

## Diversidade cultural em risco: neocolonialismo educacional e a resistência dos povos da Amazônia

### ARTIGO

1

Ivana de Paula de Araújo Machado<sup>i</sup>

Universidade Federal do Pará, Belém, UFPA, Brasil

Marcio Antonio Raiol dos Santos<sup>ii</sup>

Universidade Federal do Pará, Belém, UFPA, Brasil

#### Resumo

A pesquisa tem como problema central a tentativa de revogação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que ameaça o direito à educação de povos da Amazônia. Sua relevância está em evidenciar os riscos do neocolonialismo educacional e a urgência de políticas decoloniais e interculturais críticas. Adota-se uma metodologia qualitativa, com levantamento histórico-social da tramitação da Lei 10.820/2024, por meio de análise documental e de conteúdo, fundamentada na teoria decolonial. Os resultados apontam que a revogação do SOME representaria apagamento cultural e violação do direito à educação de indígenas, quilombolas, ribeirinhos e populações do campo. Destacam-se, ainda, as mobilizações dos movimentos étnico-raciais e interculturais críticos como contexto de prática, conforme a concepção de ciclo de políticas de Ball (2001), reforçando tal perspectiva. Conclui-se que a resistência coletiva reafirma a educação como direito e evidencia a necessidade de políticas públicas plurais, contextualizadas e decoloniais.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas em Educação. Neocolonialismo. Direito à Educação. Diversidade Cultural. Educação Intercultural.

**Cultural diversity at risk: educational neocolonialism and the resistance of the peoples of the Amazon**

#### Abstract

The central issue of this research is the proposed revocation of the Modular Teaching Organization System (SOME), which threatens the right to education of the peoples of the Amazon. Its relevance lies in highlighting the risks of educational neocolonialism and the urgency of critical decolonial and intercultural policies. A qualitative methodology is adopted, based on a historical-social review of the legislative process of Law 10.820/2024, through document and content analysis, grounded in decolonial theory. The findings indicate that revoking SOME would result in cultural erasure and the violation of the right to education of Indigenous peoples, Quilombolas, riverine communities, and rural populations. The mobilizations of ethno-racial and critical intercultural movements also stand out as a context of practice, in line with Ball's (2001) policy cycle approach. The study concludes that collective resistance reaffirms education as a right and underscores the need for plural, contextualized, and decolonial public policies.

**Keywords:** Public Policies in Education. Neocolonialism. Right To Education. Cultural Diversity. Intercultural Education.

## 1 Introdução

2

O problema central da pesquisa está na tentativa de revogação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), que ameaçou o direito à educação de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e populações do campo, expressando a permanência da colonialidade do poder e do projeto neoliberal nas políticas educacionais. A relevância do estudo consiste em evidenciar os riscos do neocolonialismo educacional e a urgência de políticas decoloniais e interculturais críticas para a Amazônia. Assim, objetiva-se analisar o conteúdo e os efeitos potenciais da revogação do SOME no Pará, mostrando como tal medida reforça a colonialidade e ameaça a diversidade étnico-racial, ao articular diversidade cultural, colonialidade, neoliberalismo e políticas educacionais.

O lócus deste estudo é o estado do Pará, cuja diversidade cultural é evidenciada por Seixas Ribeiro (2020), que destaca a região enquanto complexo de interações entre comunidades quilombolas, povos indígenas e comunidades ribeirinhas, que vivem às margens dos rios e nas florestas.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, a partir de um levantamento histórico-social<sup>1</sup>, com ênfase na análise documental e de conteúdo, à luz da teoria decolonial. A pesquisa documental se concentrou na legislação educacional vigente no estado do Pará, particularmente nas Leis 10.820/2024 e 7.806/2014. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitiu identificar categorias e traços da colonialidade presentes nas políticas educacionais analisadas. A perspectiva teórica foi ancorada no pensamento decolonial de autores como Quijano (1992), Maldonado-Torres (2019) e Walsh (2009), garantindo rigor analítico e interconectividade na

<sup>1</sup> É uma pesquisa que tem como cerne analisar processos dinâmicos da sociedade, em um período histórico delimitado.

interpretação dos dados. Essa opção metodológica possibilita compreender as dinâmicas étnico-raciais no campo educacional amazônico, em articulação crítica com as estruturas políticas globais e locais.

O estudo está estruturado em cinco seções principais: a primeira discute o conceito de cultura, a diversidade cultural e sua relação com o neoliberalismo e a colonialidade do poder; a segunda examina as políticas educacionais no Brasil e no Pará; a terceira analisa a Lei 10.820/2024 e suas implicações para a educação dos povos tradicionais; a quarta apresenta a resistência dos movimentos étnico-raciais e do interculturalismo crítico frente à legislação; e a última traz as considerações finais.

A pesquisa utiliza metodologia qualitativa baseada na interface entre análise documental e análise de conteúdo, a partir de um levantamento histórico-social, com enfoque na teoria decolonial e na análise de políticas educacionais. Busca-se evidenciar como a revogação do SOME, ancorada na Lei 10.820/2024, reflete a perpetuação da colonialidade do poder e compromete o direito à educação dos povos das águas, dos campos, das florestas e das aldeias.

## 2 Diversidade cultural, neoliberalismo e colonialidade do poder: um paradoxo possível

A cultura é um termo polissêmico que se metamorfoseia de acordo com o tempo histórico e a sociedade, conforme Laraia (2001). Eagleton (2005) diz que, tradicionalmente, significava *nossa humanidade*, enquanto conceito que define os valores compartilhados por todos; porém, a partir de 1960, houve transformações conceituais que a conceberam como afirmação de identidades específicas.

De acordo com Laraia (2001), a cultura deve ser compreendida como um sistema dinâmico que organiza a vida em sociedade e opera de diferentes formas: ela condiciona a visão de mundo do ser humano, uma vez que cada grupo social interpreta a realidade a partir de seus próprios valores e crenças; interfere no plano biológico, pois práticas culturais moldam hábitos alimentares, de saúde e de cuidado

com o corpo; é vivenciada de maneira diferenciada pelos indivíduos, já que fatores como classe, gênero, idade e experiências pessoais influenciam a forma de participação cultural; possui uma lógica própria, que deve ser entendida dentro de seus referenciais internos, mesmo quando parece incoerente a quem observa de fora; e, por fim, caracteriza-se por ser dinâmica, transformando-se continuamente em razão de processos históricos, tecnológicos e sociais. Assim, a cultura é um elemento central para compreender o ser humano em sua pluralidade, pois estrutura tanto suas práticas cotidianas quanto suas formas de interpretar e se relacionar com o mundo.

Além das discussões em torno da cultura, ganha destaque a diversidade cultural, entendida como a variedade de expressões culturais – como costumes, crenças e tradições – entre diferentes grupos, influenciando a forma como interagem e organizam suas sociedades. Envolve também aspectos como linguagem, vestimenta, religião e modos de vida, promovendo a convivência entre diferentes identidades (Oliveira e Souza, 2011). As discussões sobre cultura e diversidade cultural têm ganhado centralidade no âmbito global, segundo Carvalho e Faustino (2015). Para Eagleton (2005), isso ocorre devido a quatro fatores possíveis: 1) Quando a cultura surge como a única alternativa a uma sociedade em decadência; 2) Quando a ausência de uma transformação social profunda ameaça a própria existência da cultura; 3) Quando ela se torna um meio de luta pela emancipação política de um grupo ou povo; 4) Quando uma potência imperialista precisa negociar com o modo de vida dos dominados.

Eagleton (2005) ainda afirma que as recentes transformações experimentadas pelo sistema capitalista centralizaram a ideia de cultura. Da mesma forma, Carvalho e Faustino (2015) destacam que as mobilizações e discussões sobre a diversidade cultural, no final do século XX, impulsionadas pelas políticas de reconhecimento e tolerância à diferença, foram motivadas pela crise econômica mundial, que intensificou o desemprego e a vulnerabilidade social. Esse contexto forçou os governos centrais a pensar na inclusão e na construção de políticas com foco na coesão social.

As respostas a esse contexto têm duas faces: o multiculturalismo e a interculturalidade (Carvalho e Faustino, 2015). Para Fleuri (2003, p. 27), o multiculturalismo corresponde ao reconhecimento da existência de diferentes culturas que coexistem em um mesmo território, ressaltando a diversidade como um dado da realidade social; já o interculturalismo é compreendido como uma forma de intervenção diante dessa diversidade, enfatizando o diálogo, a interação e a construção de relações entre culturas distintas, de modo a promover trocas, aprendizagens mútuas e a superação de barreiras que possam gerar exclusões ou hierarquizações.

É importante assinalar que esses conceitos são polissêmicos, pois são incorporados por grupos políticos e ideológicos diferentes e, no neoliberalismo, o objetivo é incluir os diferentes sem mudar as estruturas sociais desiguais. Essa perspectiva tem sido o cerne de políticas educacionais na América Latina, conforme Walsh (2009).

As políticas de valorização da diversidade, promovidas por organismos como a UNESCO desde os anos 1990, enfatizam o respeito e a tolerância como bases para a convivência em um mundo globalizado. No entanto, ao priorizarem a cultura como solução para os problemas sociais, essas políticas invisibilizam as desigualdades econômicas e sociais, consolidando o individualismo e neutralizando as lutas de classe. Além disso, a diversidade cultural é incorporada à lógica do capital como estratégia de mercado, expandindo o consumo e legitimando a ordem social vigente (Carvalho e Faustino, 2015).

Na América Latina, a adoção do neoliberalismo como modelo econômico e político proporcionou a expansão do ideário de respeito e valorização da diversidade cultural. Esses princípios foram consolidados em documentos que serviram como guias para a formulação de políticas educacionais em níveis globais, locais e regionais sobre cultura e diversidade cultural (Carvalho e Faustino, 2015).

Dentro desse contexto, Harvey (2008) evidencia que o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas também uma ideologia e uma

forma de reorganizar o poder social e econômico. Em sua análise, o neoliberalismo é visto como uma forma de reconstruir as relações sociais e de classe de uma maneira que favorece o capital, ao mesmo tempo que enfraquece o poder do Estado em áreas como o bem-estar social e a regulação econômica.

6

A relação entre Carvalho e Faustino (2015) e Harvey (2008) põe em destaque o vínculo paradoxal que a diversidade cultural tem no contexto neoliberal, pois só ganha destaque ao se tornar um discurso funcional para a lógica neoliberal: promove-se a inclusão simbólica das diferenças culturais, sem alterar as estruturas econômicas e sociais que geram desigualdades. Assim, de acordo com Walsh (2009), as políticas educacionais da América Latina foram moldadas tanto pela valorização da diversidade quanto pela adaptação às demandas de um mercado globalizado, o que limita o potencial emancipatório dessas políticas ao restringi-las a uma perspectiva de gestão da diversidade sob a ótica neoliberal.

Esse paradoxo do papel da diversidade cultural no contexto do neoliberalismo pode ser explicado ao considerar a relação entre colonialidade e neoliberalismo. Embora o colonialismo<sup>2</sup> político tenha oficialmente terminado com a independência das colônias, suas estruturas de dominação permaneceram. A colonialidade, como explica Quijano (1992), é justamente a continuidade desse sistema, perpetuando mecanismos e estruturas sociais de opressão e desigualdade.

Tanto Maldonado-Torres (2019) quanto Césaire (2020) analisam a colonialidade como uma estrutura de desumanização composta de diferentes camadas<sup>3</sup>, que interagem e se reforçam mutuamente. Dentre as múltiplas dimensões da colonialidade, destacamos a colonialidade do poder, que está associada à imposição de normas e valores que sustentam desigualdades estruturais e culturais, de acordo com Maldonado-Torres (2019).

<sup>2</sup> De acordo com Quijano (1992), o colonialismo representou um processo de imposição política, social e cultural dos europeus sobre outros povos.

<sup>3</sup> Maldonado-Torres (2019) identifica três principais dimensões desse fenômeno: a colonialidade do ser, do saber e do poder. Para ele, o que conecta essas esferas é a subjetividade, pois ela mantém a coerência entre a estrutura colonial e a ordem vigente.

No tempo presente, a colonialidade do poder se reproduz na atuação contemporânea do neoliberalismo, como aponta Loch (2019). Enquanto, no período colonial, ela se manifestava no domínio territorial e cultural, no contexto neoliberal, expressa-se na imposição de políticas econômicas e culturais que continuam a subordinar as regiões mais pobres do mundo, especialmente as ex-colônias, às dinâmicas de exploração econômica global. Também se manifesta por meio de políticas de diversidade cultural, como as propostas pela UNESCO, que reforçam estruturas sociais desiguais (Carvalho e Faustino, 2015).

No que tange às relações étnico-raciais, Nogueira (2023) afirma que uma das possíveis – dentre múltiplas – conexões entre colonialidade, neoliberalismo e racismo se dão por meio de políticas neoliberais que agravam as desigualdades sociais e econômicas, frequentemente associadas a divisões étnicas e raciais.

Aplicada ao âmbito educacional, entendemos que a interface entre neoliberalismo, colonialidade do poder e diversidade cultural e/ou étnico-racial pode ser entendida como forma de perpetuar opressão e desigualdades, que, por meio de políticas educacionais economicistas e padronizadoras, desconsideram a diversidade cultural, ignoram os saberes locais e reforçam o apagamento de identidades (Nogueira, 2023). Ball (2001, p. 100) diz que vivemos em um momento de “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas.”. Esse é o *contexto de influência*<sup>4</sup> das políticas educacionais brasileiras, por meio de instituições internacionais e multilaterais.

### 3 As políticas educacionais como texto e discurso de poder cultural

Dentro desse contexto, a concepção de política abordada neste estudo fundamenta-se no ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (2001). Nesse modelo,

<sup>4</sup> Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2004), a partir de Stefen Ball (2001), concebem como princípios básicos que mobilizado por discursos políticos, guiam as políticas, em um jogo de relações de poder. Detalharemos esse conceito na seção seguinte.

o autor inter-relaciona as esferas macro e micro, respectivamente associadas ao Estado e à sociedade civil, de modo a evidenciar a política como uma construção multidimensional e multirrelacional, conforme apontado por Lopes e Macedo (2011).

O ciclo de políticas é composto de três contextos que se inter-relacionam continuamente, a saber: 1) Contexto de influência, que se refere aos grupos políticos que disputam a formulação do discurso político. Trata-se do espaço no qual são estabelecidos os princípios fundamentais que orientam as políticas públicas; 2) Contexto de produção, que corresponde ao âmbito em que os textos normativos são elaborados e aos objetivos que buscam representar. Esse contexto abrange as agências executivas e legislativas responsáveis pela legitimação e regulamentação das políticas; 3) Contexto de prática local, onde os textos normativos do contexto de produção e os discursos do contexto de influência são reinterpretados, ressignificados e recriados (Lopes, 2004; Lopes e Macedo, 2011).

Ademais, tal perspectiva é fundamental para a compreensão da política educacional estabelecida pela Lei 10.820/2024, uma vez que as negociações entre política e prática ocorrem de forma cílica e interdependente, não sendo opostas, antagônicas ou imutáveis. O papel decisório dos movimentos étnico-racial e intercultural crítico demonstra a relevância das interações entre política e prática na formulação e implementação de políticas educacionais.

Nesse contexto, é importante destacar que políticas educacionais são compreendidas, conforme Libâneo (2016), como um conjunto de diretrizes e ações que refletem interesses sociais, econômicos e ideológicos, moldando as funções da escola e do conhecimento escolar. Para o autor, elas estão profundamente vinculadas à lógica do mercado e às recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO.

Porém, para Mainardes (2006), as políticas educacionais, influenciadas pelas contribuições do ciclo de políticas de Ball (2001), são tanto *texto* quanto *discurso*, resultado da interação entre a macro e a micropolítica, em processo complexo, influenciado por múltiplos contextos que interagem por meio de relações de poder e

força. Acrescentamos a dimensão cultural do texto e do discurso, uma vez que essas construções não estão alheias às dimensões culturais que estruturam as relações sociais.

No Brasil, as políticas educacionais para a diversidade cultural concentram-se nas questões referentes às relações étnico-raciais, entendidas aqui como as relações entre diferentes grupos sociais e seus membros, sendo influenciadas por conceitos e percepções acerca das diferenças e semelhanças relacionadas ao pertencimento racial dos indivíduos e dos grupos (Verrangia e Silva, 2010). Estas são marcadas por um histórico de exclusão e luta por reconhecimento pelos movimentos sociais, que tiveram papel ativo na efetivação de políticas educacionais que garantiram a legitimação da ancestralidade dos povos africanos e indígenas na construção do que hoje chamamos de Brasil, de acordo com Gomes (2019).

A educação brasileira, historicamente pautada por uma lógica eurocêntrica, silenciou as contribuições dos povos africanos e indígenas, reforçando desigualdades e estereótipos (Munanga, 2015). Dentro desse contexto, ganham relevância as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, para Coelho e Coelho (2013), são de suma importância devido à sua particularidade de virem “de baixo pra cima”: elas não nascem de dentro dos sistemas educacionais, e sim dos movimentos sociais. Porém, não é sua origem que expõe sua importância; para os autores, o que ratifica sua relevância e singularidade é “natureza do desafio que coloca para o saber escolar: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (Coelho e Coelho, 2013, p. 96).

Nesse contexto, identidade, ancestralidade e resistência se imbricam e se manifestam tanto na luta contra o racismo estrutural quanto na afirmação da história dos povos historicamente marginalizados. O Movimento Negro tem sido fundamental na promoção de uma educação antirracista, que reconhece e valoriza a diversidade cultural do país (Coelho e Coelho, 2013; Gomes, 2019), pois o resgate das memórias e saberes ancestrais fortalece identidades e contribui para uma educação mais

inclusiva, capaz de transformar a escola em um espaço de respeito, pertencimento e construção de uma sociedade mais justa e plural.

10

Ademais, é importante destacar que a centralidade da cultura para essas populações, segundo uma das ideias de cultura propostas por Eagleton (2005, p. 41-42), “fornece os termos pelos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política”. A cultura também é concebida como um elemento central e dinâmico na construção das identidades e das relações sociais no ambiente educacional, como aponta Brandão (2002). Ela ganha o papel de romper com a hegemonia eurocêntrica que dominou a educação brasileira e de inserir, de maneira crítica e valorizada, os conhecimentos tradicionais e as histórias de luta e contribuição desses povos.

É nesse contexto que a educação se apresenta como um campo de disputas, pois é agente fundamental na construção de subjetividades e da própria sociedade. Nesse sentido, são perceptíveis as relações de poder que permeiam as políticas educacionais, pois estas são caminhos de acesso à concretização de um projeto político de sociedade, como evidenciam Thiesen (2019) e Libâneo (2014).

## 4 Políticas educacionais em âmbito nacional e regional: um alinhamento direto

Segundo Thiesen (2019), no Brasil, desde 1990, as políticas educacionais têm seguido agendas neoliberais, tornando o sistema educacional brasileiro mais aberto às demandas de organismos multilaterais e internacionais. Da mesma forma, Libâneo (2014) destaca que as políticas educacionais se tornaram uma espécie de “moeda de troca” no contexto contemporâneo. Também observa que a internacionalização da educação ocorre por meio de políticas curriculares amplas, adaptação do conhecimento aos padrões globais e ênfase em avaliações externas. Ademais, envolve a formação docente alinhada às demandas internacionais, refletindo a adequação da educação ao sistema econômico mundial. É importante ressaltar que essas ações, embora apresentadas como modernização e inovação, refletem a submissão da educação à lógica do sistema econômico global.

Nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido criticada por acadêmicos, por se alinhar ao discurso educacional neoliberal. Lopes e Macedo (2021) rejeitam a base comum, argumentando que ela reduz o currículo à gestão e ao binômio objetivo-avaliação. Alves (2014) questiona sua real necessidade, apontando a imposição de um modelo único sem considerar o contexto. Além disso, a BNCC busca padronizar o currículo, mas Paraíso (2025) destaca a inviabilidade disso diante da diversidade sociocultural do Brasil. Assim, o debate segue marcado por críticas à sua homogeneização e alinhamento com ideais globais.

No que tange às relações étnico-raciais na BNCC, percebe-se uma supressão significativa das discussões sobre a África e os povos indígenas (Paraíso, 2025), revelando a continuidade de uma atmosfera estrutural de apagamento e ataque à existência desses povos, que se ramificaria pelos estados do país. Tal atmosfera revela a colonialidade imbricada nas políticas educacionais nacionais, que perpetuam e intensificam uma estrutura historicamente construída de opressão, silenciamento e apagamento, como foi evidenciado no caso de Moçambique por Huo e Neto (2024).

Na região Norte, especificamente no Pará, lócus desta investigação, Alves (2021) aponta que as políticas educacionais seguem a lógica nacional de padronização dos processos educativos, desconsiderando a diversidade local. O alinhamento do estado ao contexto neoliberal nacional e global já se evidenciava em 2015, com o Programa Pacto pela Educação do Pará, cujo objetivo declarado era elevar o IDEB (Pará, 2016). O Pacto destaca-se pela parceria com instituições privadas, como Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Todos Pela Educação, Instituto Synergos, Instituto Unibanco e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros (Ladislau; Alves, 2025).

Em 2017, como desdobramento do Pacto, surgiu o Sistema Educacional Interativo (SEI), voltado à expansão do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (Ladislau; Alves, 2025). Contudo, a imposição de aulas virtuais a povos das florestas produz efeitos preocupantes, pois reduz sua diversidade étnico-racial e sociocultural à categoria de “localidades rurais de difícil acesso”, impondo um ensino

padronizado e distante da realidade local. Tal prática ignora saberes ancestrais e formas próprias de aprendizagem, reforçando marginalizações e contribuindo para o apagamento de identidades, em vez de promover uma educação plural, contextualizada e intercultural.

12

Já em 2018, foi publicado o Documento Curricular do Estado do Pará, ou seja, a política curricular que norteia o estado, e que segue a proposta dos anos anteriores, alinhando-se às diretrizes da BNCC. O parecer da professora, doutora em educação, Joyce Otânia Seixas Ribeiro (2020), ao rastrear a política de identidade do documento, aponta que seu discurso é oposto ao contexto regional, ao conhecimento e às diferenças culturais, estando alinhado às demandas de uma BNCC que propõe exigências subjetivas do sistema-mundo moderno/colonial e “almeja formar o Ser cidadão; a trama leva ao empreendedor de si, competitivo, consumista e racista.” (Seixas Ribeiro, 2020, p. 28).

De forma geral, percebe-se que as políticas educacionais brasileiras, alinhadas a agendas neoliberais e globais, desconsideram a diversidade cultural ao impor modelos padronizados de ensino, como aponta Paraíso (2025). No Pará, isso se reflete em diretrizes que ignoram os saberes locais e reforçam o apagamento de identidades dos povos das florestas. A BNCC e o SEI exemplificam esse processo em âmbito nacional e regional, promovendo uma educação tecnocrática, desvinculada das realidades socioculturais.

A centralização do sistema educacional e a padronização dos currículos, moldadas por ideais capitalistas, podem contribuir para a manutenção de práticas coloniais, ao desvalorizar e silenciar saberes e experiências das comunidades locais (Huo e Neto, 2024). Também é possível identificar, em nível regional, um contínuo processo de violação de direitos e o desmonte da educação básica com qualidade social, contextualizada com a realidade local dos povos da floresta, por meio de políticas educacionais que reforçam a colonialidade do poder.

A Lei 10.820/2024 representa a continuidade do desmonte da educação para a diversidade sociocultural de povos paraenses, refletindo políticas de ataque à

diversidade étnico-racial dessa região. Influenciada pelo neoliberalismo global, perpetua um projeto político que restringe os direitos desses povos e faz perdurar a colonialidade do poder.

## 5 Análise da Lei 10.820/2024 e a violação do direito à educação

13

Dentro desse contexto, é importante considerar que o lócus de investigação deste artigo – e para o qual a legislação fora criada – é o estado do Pará, localizado na região Norte do Brasil. Seixas Ribeiro (2020, p. 16) realça a diversidade cultural da região, apontando que, no estado, há “62 comunidades quilombolas, 58 povos indígenas e muitas comunidades ribeirinhas que vivem nas margens dos rios e nas florestas.” É para esse contexto que a legislação educacional e curricular se destina: um espaço naturalmente multicultural.

Ademais, trata-se de um levantamento histórico-social do processo de aprovação da lei, fundamentado em pesquisa documental, tendo como objetivo analisar o conteúdo e os efeitos potenciais da revogação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no Pará. Importante frisar que esta pesquisa não envolveu sujeitos diretamente e, portanto, não exigiu parecer ético formal.

Acerca do processo analítico do presente estudo, sustentamos-nos na pesquisa documental, conforme Cellard (2021), incorporando extrações da análise de conteúdo, a partir de Bardin (2011), seguindo o processo de flexibilidade que a autora propõe para a utilização da técnica. Devido às especificidades de analisar uma legislação, tal interface permitiu a extração de categorias de análise.

Nas análises e interpretações a serem desenvolvidas, tomam-se como base a teoria decolonial e as políticas educacionais, com o intuito de identificar traços da colonialidade presentes na Lei 10.820/2024. A teoria decolonial permite compreender as marcas do colonialismo que persistem nas estruturas sociais, políticas e educacionais, por meio da colonialidade. Assim, ao investigar a referida legislação, busca-se evidenciar possíveis mecanismos que reforcem a lógica colonial.

## 6 O apagamento do SOME e o ataque à educação dos povos das águas, dos campos, das florestas e das aldeias

14

No que tange à estrutura do documento (Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024), ele está dividido em cinco títulos: 1) Versa sobre o pessoal do magistério público do estado do Pará; 2) Do provimento e da carreira; 3) Dos direitos e vantagens; 4) Dos direitos e vantagens financeiras; 5) Das disposições finais e transitórias. A lei dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. Na lei, aprovada na “surdina” do fim do ano de 2024, revogam-se cinco legislações, dois incisos e um artigo.

É possível compreender as múltiplas dimensões dos ataques à categoria dos professores representados pela legislação em questão. Porém, neste contexto, daremos maior destaque ao que vem sendo proposto no artigo 67, inciso III. Este artigo estabelece a revogação da Lei nº 7.806/2014, que versa sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

Sousa e Brasileiro (2025) evidenciam que o SOME se mostrou uma política educacional inovadora e essencial para a interiorização do ensino médio no estado do Pará. Esse sistema permitiu que alunos de municípios afastados, antes excluídos do acesso à educação, pudessem concluir seus estudos sem a necessidade de migração para grandes centros urbanos. Além disso, o modelo modular atendeu às especificidades regionais ao viabilizar a presença de professores qualificados, sem demandar infraestrutura fixa, tornando-se uma solução eficiente para a realidade amazônica. Dessa forma, reafirma-se a importância do SOME na democratização do ensino e na valorização das comunidades do interior.

A Lei nº 7.806/2014, que regulamenta o SOME, expressa uma política educacional voltada para assegurar o direito à educação pública gratuita e de qualidade, considerando a diversidade territorial da Amazônia. Seu enfoque vai além do acesso à escola, ao buscar valorizar práticas pedagógicas ligadas ao

desenvolvimento sustentável, preservar laços comunitários e familiares e reduzir desigualdades regionais por meio de uma educação que articula justiça social e inclusão (Pará, 2014).

15

No caso do ensino médio modular indígena, a legislação reconhece a necessidade de escolas específicas e diferenciadas, pautadas na interculturalidade e no bilinguismo como fundamentos para a preservação identitária. A proposta curricular valoriza saberes e práticas socioculturais próprias, compreendendo o processo educativo de forma global e contextualizada, de modo a reforçar a autonomia e a diversidade dos povos indígenas frente às imposições do modelo escolar hegemônico (Pará, 2014).

Dentro desse contexto, a revogação da Lei 7.806/2014 tem impactos profundos e negativos para os povos das águas, dos campos, das florestas e das aldeias, especialmente no que diz respeito ao direito à educação. O que se pode perceber é o processual desmonte do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), tendo em vista que era um modelo que considerava as especificidades territoriais e socioculturais da Amazônia, permitindo que a educação chegassem às populações que vivem em áreas remotas, evidenciando como essa legislação afeta a implementação de pedagogias diferenciadas e contextualizadas com a realidade dessas populações.

Inicialmente, percebe-se o ataque ao direito à educação pública e de qualidade, uma vez que a Lei nº 7.806/2014 assegurava uma escola pública gratuita e de qualidade, alinhada às necessidades das comunidades. Sem essa garantia, há o risco de precarização do ensino ou da adoção de modelos que não dialogam com a realidade dessas populações, tal como já vinha sendo proposto pelo Estado a partir do Sistema Educacional Interativo (SEI).

Ademais, é possível identificar que essa legislação impacta diretamente a identidade cultural e as práticas de sociabilidade dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, causando uma possível ruptura dos laços comunitários e culturais, haja vista que o SOME permitia que jovens e adultos estudassem sem precisar deixar suas comunidades, garantindo a preservação dos costumes e valores locais. Dentro desse

contexto, a revogação pode forçar a migração para centros urbanos, desestruturando laços familiares e comunitários e aumentando a vulnerabilidade social.

Também realçamos o enfraquecimento da educação indígena, tendo em vista que a legislação revogada previa especificidade e diferenciação no ensino indígena, propondo o respeito às suas culturas, línguas e práticas socioculturais. Sem essa regulamentação, há o risco de uma educação padronizada que não reconhece a interculturalidade, o bilinguismo e as especificidades desses povos.

De forma geral, a revogação da Lei nº 7.806/2014, preconizada na Lei nº 10.820/2024, representa um retrocesso significativo nos direitos educacionais dos povos tradicionais da Amazônia. Sousa e Brasileiro (2025) realçam a importância do SOME como política educacional inovadora e genuinamente paraense, essencial para atender às necessidades de educação específicas dos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias. A revogação dessa legislação, por meio da Lei nº 10.820/2024, representa um ataque direto a esses povos no que diz respeito à garantia do direito à educação, especialmente ao se restringir a apenas seis artigos (artigos 41, 46, 47, 60, 64 e 67), sendo o último deles responsável pela revogação da Lei nº 7.806/2014, que regulamentava o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

## 7 Movimento étnico-racial intercultural crítico no Pará: lutas e resistências

O Pensamento Decolonial surgiu a partir da invasão da América Latina e se consolidou pela resistência indígena, tornando-se uma concepção ética, política e epistemológica (Mota Neto, 2016). Para Ballestrin (2013, p. 105), o pensamento decolonial se manifesta como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” O ponto em comum entre ambas as concepções é a proposta de resistência contra as opressões historicamente estruturadas.

Nesse contexto, surge a interculturalidade crítica<sup>5</sup> (IC), que, segundo Walsh (2009), configura-se como um projeto simultaneamente político, ético, epistêmico e social, derivado do pensamento decolonial. Esse projeto questiona as estruturas de poder, promove a articulação de saberes, lutas e movimentos e tem como objetivo central transformar as estruturas sociais que perpetuam desigualdades, exclusão, discriminação e racialização (Walsh, 2009).

No âmbito educacional, a relevância da IC se intensifica devido ao papel fundamental da educação na reprodução e transformação das estruturas sociais. Walsh (2009, p. 79) afirma: “Não é estranho que um dos espaços centrais desta luta seja a educação, como instituição política, social e cultural: o espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado.”

O pensamento decolonial e a interculturalidade crítica são lentes que permitem perceber que esse movimento não apenas se opõe a políticas excludentes, mas também propõe uma transformação social profunda, reafirmando a autonomia e os direitos desses povos na construção de um modelo educacional mais justo e plural.

Dentro desse contexto de luta pela educação paraense, a união dos povos das águas, do campo, das florestas e das aldeias, enquanto materialização de uma luta étnico-racial e intercultural crítica, em um contexto de prática, foi fundamental para barrar o avanço da Lei nº 10.820/2024 enquanto políticas educacional neoliberal e neocolonial.

Chamamos esse movimento de étnico-racial e intercultural crítico porque ele materializa a resistência coletiva de diversas etnias indígenas, povos quilombolas, ribeirinhos e outros grupos historicamente marginalizados contra políticas educacionais que reforçam a colonialidade do poder e a exclusão social. Seu caráter étnico-racial se evidencia na relação entre esses grupos distintos na defesa do direito

<sup>5</sup> A interculturalidade crítica, inspirada em Walsh (2009), consiste na articulação de saberes e lutas de povos historicamente marginalizados, visando enfrentar práticas coloniais e afirmar alternativas educativas contextualizadas e plurais, como no caso amazônico.

à educação diferenciada, respeitando os conhecimentos, identidades e modos de vida desses povos. Já a interculturalidade crítica se manifesta na articulação entre diferentes comunidades e setores sociais, unindo saberes e estratégias de luta para enfrentar estruturas opressivas e visando à transformação da sociedade.

A Lei nº 10.820/2024 foi aprovada de forma acelerada na ALEPA, em 18 de dezembro, sem debate público, gerando forte resistência de profissionais da educação e comunidades tradicionais, cujos protestos foram reprimidos com violência. Em janeiro de 2025, indígenas, em articulação com o SINTEPP, intensificaram mobilizações com ocupações, bloqueios e greve geral, ganhando apoio nacional da APIB e da ministra Sônia Guajajara. Apesar de tentativas de negociação, o governo foi acusado de desinformação, o que motivou ações judiciais que garantiram direito de resposta. As manifestações prosseguiram até fevereiro, quando a pressão conjunta de professores, indígenas, quilombolas e ribeirinhos levou a ALEPA a revogar por unanimidade a lei, em 12 de fevereiro de 2025, configurando uma vitória histórica em defesa da educação pública e dos direitos desses povos.

As mobilizações, apresentadas nas datas<sup>6</sup> acima, contra a Lei nº 10.820/2024, no Pará, tornaram-se um exemplo de como os movimentos sociais podem, e devem, se articular diante das ofensivas da extrema direita. Frente a um governo que buscou desmobilizar a luta por meio da repressão, do autoritarismo e da desinformação, os movimentos responderam com organização estratégica, pressão popular e alianças políticas bem construídas.

O movimento soube combinar táticas diretas – como ocupações, bloqueios de rodovias e paralisações – com ações institucionais, como a judicialização da questão e a articulação com organismos nacionais e internacionais de direitos humanos. Além disso, a resistência utilizou a comunicação midiática como ferramenta política,

<sup>6</sup> As datas foram extraídas de um dossier elaborado por militantes atuantes no movimento. Devido à natureza do trabalho, apenas algumas foram especificadas, não sendo possível acompanhar integralmente todas as ações do movimento. Para mais informações, ler Silva *et al.* (2025).

revertendo a narrativa oficial e expondo a truculência do governo por meio da mídia independente e das redes sociais.

A convergência entre diferentes setores da sociedade fortaleceu a luta e demonstrou que, mesmo diante de um cenário adverso, a mobilização coletiva e coordenada pode reverter ataques a direitos fundamentais. Essa experiência deixa um aprendizado valioso: a resistência eficaz contra políticas autoritárias não se constrói apenas nas ruas, mas também nos espaços de decisão política, na articulação com diferentes frentes de luta e na capacidade de manter a coesão mesmo sob forte repressão. Ademais, as mobilizações confirmam a concepção de Ball (2001), de que o contexto de prática é espaço de criação e recriação política, em que as políticas são reinterpretadas e transformadas pelas lutas sociais.

Em suma, os acontecimentos acima expostos mostram a força do movimento étnico-racial intercultural crítico no Pará e como este influenciou a resistência contra políticas excludentes, ao barrar ferozmente a expansão da extrema direita no estado. Por meio de políticas educacionais, essa ofensiva buscava perpetuar a colonialidade do poder ao negar aos povos das águas, dos campos, das florestas e das aldeias o direito à educação básica de qualidade e contextualizada com suas realidades.

Ademais, conforme a proposta da interculturalidade crítica, enquanto a interação entre culturas como forma de transformação social, percebe-se que a luta do movimento étnico-racial intercultural crítico no Pará materializou o que Walsh (2009) aponta como propósito central da interculturalidade crítica e do giro decolonial.

## 8 Considerações finais

A análise dos impactos da revogação do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no Pará revelou riscos de retrocesso nos direitos educacionais de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidades tradicionais. A Lei nº 10.820/2024 comprometeu a oferta de uma educação contextualizada, atuando como

instrumento de reprodução da colonialidade do poder, ao desconsiderar especificidades culturais e territoriais.

Com base em uma abordagem qualitativa, de caráter histórico-social e fundamentada na análise documental sob perspectiva decolonial, identificou-se que a lógica neoliberal nas políticas educacionais reforça o apagamento identitário, a marginalização e a exclusão, inserindo o SOME em um projeto de neocolonização que reduz a diversidade a um adorno simbólico.

Em contrapartida, a articulação entre povos tradicionais e trabalhadores da educação evidenciou a força da resistência coletiva, cujas mobilizações resultaram na revogação da lei e reafirmaram a interculturalidade crítica como projeto de transformação social. Esse processo confirma o ciclo de políticas de Ball (2001), mostrando que normas não são estáticas, mas reinterpretadas no contexto de prática.

Assim, este estudo contribui para o campo das práticas educativas e das relações étnico-raciais ao demonstrar que a resistência organizada é uma resposta potente frente às tentativas de negação de direitos, reforçando a urgência de políticas educacionais decoloniais, interculturais e emancipatórias, voltadas à construção de sociedades pluriculturais e multiraciais.

## Referências

ALVES, A. S. Prefácio. In: VALE, C; SILVA, G. P. **Políticas educacionais (pro) postas para a Amazônia Paraense**. Curitiba, CRV, 2021.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **E-curriculum**, v.12, n.3, 2014. Disponível em:  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum sem Fronteira**, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez, 2001. Disponível em:  
<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/file/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 30 abr. 2025

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais.

**Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 110–134, 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640517>.

Acesso em: 30 abr. 2025

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 295-316.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. I.], v. 6, p. 92–107, 2013.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/247>. Acesso em: 20 abr. 2025.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução por: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, N. L. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. I.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 141–162, 2019. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>. Acesso em: 30 abr. 2025

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HUO, A. Z.; DE SOUZA NETO, J. C. A construção da educação decolonial em Moçambique à luz das pedagogias de libertação de Paulo Freire e Amílcar Cabral.

**Revista Espaço Pedagógico**, [S. I.], v. 31, p. e16337, 2024. Disponível em:

<https://seer.ufp.br/index.php/rep/article/view/16337>. Acesso em: 6 maio 2025.

LADISLAU, C. da S.; ALVES, J. P. da C.. A experiência do ensino médio interativo no Pará: o contexto da implantação do projeto SEI numa realidade marajoara.

**Arquivo Brasileiro de Educação**, [S. I.], v. 12, n. 21, p. 359–391, 2025. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/34080>.

Acesso em: 17 abr. 2025.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Disponível em: <https://petarquiteturaufmg.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/laraia-cultura-um-conceito-antropol3b3gico.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (org.).

**Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56. Disponível em:

[https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/20052014\\_internacionalizacao\\_das\\_politicas\\_educacionais\\_-\\_texto\\_ii.pdf](https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/20052014_internacionalizacao_das_politicas_educacionais_-_texto_ii.pdf). Acesso em: 30 abr. 2025

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/>. Acesso em: 30/04/2025.

LOCH, A. S. **Colonialidade do poder e neoliberalismo nos direitos fundamentais: a Emenda Constitucional 95 – uma ofensiva aos sujeitos ausentes**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6969>. Acesso em: 30 abr. 2025

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109–118, maio 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. I.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTxvYtCQHCJFyhsJ>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Bernadino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Rámon (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico**. 2. Ed.; 4. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogía decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/107184/105723>. Acesso em: 30 abr. 2025.

NOGUEIRA, V. P. A. Desvendando as relações entre neoliberalismo, racismo e colonialidades: uma análise crítica do capitalismo. **Revista Mosaico - Revista de História**, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 3, p. 188–198, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/13234>. Acesso em: 5 maio 2025.

OLIVEIRA, E. de; SOUZA, M. L. de. Multiculturalismo, diversidade cultural e direito coletivo na ordem contemporânea. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**. Curitiba. v. 1, n. 15, p. 121-139, 2011.

PARÁ. **Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação.

**PARÁ. Lei nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará. Acesso em: 30 abr. 2025.

**PARÁ. Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará.** Acesso em: 30 abr. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A BNCC em questão. IN: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Curriculos: teoria e política.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2025.

24

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. Perú Indígena (Lima) Vol. 13, Nº 29. 1992. Disponível em: <https://arqueologiageneralunca.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/quiijano-colonialidad-y-modernidad-racionaidad.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025

SEIXAS RIBEIRO, J. O. A política de identidade do documento curricular do Estado do Pará. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. XXVI, núm. 52, pp. 11-38, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31664009001/html/>. Acesso em: 20 abr. 2025

SILVA, A. L; SCHRAMM, F. P; RAMOS, L. P; ARAPIUN, A. Violações de direitos na luta em defesa da educação escolar indígena no Pará. **Sintática Comunicação**, 2025. Disponível em: <https://terraddedireitos.org.br/uploads/arquivos/Dossie-Violacoes-Ocupacao-Indigena%281%29.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOUSA, L. T. R; BRASILEIRO, T. S. A. Nas Raízes do Some -o Ensino Modular na Amazônia Paraense. **REH-Revista Educação e Humanidades**, v. 6, n. 1, pág. 239-261, 2025. Disponível em:  
<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/17328#:~:text=Nas%20Ra%C3%ADzes%20do%20Some%20%2D%20o%20Ensino%20Modular%20na%20Amaz%C3%BAnia%20Paraense,-Autores&text=O%20estudo%20aborda%20a%20pol%C3%ADtica,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Amaz%C3%BAnia%20paraense>. Acesso em: 30 abr. 2025

THIESEN, J. da S. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e190038, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. E. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, set. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms>. Acesso em: 5 maio 2025

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación. Artículo ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”. **Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponible em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

25

<sup>i</sup> **Ivana de Paula de Araújo Machado**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2288-2644>  
NEB/PPEB/UFPA

Mestranda no Programas de Pós-Graduação em Currículo da Educação Básica, vinculado ao NEB, na UFPA (campus Belém) e graduada em História pela UFPA (campus Ananindeua). Bolsista CAPES e ex-bolsista PIBIC (2021–2022). Integra o Grupo de Pesquisa GPECCIP/CNPq. Contribuição de autoria: Realizou a escrita-primeira redação, investigação, metodologia, supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411876796733371>  
E-mail: [ivanamachad@yahoo.com](mailto:ivanamachad@yahoo.com)

<sup>ii</sup> **Marcio Antonio Raiol dos Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>  
NEB/PPEB/UFPA

Professor Titular da UFPA, vinculado ao NEB e aos Programas de Pós-Graduação PPEB e PGEDA. Doutor em Educação, investiga inovação pedagógica, inteligência artificial e currículo pós-crítico. Líder do GPECCIP, com experiência em formação docente e projetos interdisciplinares na Amazônia.

Contribuição de autoria: Realizou a escrita-primeira redação, investigação, metodologia, supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5442731812982365>  
E-mail: [mars@ufpa.br](mailto:mars@ufpa.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista ad hoc:** Eder Ahmad Charaf Eddine e Paulo Melgaço da Silva Junior.

### Como citar este artigo (ABNT):

MACHADO, Ivana de Paula de Araújo.; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. Diversidade Cultural em Risco: Neocolonialismo Educacional e a Resistência dos Povos da Amazônia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15538, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15538>



Recebido em 8 de maio de 2025.  
Aceito em 22 de agosto de 2025.  
Publicado em 16 de outubro de 2025.

