da educação escolar quilombola ainda está em processo de consolidação, e não em fase madura de universalização substantiva. Em termos analíticos, isso significa que o





reconhecimento jurídico avançou mais rápido que a capacidade estatal de transformar o cotidiano das escolas e comunidades. A desigualdade, portanto, não se mantém apenas porque faltam normas, mas porque a passagem da norma para a rotina administrativa e pedagógica continua incompleta.

Também aqui a crítica de Santos, Santos e Silva (2025) é especialmente útil, pois ao afirmarem que a ausência de indicadores próprios “perpetua a invisibilidade” desses grupos no planejamento educacional. Assim, a invisibilidade não é simples ausência de menção, ela é um modo técnico de secundarização política, tendo em vista que quando um grupo aparece na diretriz, mas não comparece com a mesma densidade nos instrumentos de aferição, nos indicadores de qualidade, nos parâmetros de permanência e nos mecanismos de responsabilização, a desigualdade deixa de ser apenas social e passa a ser também estatístico-administrativa. Em outras palavras, a invisibilidade institucional não se limita ao silêncio discursivo; ela se instala quando o Estado não mede com precisão aquilo que afirma querer superar.

Diante disso, tais desdobramentos permitem afirmar que, nos territórios amazônicos paraenses, a efetivação da Pnerq encontra um obstáculo adicional e menos visível do que os déficits infraestruturais clássicos: a insuficiência de monitoramento qualificado e de institucionalização robusta da agenda quilombola no interior da política educacional. O estado possui contingente quilombola expressivo, a desigualdade de alfabetização permanece documentada por fonte oficial (IBGE, 2024; Brasil, 2025; Brasil, 2026). A crítica, portanto, aponta que a subcidadania educacional, aqui, também se reproduz por meio de um regime de visibilidade incompleta, no qual o problema racial é reconhecido, mas ainda não plenamente traduzido em sistemas estáveis de informação, acompanhamento e correção territorial da desigualdade.





3.3 PNEERQ, EUGENIA E DESIGUALDADE ESCOLAR NO NORTE PARAENSE

A discussão sobre equidade racial na educação pública do Baixo Tocantins e do Arquipélago Marajoara não se esgota na constatação de indicadores educacionais desfavoráveis ou na insuficiência da implementação administrativa da Pneerq. O núcleo mais profundo do problema está no fato de que a distribuição desigual da qualidade escolar nesses territórios continua operando sobre populações cuja desvalorização histórica foi, no Brasil, largamente sustentada por matrizes raciais hierarquizantes, entre elas a racionalidade eugênica. Em chave contemporânea, isso significa que a desigualdade educacional não pode ser lida apenas como falha de gestão, mas precisa ser interpretada como permanência de um padrão histórico de valoração desigual da vida social e escolar de populações negras, quilombolas, ribeirinhas e interioranas. Nesse sentido, Roitberg (2023), ao examinar as relações entre educação, hereditariedade e eugenia no pensamento brasileiro, demonstra que a educação foi convertida, historicamente, em instrumento de correção, disciplinamento e normalização de corpos e condutas, e não apenas em meio de emancipação. Assim, permite-se compreender que, quando certos territórios são reiteradamente tratados como espaços de atraso a serem compensados, e não como espaços legítimos de produção de conhecimento, a marca eugênica não desaparece; ela se atualiza sob formas menos declaradas e mais institucionais.

É nesse ponto que a discussão sobre eugenia deixa de parecer lateral e passa a ser central. Rezende e Ostermann (2025), ao examinarem branquitude e racismo na ciência e na educação em ciências, mostram que o racismo científico e a eugenia perderam prestígio explícito, mas não deixaram de legar formas persistentes de hierarquização do conhecimento, da humanidade e da inteligência. O que se deslocou foi a linguagem. Onde antes havia a inferiorização biologizante aberta, hoje sobrevivem mecanismos de legitimação desigual de saberes, sujeitos e territórios. A implicação educacional dessa leitura é profunda, pois se o legado eugênico trabalhou com a ideia de que certos grupos eram menos aptos, menos civilizados ou menos vocacionados à plena integração nacional, sua permanência





contemporânea pode ser identificada quando sistemas escolares continuam a operar com baixa expectativa institucional sobre os territórios negros, quilombolas e ribeirinhos, aceitando como normal aquilo que, em regiões mais centrais, seria lido como escândalo público. Essa crítica encontra apoio também em Belo *et al.* (2025), ao mostrarem que a reflexão sobre racismo, eugenia e educação ainda precisa ocupar lugar mais robusto na formação docente, especialmente nas áreas científicas, precisamente porque a escola não está imune à circulação de noções hierarquizantes herdadas da tradição racializante brasileira.

Quando essa chave é aplicada ao Norte paraense, a questão se torna ainda mais nítida, tendo em vista que no município de Abaetetuba, que lidera o quantitativo de população quilombola no Pará, Carvalho Junior e Gonçalves (2026) mostram que a Pnearq só ganha concretude quando o currículo escolar deixa de operar pela lógica da adaptação superficial e passa a reconhecer os saberes socioculturais quilombolas como fundamento do processo educativo. Os autores afirmam, de modo preciso, que “a efetivação da Pnearq exige reestruturação curricular contínua, participação comunitária e práticas pedagógicas antirracistas permanentes” (2026, p. 2). Mais adiante, ao discutir o caso abaetetubense, sustentam que o currículo quilombola “não pode ser produzido apenas por gabinetes técnicos” (2026, p. 5), uma vez que:

Essa colonialidade curricular opera de modo concreto quando as escolas quilombolas são compelidas a reproduzir modelos pedagógicos exógenos, centrados em cronologias nacionais homogêneas, cânones literários restritos e epistemologias que invisibilizam a experiência afro-amazônica (Carvalho Junior; Gonçalves, 2026, p. 5).

Essas formulações são particularmente relevantes pois deslocam o debate da abstração normativa para a estrutura concreta da produção curricular. Quando a autoria quilombola é excluída ou minimizada, o que se reproduz não é simples falha participativa. É a velha suposição de que os centros decidem e as margens recebem. Sob outra linguagem, trata-se de uma atualização institucional de hierarquias compatíveis com heranças eugênicas e colonial-raciais.





O mesmo raciocínio encontra respaldo na realidade de Moju-PA, também situada no Baixo Tocantins, em documento oficial do MEC de 2025 sobre pesquisa nacional da educação básica, o Território Quilombola de Jambuaçu, aparece expressamente incluído no recorte quilombola da amostra nacional, o que confirma sua relevância educacional e territorial para o debate contemporâneo sobre desigualdade, currículo e implementação de políticas (Brasil, 2025). Em paralelo, Santos, Malcher e Salgado (2026), ao analisarem a educação escolar quilombola na comunidade, mostram que os conflitos socioambientais atravessam diretamente o trabalho pedagógico e tensionam a escola entre referências eurocêntricas e a centralidade da ancestralidade, da terra e do território. Esse dado é importante porque evidencia que a subcidadania educacional no município citado, não pode ser dissociada da negação histórica do território quilombola como espaço legítimo de conhecimento. A marca eugênica, aí, não aparece como teoria explicitamente ensinada, mas como persistência de um regime escolar que, por muito tempo, reconheceu mais facilmente o saber externo do que o saber produzido no interior das comunidades negras amazônicas.

No Arquipélago Marajoara, a dinâmica observada assume outra feição, mas não menos grave. O MEC informou, em 2025, que Bagre e Portel receberam creches e quadra concluídas pelo Pacto de Retomada de Obras, com geração de mais de 440 novas vagas na educação infantil e investimentos de R\$ 8,9 milhões; ainda em 2025, o governo federal anunciou a entrega de 43 obras da educação no Marajó, com inaugurações em Breves e Melgaço e a informação de que mais de 100 obras haviam ficado paralisadas na região nos anos anteriores (Brasil, 2025). Nesse interim, os dados revelam que o Arquipélago Marajoara ingressou na década atual sob déficit acumulado de equipamentos escolares básicos. Em um território marcado por forte vulnerabilidade social e por presença significativa de populações negras e comunidades tradicionais, a permanência de obras paralisadas ou inacabadas não é neutra, mas significa postergação material do direito à educação. Se a eugenia operou, historicamente, pela ideia de que certos grupos eram menos prioritários na partilha da civilização, sua sombra contemporânea pode ser percebida quando a presença plena do Estado





educacional continua chegando mais lentamente a territórios como Portel, Bagre, Breves ou Melgaço do que a outras áreas mais centrais do país.

A centralidade do Marajó no debate educacional contemporâneo é confirmada ainda por outra evidência oficial: em dezembro de 2025, o MEC realizou oficinas de planejamento intersetorial voltadas aos 18 municípios do Marajó, reconhecendo expressamente as “vulnerabilidades socioambientais que impactam o direito à educação” na região (Brasil, 2025). Essa formulação é crucial, pois mostra que o próprio Estado já nomeia o Arquipélago como território que requer resposta diferenciada. Todavia, o ponto crítico não está na admissão dessa vulnerabilidade, mas na forma como ela será enfrentada. Se a Pnerq pretende produzir equidade racial, ela não pode se limitar à formação genérica ou à celebração abstrata da diversidade, ela precisa operar de modo territorialmente concentrado justamente onde a vulnerabilidade e a racialização se sobrepõem. No caso marajoara, isso exige romper com a tendência histórica de tratar a região apenas como espaço de carência e convertê-la em espaço de centralidade política e pedagógica.

É também sob esse prisma que o tema da eugenia se conecta à Pnerq, tendo em vista que a política nacional foi instituída para enfrentar desigualdades étnico-raciais, fortalecer a educação escolar quilombola e promover o reconhecimento de trajetórias históricas subalternizadas (Brasil, 2024). Contudo, sua efetividade depende de identificar que a exclusão educacional contemporânea, no Norte do Pará, não decorre apenas de pobreza difusa ou de insuficiência administrativa genérica, mas está para além: se liga à longa duração de uma formação nacional que racializou o valor dos sujeitos e dos territórios. Desse modo, a crítica de Carvalho Junior e Gonçalves (2026), elaborada desde Abaetetuba, é exemplar justamente porque recoloca a comunidade quilombola como produtora de currículo, e não como objeto passivo de compensação. A resposta mais consequente à herança eugênica, nesse quadro, não é apenas ampliar a matrícula ou construir escolas, embora isso seja imprescindível. É reorganizar a escola pública para que ela deixe de operar a partir de matrizes implícitas de inferiorização territorial e epistêmica. Em outras palavras, a Pnerq só alcança seu horizonte político pleno quando enfrenta, ao mesmo tempo, o déficit material e o regime simbólico de





desvalorização que historicamente confinou a educação quilombola e amazônica a um lugar secundário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que o debate sobre equidade racial na educação pública amazônica não pode ser reduzido à existência formal de uma política nacional nem à enumeração de carências escolares. O estudo evidenciou a persistência de uma estrutura desigual em que raça, território e reconhecimento seguem articulados na produção de experiências educacionais marcadas por assimetria, precarização e baixa proteção pública. Assim, respondeu-se ao problema de pesquisa ao mostrar que o racismo estrutural e as permanências eugênicas continuam operando no Baixo Tocantins, no Marajó e no extremo norte paraense, não como vestígios de um passado encerrado, mas como lógicas ainda ativas na distribuição desigual das condições de escolarização, das capacidades institucionais do Estado e da legitimidade atribuída a sujeitos, saberes e territórios.

Os resultados permitiram afirmar, em primeiro lugar, que a Pnerq constitui avanço político e normativo relevante, sobretudo por inscrever a desigualdade étnico-racial no centro da agenda educacional. Contudo, o estudo mostrou que a força declaratória da política não equivale à superação da desigualdade que pretende enfrentar. Entre a norma e sua incidência concreta persiste uma fratura visível em territórios nos quais vulnerabilidade infraestrutural, dispersão geográfica, baixa capilaridade estatal e histórica desvalorização de populações negras, quilombolas, ribeirinhas e interioranas se combinam de modo agudo. O principal mérito analítico da pesquisa foi evidenciar que a equidade racial, quando confrontada com a materialidade territorial amazônica, encontra obstáculos administrativos, históricos, simbólicos e epistêmicos.

Em segundo lugar, a investigação revelou que a desigualdade se reproduz também onde faltam instrumentos consistentes de visibilização, acompanhamento e correção, e, assim, não basta reconhecer que determinados grupos e territórios concentram desvantagens





educacionais; é preciso indagar se o aparato institucional os conhece com precisão suficiente para agir de forma contínua, territorializada e responsiva. Quando a política nomeia a equidade, mas opera com monitoramento incompleto, indicadores frágeis e pouco refinamento territorial, corre-se o risco de produzir inclusão apenas declaratória. Dessa forma, a invisibilidade não se manifesta somente na omissão discursiva, mas também na debilidade técnico-administrativa com que certas desigualdades são registradas, interpretadas e enfrentadas.

Em terceiro lugar, o artigo demonstrou que a discussão sobre heranças eugênicas não possui função acessória, sobretudo porque sua relevância está em oferecer inteligibilidade histórica para compreender o motivo pelo qual certas populações e espaços continuam sendo tratados como menos urgentes, menos centrais e menos autorizados à plena produção de currículo, conhecimento e pertencimento educacional. A crítica desenvolvida mostrou que a permanência de hierarquias racializadas já não depende de linguagem biológica explícita; ela sobrevive em formas mais discretas, como a naturalização de baixas expectativas institucionais sobre determinados territórios, a aceitação de padrões precários de oferta, a demora seletiva da presença estatal e a subalternização de repertórios socioculturais negros e quilombolas no interior da escola pública.

O estudo também autoriza uma crítica mais ampla às respostas institucionais mobilizadas para o enfrentamento da desigualdade. Há o risco de que políticas de equidade se convertam em dispositivos de administração da diferença, sem transformar as estruturas que produzem a inferiorização. Por isso, uma das reflexões centrais deste trabalho é que não haverá efetividade substantiva da Pnerq enquanto a agenda da equidade racial não vier acompanhada de redistribuição territorial das capacidades estatais, monitoramento robusto, fortalecimento da educação escolar quilombola e reconhecimento curricular das comunidades como instâncias legítimas de produção de saber.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **ACT da SEB do Ministério da Educação e UnB: Pesquisa da Educação Básica em territórios urbanos e quilombolas**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mailling/oficio-circular-n152-2025-dpdi-seb-seb-mec.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão para educação quilombola avalia avanços da PNEERQ**. Brasília, DF: MEC, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/dezembro/comissao-para-educacao-quilombola-avalia-avancos-da-pneerq>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico de Equidade na Educação**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo do Brasil sanciona novo Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 14 abr. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/governo-do-brasil-sanciona-novo-plano-nacional-da-educacao>. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo do Brasil entrega 43 obras da educação no Marajó (PA)**. Brasília, DF: MEC, 3 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/governo-do-brasil-entrega-43-obras-da-educacao-no-marajo-pa>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo Federal inaugura creches e quadra na Ilha do Marajó**. Brasília, DF: MEC, 28 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/governo-federal-inaugura-creches-e-quadra-na-ilha-do-marajo>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC realiza oficinas sobre planejamento intersetorial no Marajó (PA)**. Brasília, DF: MEC, 15 dez. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/dezembro/mec-realiza-oficinas-sobre-planejamento-intersetorial-no-marajo-pa>. Acesso em: 12 fev. 2026.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



BRASIL. Ministério da Educação. **PNEERQ**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de equidade do MEC completa um ano**. Brasília, DF: MEC, 14 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/politica-de-equidade-do-mec-completa-um-ano>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CARDOSO, Juliana Pena Teixeira; BATISTA, Gustavo Araújo. A pesquisa documental no âmbito das políticas educacionais: conceitos e discussões. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 29, p. 30-43, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3429/2161>. Acesso em: 02 mar. 2026.

CARVALHO JUNIOR, Valdomiro Vale de; GONÇALVES, Janaina Pinheiro. Saberes socioculturais quilombolas e currículo equitativo em Abaetetuba-PA: entre a PNEERQ e a (re)existência territorial. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 1, e717201, 2026. DOI: 10.47820/recima21.v7i1.7201. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/7201/4783>. Acesso em: 20 mar. 2026.

DANTAS, Alexandra; LIMA, Helton Souto; LIMA, Silvia; MOTA JUNIOR, Vidal Dias da. Trajetória da pessoa negra na Educação Básica: adversidades e proposições para o enfrentamento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, p. 205-220, 2025. DOI: 10.1590/S0103-4014.202539115.002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/p65FL9g8nq5z9NMdTqHsgWj/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2026.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 7. ed. London: SAGE, 2022. DOI: 10.4135/9781036231712. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781036231712>. Acesso em: 20 dez. 2025.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS DO PARÁ (FAPESPA). **Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará 2024**. Belém: FAPESPA, 2024. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/MAPA-DA-EXCLUSAO-SOCIAL-DO-PARA-2024.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2025.

IBGE. **Brasil Quilombola**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/brasil-quilombola/Brasil_Quilombola.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

IBGE. Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais>. Acesso em: 22 fev. 2026.

IBGE. **Pará | Pesquisa | Panorama Censo 2022 | Segunda apuração**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/pesquisa/10101/97905>. Acesso em: 25 fev. 2026.

IBGE. **Quilombolas: alfabetização e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/969e58eca8ace982c4d446a50f8acf32.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

MELO, Mailson Acacio dos Santos; CARVALHO, Diana Mendonça de; LOPES, Edinéia Tavares. Educação escolar quilombola: o que pensam os/as professores/as de Geografia que atuam no Centro de Excelência Quilombola 27 de Maio. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 65, p. 52-87, 2026. DOI: 10.62516/terra_livre.2025.4017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/4017>. Acesso em: 16 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt&utm_source. Acesso em: 14 dez. 2025.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* **Educação brasileira: panorama desde a Constituição Federal de 1988 e desafios persistentes, novos e porvindouros.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, jul. 2025. 32 p. (Texto para Discussão, n. 3143). DOI: 10.38116/td3143-port. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116/td3143-port>. Acesso em: 08 abr. 2026.

NONATO, Brésia França; NONATO, Symaira Poliana; BRAGA, Daniel Santos. Indicativos sobre oportunidades de aprendizagem para as relações étnico-raciais na educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e298378, 2025. DOI: 10.1590/ES.298378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5gphY7Ch75PTrbhYg6NCjtQ/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PASSOS, Fernando Guilherme *et al.* Desigualdade socioespacial de acesso e conclusão do Ensino Médio e a oferta de programas alternativos nas áreas rurais do Pará entre 2000 e 2020. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JgLV4B87cT3KPcGz6zD9XXp/>. Acesso em: 07 fev. 2026.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. Branquitude e racismo na ciência e na educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 25, e55956, 2025. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2025u403422. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/55956/49020>. Acesso em: 06 mar. 2026.

ROITBERG, Guilherme Prado; GOMES, Luiz Roberto. Educação, hereditariedade e eugenia: o projeto educacional de Octavio Domingues (1926-1932). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 23, e249, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e249>.

SALVATORI, Alessandra de Paula; GOMES, Alessiene Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Pesquisa documental em educação: contribuições para a formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 17, n. 40, p. 175-188, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2281. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2281>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação.** Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>. Acesso em: 14 dez. 2025.





SANTOS, Cássio Rogério Graças dos; MALCHER, Maria Albenize Farias; SALGADO, Mayany Soares. Os desafios da educação escolar quilombola frente aos conflitos sócio ambientais no Território Quilombola Oxóssi da Ribeira, Jambuaçu-Moju/PA. **Margens**, v. 19, n. 33, p. 71-98, 2026. DOI: 10.18542/rmi.v19i33.18291. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/18291>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SANTOS, Katia Regina dos; SANTOS, Luciana Alves dos; SILVA, Maria da Conceição. Quando o plano não chega: os desafios educacionais das populações indígenas, quilombolas e do campo no novo PNE. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, n. 11, p. 157-178, 2025. DOI: 10.24109/9786558010920.ceppe.v11.6903. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/download/6903/4580/>. Acesso em: 03 abr. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (SEDUC-PA). **Bolsistas PNEERQ**. Belém: SEDUC-PA, 2026. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/14335-bolsistas-pneerq>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SILVA, Brígida Ticiane Ferreira da; AKKARI, Abdeljalil. Dimensão cultural e prática de professores em escolas quilombolas: por uma práxis humanista segundo Freire. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 42, e94219, 2026. DOI: 10.1590/1984-0411.94219. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/94219>. Acesso em: 11 jan. 2026.

SILVA PEREIRA, Ana Claudia da. **Custo-Aluno-Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade**. 252f.:il.color Orientadora: Prof^a. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/7a93bf5b-784f-46a5-ad67-16bbe08df5d1/content>. Acesso em 08 de mar. 2026.

SILVÉRIO, Valter R. Manifesto da educação para as relações étnico-raciais: a política curricular transnacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e298305, 2025. DOI: 10.1590/ES.298305. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yGhgb98v9tTqJL7sRdvtvKJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



SOUZA, Fátima Aparecida de; CAMMARANO GONZÁLEZ, Jorge Luis. Educação, racismo e linguagem. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e289534, 2025. DOI: 10.1590/ES.289534. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qdj7C7THjm97qqpvFGCjq9z/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

YONAHA, Tábata. A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440163694. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440163694>. Acesso em: 19 dez. 2025.

Recebido em: 19/04/2026

Aprovado em: 23/04/2026

Publicado em: 01/05/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.5 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

