



[Atribuição BB CY 4.0](#)

Currículo e relações étnico-raciais: movimentos sociais e a educação do campo

Luciana Silva dos Santos¹
Diego dos Santos Reis²

Resumo

O artigo trata de um recorte de pesquisa de dissertação de mestrado em curso, que discorre sobre currículo e educação das relações étnico-raciais (ERER), enfatizando a importância de um currículo que dialogue com a realidade das comunidades do campo, pensando, especialmente, a educação infantil. O *locus* da pesquisa é uma comunidade de zona rural/campo, o Sítio Capim de Cheiro, na cidade de Caaporã, situada na Paraíba. A abordagem da pesquisa é qualitativa e exploratória, com metodologia participativa nos cotidianos, partindo do diálogo com a comunidade local. O trabalho dialoga com as legislações da educação do campo e a Lei 10.639/2003. Assim, tomamos por base a leitura crítica de pessoas autoras que discutem currículo e movimentos sociais, bem como a educação do campo na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave

Currículo. Educação do Campo. Educação das relações étnico-raciais.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB. E-mail: luciannasilva101@gmail.com

² Professor do Departamento de Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. E-mail: diegoreis.br@gmail.com

Recebido em: 31/03/2025
Aprovado em: 02/10/2025

Curriculum and ethnic-racial relations: social movements and field education

Abstract

The article presents a section of an ongoing master's thesis research, which examines curriculum and the education of ethnic-racial relations (ERER), emphasizing the importance of a curriculum that engages with the realities of rural communities, with particular attention to early childhood education. The research locus is a rural community, Sítio Capim de Cheiro, located in the municipality of Caaporã, in the state of Paraíba, Brazil. The study adopts a qualitative and exploratory approach, grounded in participatory methodology within everyday practices, developed through dialogue with the local community. The work engages with rural education policies and with Law 10.639/2003. Accordingly, it is informed by the critical contributions of scholars who discuss curriculum and social movements, as well as rural education from the perspective of ethnic-racial relations.

Keywords

Curriculum. Rural education. Education of ethnic-racial relations.

A educação é um direito social fundamental que, tanto no plano coletivo quanto individual, transforma. É na educação infantil que se inicia todo esse processo formal, embora não seja dada a devida importância a esta etapa da educação básica. Ela é um elo que faz toda a diferença no processo de formação da criança, base do desenvolvimento integral, desde aspectos psicomotores, afetivos e sociais até a construção da autonomia e do senso de comunidade.

Partindo desses pressupostos, a educação é voltada para integração e socialização de todos os indivíduos no âmbito escolar, levando-se em consideração a realidade da criança e da comunidade. Será, porém, que ela integra, de fato? Se a escola e o currículo têm um papel importante nesse processo formativo é porque podem abrir espaço para novos olhares e projetos, que constituem identidades e modos de ser/estar no mundo. No entanto, as infâncias negras, sobretudo aquelas que têm lugar no interior de movimentos sociais de luta pela terra, são frequentemente excluídas desse processo.

As discussões acerca do currículo e das relações étnico-raciais no Brasil têm se intensificado fortemente nas últimas décadas, impulsionadas tanto pelas legislações quanto pela atuação dos movimentos sociais que lutam por uma educação mais justa, democrática, antirracista e representativa (Reis, 2022). Já no contexto da educação do campo, essas questões ganham contornos ainda mais específicos, uma vez que as populações do campo, compostas em grande parte por comunidades negras, indígenas, quilombolas e camponesas, enfrentam contexto de desigualdades sociais no acesso, permanência, reconhecimento e valorização de suas identidades culturais e saberes ancestrais. Os movimentos sociais do campo têm sido protagonistas na luta por uma educação que considere as especificidades desses territórios e promova a equidade racial e social, tensionando o currículo escolar e propondo alternativas pedagógicas que rompam com o modelo da educação eurocêntrica, colonizadora e urbana que, historicamente, predominou e ainda predomina nas escolas do campo.

Neste sentido, refletir sobre a relação entre o currículo, relações étnico-raciais e os movimentos sociais na educação do campo é fundamental para compreendermos quais foram/são os desafios, possibilidades e avanços na construção de uma escola que seja verdadeiramente democrática, plural e comprometida com equidade social e racial, tendo em vista que os movimentos

sociais do campo fazem parte da história da sociedade em busca da efetiva democracia e da voz ativa. Isto significa sair do “sono dogmático” da passividade, do “silenciamento”, sem o direito de questionar e problematizar os espaços, os currículos e como as relações étnico-raciais se refletem neles.

Neste texto buscamos, brevemente, abordar um pouco da história do desenvolvimento da educação no campo e suas políticas curriculares, diante da ancoragem e resistência dos movimentos sociais em luta pela terra e por moradia, com um breve histórico que aponta para trajetória desse movimento, bem como as políticas curriculares voltadas à educação antirracista, baseadas na Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Enfatizamos a sua importância para defesa das infâncias negras, tomando como foco principal a EREER para promoção de um currículo situado que dialogue com as especificidades das infâncias negras do campo e seus contextos.

Assim, nos ancoramos na leitura crítica de algumas pessoas autoras que marcaram a história dos movimentos sociais e da educação popular, como Paulo Freire, além daquelas/es que discutem a educação das relações étnico-raciais, como Nilma Lino Gomes e bell hooks.

Metodologia

A metodologia utilizada por nós é de cunho exploratório e qualitativa. Trata-se de um recorte da pesquisa de dissertação em andamento, que tem como locus uma comunidade do campo, situada no Sítio Capim de Cheiro, em Caaporã, no estado da Paraíba. A pesquisa baseia-se em abordagem participativa, com ênfase nas “escrevivências”³ das pessoas entrevistadas – 2 educadoras de uma escola do campo, de modo que aposta na oralidade e no registro de memórias coletivas para compreender a construção do currículo voltado à educação das relações étnico-raciais do campo, destacando sua importância no processo de letramento racial crítico desde a educação infantil. Através do estudo e das entrevistas é possível refletir sobre a persistência e as lutas da comunidade, tendo em vista que são elementos constitutivos dos movimentos sociais e de seu projeto educativo, materializado no currículo praticado/vivido.

³ Conceito criado por Conceição Evaristo (2020), que significa uma escrita produzida e vivida em coletividade, com a afirmação de uma identidade negra que resgata memórias, vivências comuns e representatividade.

1 Breve histórico dos movimentos sociais e movimento por uma educação do campo

Não é possível falar em educação popular sem compreendermos o que, de fato, são os movimentos sociais. Os movimentos sociais são coletivos que defendem, demandam e lutam por uma causa social e política, isto é, agem em grupo, expressam suas expectativas/desejos e exigem, cobram pela efetivação de direitos fundamentais.

Os movimentos sociais marcam a história do Brasil. Entre a década de 1970 e 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) lutaram incansavelmente pelo direito à terra e moradia. Assim, o movimento por uma “Educação do Campo” surgiu em um debate feito em um evento no Distrito Federal, em Brasília, o 1º ENERA – I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária. A luta pela educação do campo era em prol do direito de estudar próximo ao local de moradia, a partir da realidade política, econômica e social de cada sujeito aprendente. Conforme Kolling:

[...] objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e as lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling et al, 1999, p. 26).

A luta por educação no campo continuou até culminar no modelo de educação que temos hoje no país, compreendendo que todas as pessoas, na cidade ou no campo, têm os mesmos direitos.

A educação como emancipação humana compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade. Essa relação, presente dentro da escola, possibilita uma reavaliação do passado, através do resgate da memória e dos conhecimentos socialmente sistematizados pela humanidade. É uma indagação sobre as barreiras que no presente se colocam a nossa condição humana de seres livres, conscientes e responsáveis e, a partir da produção desses conhecimentos nos remete a construir um futuro solidário, portanto, a

luta por educação se vincula com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo (Brasil/MDA/SDT, 2006, p. 11 e 12).

A educação do campo leva em consideração aspectos de localização, acesso, infraestrutura, saneamento básico e território, dialogando com as realidades locais das zonas rurais e seus contextos. Diante disso, no que diz respeito aos movimentos sociais e de educação no campo, a comunidade do Sítio Capim de Cheiro/PB traz consigo uma história que expõe e questiona as contradições educacionais e cuja resistência carrega a força e a coragem de um povo. A comunidade, que existe há 50 anos, segue na luta contra as opressões e contra modelos que mercantilizam a educação local, impostos de fora para dentro.

182

2 Bases Legais e currículo na Educação Infantil

A educação das relações étnico-raciais (ERER) vem ganhando espaço nas discussões educacionais nos últimos anos devido à sua inegável importância político-pedagógica. A Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), acrescentou artigos que contribuem diretamente no combate ao racismo e foi um marco histórico ao reconhecer a importância da inserção da cultura africana e afro-brasileira nos currículos da escola básica.

Ao refletir sobre essas questões, é preciso levar em consideração o currículo das relações étnico-raciais no campo como ponto de partida a uma educação antirracista que se inicia na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Da Educação Infantil ao ensino superior, sublinha-se a relevância do letramento racial, principalmente entre as crianças negras, para que elas se reconheçam e valorizem suas identidades de modo positivo, a fim de romper com preconceitos, estigmas e estereótipos. De acordo com bell hooks (2017, p. 118),

Todos os alunos, não somente os de grupo marginalizados, parecem mais dispostos a participar energeticamente das discussões em sala de aula quando percebem que elas têm uma relação direta com eles (se os alunos não brancos só falam na sala quando se sentem ligados ao tema pela experiência, esse comportamento não é aberrante). Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais

A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), de outro lado, são aliadas na luta pelo reconhecimento da igualdade, bem como pelo respeito à diversidade étnico-racial (Dias, 2015). Embora atualmente sejam tão discutidas essas questões e leis e as diretrizes educacionais, fruto da militância do Movimento Negro, percebe-se que, há tempos, há reivindicações sobre a inserção da temática racial no contexto escolar e nos currículos, objetivando a conscientização da sociedade como todo e a desconstrução dos estigmas. Compreende-se, assim, que a Lei 10.639/2003 faz parte das políticas de ações afirmativas que foram reivindicadas pelo Movimento Negro para erradicação do racismo, para que haja a afirmação da consciência, cultura e identidade negras na formação do Brasil (Gomes, 2010).

A lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente nas áreas de Artes, Literatura e História, mas não exclusivamente. Ela visa avançar na luta antirracista e indica que o currículo é campo fundamental de disputa para que os conhecimentos afro-brasileiros sejam reconhecidos. À luz desse conhecimento, a educação promove reflexão sobre questões de discriminação e desvalorização do negro, rompendo com as variáveis formas de racismo: recreativo, cultural, ambiental, que estão enraizadas na sociedade brasileira.

Ainda conforme Gomes (2010), há uma falta de conhecimento das referidas leis e diretrizes no que se concerne à resistência e às lutas sociais negras e, muitas vezes, os avanços são vistos como concessões benéficas dos governos e não como uma política de Estado. Algumas pessoas acreditam que as políticas públicas educacionais devem dar conta de resolver todas as questões sociais e isso faz com que a sociedade não se posicione em busca de solucionar os problemas estruturais, como o racismo, de modo sistemático e intersetorial. Trata-se de um dever de todos: da família, escola, sociedade e Estado. Desse modo, o conhecimento pode modificar a sociedade, com a implementação de ações e de formações sobre o tema, que envolvem as relações étnico-raciais e o currículo. Cabe, assim, a cada instituição elaborar o seu projeto político-pedagógico (PPP), como forma orientadora do trabalho formativo, conforme os pressupostos antirracistas. Vale salientar que os planejamentos educacionais devem ser

adequados às temáticas abordadas para suas realidades, níveis e contextos, como, em nossa análise, é o caso da EREER no território rural de Caaporã-PB.

A Educação das Relações Étnico-Raciais não é apenas uma obrigatoriedade legal, é um direito humano (Parente, Mattioli e Mancuso, 2013). No Artigo 5º do Parecer do CNE/CP 003/2004, lemos que:

Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

184

Além dessas legislações, achamos importante citar, nas trilhas de Parente, Mattioli e Mancuso (2013), que elas estão em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, quando afirma que “a educação é um direito humano”. Busca-se, na etapa da Educação Infantil, por exemplo, promover uma educação antirracista que garanta que todas as crianças cresçam e se desenvolvam em ambientes seguros, livres do racismo, exclusão e preconceitos e sejam reconhecidas, representadas e respeitadas em sua pluralidade cultural e étnico-racial. Assim, o currículo e o PPP voltado à educação das relações étnico-raciais no campo precisam reforçar a importância de que as escolas, creches e pré-escolas trabalhem conteúdos e metodologias que desmontem o imaginário fictício de que apenas as pessoas brancas e europeias têm histórias, culturas e crenças que devem ser ensinadas e aprendidas.

3 Educação do campo atrelada às relações-étnico-raciais

A Educação do Campo é constituída por um processo educativo articulado às vivências e modos de vida das comunidades rurais, bem como às relações étnico-raciais. Repensar a educação das relações étnico-raciais do/no campo é necessário para ancorar a discussão social à questão racial, indissociáveis no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, reivindica-se uma educação do campo que contribua para a construção de identidade social/racial no campo, bem como o seu fortalecimento político, econômico e cultural. A educação do campo reivindica o pertencimento ao campo, promovendo a valorização do território, das tradições e das comunidades que vivem nele.

[...] o campo tem despontado como um celeiro de iniciativas educativas inovadoras envolvendo os movimentos sociais, ONG's, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical que estão redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. Portanto, a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina, e seu modo próprio de vida na utilização do espaço vivido. Assim, incorporam agricultores(as) familiares, assalariados(as) rurais, assentados(as), ribeirinhos(as), caiçaras, extrativistas, pescadores(as), remanescentes de quilombos, indígenas, enfim, todos os povos do campo brasileiro, sejam os que vivem no meio rural, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 Municípios rurais do nosso País. Enfim, não existe no campo uma única fisionomia. Não podemos pensar uma escola do campo como sendo homogênea, como se só houvesse um sujeito da aprendizagem; os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas. Trata-se de combinar formas de fazer uma educação que construa e cultive identidades, auto-estima, valores, memória coletiva que sinalize futuro, saberes e que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas. Estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como se sentir pertencendo a determinado grupo e espaço (Brasil/MDA/SDT, 2006, p. 12-13).

O MST, em sua luta pela terra, também luta por educação, isto é, por escolas do campo que valorizem e reconheçam um currículo específico. A luta pelo direito à escola passou a fazer parte da terra. Nossa questão é: como esses currículos têm articulado as questões do direito à terra às relações étnico-raciais? De que modo esses currículos se voltam às infâncias negras? Segundo Mônica Molina, a escola do campo indica:

[...] a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas (Molina, 2008, p. 29).

Para tanto, o MST em seus documentos afirma a importância da educação do campo para a formação humana. Em seu Dossiê (MST escola, 2005), discorre sobre os princípios da educação, afirmando que: “[...] consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores” (MST, 2005, p. 161).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, por seu turno, aprovou a Política de Educação do Campo, tendo como princípio as experiências vividas pelo povo camponês desde o processo de lutas pela terra, o combate às desigualdades educacionais e a EREER. Desse modo, o Art: 2º afirma os princípios que devem compor a educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A educação das relações étnico-raciais e os movimentos sociais têm uma ligação fundamental entre si, pois seu principal objetivo é fazer valer os direitos sociais e combater exclusões e discriminações. Para Paulo Freire, a educação é vista como um ato de libertação do sujeito. Conforme o autor:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos- adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie. (Freire 2006, p. 45)

Para hooks (2017, p. 120), por sua vez, “a política de identidade nasce de luta da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes...].” Diante disso, a educação do campo e as questões da EREER são de suma importância no sentido de promover uma educação antirracista contextualizada, principalmente para as crianças negras da zona rural, alvos recorrentes de processos de desumanização.

CONCLUSÃO

Não há como discorrer sobre a EREER sem problematizar o currículo e apresentar os contextos locais nos quais ela adquire sentido. Diante do que foi apresentado neste breve texto, centrado no debate em torno à educação das relações étnico-raciais no campo, compreendemos que a articulação entre EREER e educação do campo é fundamental na proposição de um currículo voltado à realidade social do campo, constantemente atravessado por disputas do poder,

desigualdades, exclusão e hierarquização racial. Ademais, as marcas coloniais seguem atravessando currículos, subjetividades e processos formativos, impedindo que a educação socialmente referenciada seja promovida em diálogo com contexto e território rural.

Os resultados dessa pesquisa irão mostrar, em seu desdobramento, se as legislações antirracistas têm sido efetivamente implementadas na comunidade escolar, tomando como ponto de partida os documentos oficiais que regem a educação do campo e a EREER. A pesquisa se desdobrará ao longo do processo de escrita com sua finalização em 2026, com a inserção das análises de entrevistas narrativas/escrevivências das educadoras, partindo de suas vivências voltadas à formação continuada com este tema, suas memórias ancestrais, trocas de saberes, bem como o estudo detalhado de seus impactos no currículo praticado/vivido e nos cotidianos.

Nessa perspectiva, o currículo não é nem deve ser um documento “pronto” e “acabado”, mas parte de um fazer pedagógico em construção. Ele deve ser atualizado e contextualizado segundo as múltiplas realidades, pois compreendemos que ele está em movimento e engloba tudo o que acontece na instituição educativa. Assim, é de suma importância que haja em sua construção uma prática libertadora que rompa os muros escolares, pautada por uma pedagogia do engajamento, do encantamento no ato e na arte de educar para as relações étnico-raciais do campo e para o campo, preocupando-se com as realidades vividas das infâncias negras. Infâncias que germinam, mesmo em solo árido, porque resistem a toda tentativa de apagamento.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Institui a Política de Educação do Campo.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro_2009-pdf/1852-diretrizes-curriculares-pdf>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmara dos Deputados. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas públicas voltadas para as diversidades: A igualdade racial na educação infantil - um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro.** João Pessoa, v. 4, n.2, dez.2015.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência:** a escrita de nós - Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp->

content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOLLING, E. J. *et al.* **Por uma educação básica do campo.** Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo:** Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

MOLINA, Monica C. **A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo.** In: SANTOS, C. A. dos. Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.

MST. **Dossiê MST ESCOLA:** documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

PARENTE, Regina Marques; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MANCUSO, Maria Inês Rauter. Educação para as relações étnico-raciais na perspectiva dos Direitos Humanos. In: **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**, Editora EDUFSCAR, São Carlos, 2013.

REIS, Diego. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educ. Soc.** [Internet]. 2022;43:e240967.

Revista Sem Terra, ano 1 n. 2 out./dez. 1997.