

As relações étnico-raciais no currículo do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Joaquim Agostinho de Santiago Neto¹

Resumo

Este artigo analisou criticamente a inserção das relações étnico-raciais no currículo do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), compreendendo o currículo como espaço de disputas epistemológicas e políticas. O estudo fundamentou-se na formação docente como eixo estratégico para o enfrentamento do racismo estrutural, especialmente em contextos camponeses marcados por desigualdades raciais e territoriais. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com ênfase na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), das matrizes curriculares e das ementas, que constituem o *corpus* central da investigação. Os resultados evidenciam que, embora o curso apresente alinhamento formal à legislação educacional vigente e aos princípios da educação do campo, as relações étnico-raciais não se configuram como eixo estruturante do currículo, permanecendo tratadas de modo implícito e periférico nos documentos analisados. Conclui-se que essa configuração limita a consolidação de uma formação docente antirracista, indicando a necessidade de uma reorientação curricular que articule, explicitamente, educação do campo e diversidade étnico-racial.

Palavras-chave

Currículo. Educação do campo. Relações étnico-raciais.

¹ Mestrando em Ciências Sociais e Humanas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: sousasantiagojoaquim@gmail.com.

Ethnic-racial relations in the curriculum of the Interdisciplinary Teaching Degree in Countryside Education at the Federal Rural University of the Semi-Arid Region

Joaquim Agostinho de Santiago Neto¹

Abstract

This article critically analyzed the inclusion of ethnic-racial relations in the curriculum of the Interdisciplinary Teaching Degree in Countryside Education at the Federal Rural University of the Semi-Arid Region (Ufersa), understanding the curriculum as a space of epistemological and political disputes. The study was grounded in teacher education as a strategic axis for confronting structural racism, especially in rural contexts marked by racial and territorial inequalities. A qualitative approach was adopted, of an exploratory and descriptive nature, with emphasis on documentary analysis of the Course Pedagogical Project (PPC), curricular matrices, and course syllabi, which constitute the central corpus of investigation. The results show that, although the course shows formal alignment with current educational legislation and with the principles of countryside education, ethnic-racial relations do not constitute a structuring axis of the curriculum, remaining treated in an implicit and peripheral manner in the analyzed documents. It is concluded that this configuration limits the consolidation of an anti-racist teacher education, indicating the need for a curricular reorientation that explicitly articulates countryside education and ethnic-racial diversity.

Keywords

Curriculum. Countryside education. Ethnic-racial relations.

¹ Master's student in Social and Human Sciences, State University of Rio Grande do Norte, State of Rio Grande do Norte, Brazil. Email: sousasantiagojoaquim@gmail.com.

Introdução

A discussão acerca das relações étnico-raciais ocupa posição central no campo educacional brasileiro contemporâneo, na medida em que o racismo estrutural segue operando como elemento constitutivo das desigualdades sociais, culturais e educacionais. A escola e a universidade, longe de serem espaços neutros, participam ativamente da produção e da legitimação de narrativas, saberes e hierarquias que, historicamente, invisibilizam a contribuição dos povos negros e camponeses na formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a educação é compreendida como um campo de disputas epistemológicas e políticas, no qual o currículo assume papel estratégico na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades raciais. Conforme assinala Munanga (2005), o reconhecimento da diversidade étnico-cultural não é uma concessão, mas uma exigência ética e política para a construção de uma sociedade democrática, reforçando a necessidade de análises críticas acerca dos currículos formativos.

Em termos normativos, a promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, posteriormente complementada pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, representou um marco ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica (Brasil, 2003; 2008). Todavia, a existência do dispositivo legal não garante, por si só, a sua efetivação pedagógica, especialmente em contextos educativos marcados por desigualdades históricas, como as escolas e os cursos vinculados à educação do campo. Assim, Bezerra, Silva e Balsan (2024) demonstram que, mesmo após mais de duas décadas da promulgação da lei, persistem silenciamentos, abordagens pontuais e fragilidades na formação de professores/as.

A educação do campo constitui-se como uma proposta político-pedagógica contra-hegemônica, forjada nas lutas dos movimentos sociais camponeses e orientada pela defesa do direito à educação vinculada aos territórios, às identidades e às culturas dos povos do campo. Diferentemente de uma concepção urbanocêntrica², essa modalidade educativa reivindica currículos que dialoguem com a diversidade étnico-racial, com as condições materiais de vida e com os saberes produzidos nas experiências camponesas (Arroyo, 2007).

² O termo “urbanocêntrica” refere-se a uma racionalidade que universaliza o urbano como referência normativa de desenvolvimento, conhecimento e organização social, subordinando ou invisibilizando outras formas de existência e produção de saber.

Nesse contexto, a formação inicial de professores/as assume centralidade no enfrentamento do racismo estrutural, sobretudo nos Cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. A universidade, enquanto espaço de produção e legitimação do conhecimento científico, é interpelada a rever seus currículos, epistemologias e práticas formativas, de modo a incorporar, reflexiva e transversalmente, a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer).

De modo geral, é evidente nas licenciaturas a persistência da colonialidade do saber nos currículos universitários. Nesse horizonte, os sistemas educacionais latino-americanos, em específico, ainda operam sob lógicas eurocêntricas que hierarquizam conhecimentos e invisibilizam epistemologias não hegemônicas (Quijano, 2005). Sob esse enfoque, a prática educativa deve estar comprometida com a investigação da realidade e com a transformação social (Freire, 1996).

À luz dessas considerações, esta pesquisa problematiza de que modo as relações étnico-raciais estão inseridas no currículo do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), considerando seus fundamentos teóricos, normativos e pedagógicos. A problematização consiste em compreender como o currículo do referido curso contempla, articula e operacionaliza a Erer na formação inicial de professores/as do campo.

O objetivo geral foi analisar a presença e o tratamento da temática étnico-racial no currículo do curso, identificando limites, potencialidades e desafios para a construção de uma formação antirracista. De forma complementar, pretendeu-se examinar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as matrizes curriculares e as ementas, bem como as concepções pedagógicas que o orientam.

A justificativa do estudo reside em sua relevância acadêmica, visando a contribuir para o aprofundamento das pesquisas sobre currículo, educação do campo e relações étnico-raciais no ensino superior, bem como em sua importância social e política. Desse modo, pretendeu-se contribuir para o fortalecimento da formação de professores/as comprometidos/as com o enfrentamento do racismo estrutural e com a construção de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Metodologia

O presente estudo foi delineado a partir de uma abordagem qualitativa, por compreender-se que a análise das relações étnico-raciais no currículo envolve dimensões

simbólicas, históricas e políticas que não poderiam ser apreendidas por procedimentos quantitativos. Nesse sentido, a investigação assumiu caráter interpretativo, buscando compreender significados, intencionalidades e silenciamentos presentes na formação docente em educação do campo, conforme indicam Lüdke e André (1986) ao tratarem da centralidade do contexto e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e instituições.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi classificada como exploratória e descritiva, uma vez que se propôs a mapear, sistematizar e analisar como a temática das relações étnico-raciais está inscrita no currículo do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa. Essa opção metodológica possibilitou maior aproximação do objeto investigado, favorecendo a identificação de padrões, lacunas e contradições aprofundadas dos fenômenos educacionais (Cervo; Bervian; Silva, 2006).

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa utilizou a análise documental, considerada adequada para investigações que se debruçam sobre políticas curriculares, normativas institucionais e diretrizes formativas. Ademais, foram examinados documentos oficiais do curso, com ênfase no PPC, nas matrizes curriculares e nas ementas, que constituíram o *corpus* central da análise, além de planos de ensino e legislações educacionais correlatas. A escolha dessa técnica fundamentou-se na compreensão de que os documentos expressam concepções pedagógicas e disputas simbólicas que estruturam o currículo (Lüdke; André, 1986).

A revisão de literatura, por sua vez, foi realizada a partir de um levantamento sistemático nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Google Scholar* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O recorte empírico concentrou-se no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa, conforme supramencionado. Tal delimitação permitiu analisar o currículo como um caso singular, sem pretensões de generalização estatística, mas com potencial analítico para refletir acerca de tendências mais amplas da formação docente no campo das relações étnico-raciais.

A seleção dos documentos seguiu critérios de relevância, atualidade e pertinência ao objeto de estudo. Foram priorizados documentos vigentes, no período de junho a dezembro de 2025, como aqueles que explicitavam objetivos formativos, conteúdos programáticos e orientações pedagógicas. Nesse sentido, o procedimento adotado buscou garantir coerência interna à análise, reduzindo distorções na interpretação do material empírico (Marconi; Lakatos, 2017).

Para a análise dos dados, conforme Bardin (2011), adotou-se a análise de conteúdo, em sua vertente temática, permitindo a identificação de categorias analíticas relacionadas às relações étnico-raciais, tais como diversidade cultural, história e cultura afro-brasileira e africana, interculturalidade e enfrentamento do racismo. As categorias emergiram tanto do referencial teórico quanto da leitura exaustiva dos documentos, em um movimento dialético entre teoria e empiria.

O processo analítico desenvolveu-se em etapas sucessivas, iniciando pela leitura flutuante dos documentos, seguida da codificação e, posteriormente, da interpretação crítica dos achados. Desse modo, essa estratégia possibilitou ultrapassar a mera descrição do currículo, buscando compreender as ausências, a transversalidade ou a marginalização da temática étnico-racial na formação docente (Denzin; Lincoln, 2006).

Epistemologicamente, a pesquisa dialogou com abordagens críticas e decoloniais, reconhecendo que o currículo não se configura como espaço neutro, mas como campo de disputas de poder e produção de saberes legitimados. Assim, a análise buscou tensionar perspectivas eurocêntricas ainda presentes na formação docente, aproximando-se de contribuições que defendem a valorização de epistemologias da educação antirracista.

Em relação aos procedimentos éticos, embora se tratasse de uma pesquisa documental, adotou-se rigor na utilização e citação das fontes, respeitando-se os princípios da integridade acadêmica e da fidelidade interpretativa. Todos os documentos analisados foram devidamente referenciados, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), evitando-se distorções ou apropriações indevidas do conteúdo institucional (Cervo; Bervian; Silva, 2006).

Por fim, a metodologia adotada revelou-se adequada aos objetivos propostos, ao permitir uma análise crítica das relações étnico-raciais no currículo investigado. O estudo contribuiu para ampliar o debate sobre formação docente, currículo e educação antirracista, evidenciando limites e possibilidades de avanço no âmbito da educação do campo.

Pressupostos teóricos

A educação do campo constitui-se como uma concepção político-pedagógica forjada a partir das lutas históricas dos sujeitos do meio rural por reconhecimento, direitos sociais e acesso a uma educação pública que dialogue com suas realidades concretas. Diferentemente de uma concepção assistencialista, a educação do campo emerge como um modelo educacional contra-hegemônico. Nesse sentido, trata-se de uma construção coletiva que

articula educação, território, trabalho e cultura, assumindo o campo não como espaço de atraso, mas como lugar de produção de conhecimento e de resistência social (Caldart, 2012).

Historicamente, sua consolidação está vinculada à atuação dos movimentos sociais do campo, em especial aqueles organizados em torno da luta pela terra e pela reforma agrária. Experiências como as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e, posteriormente, as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), materializam esse processo de reivindicação coletiva. Conforme destaca Arroyo (2007), a educação do campo origina-se desde baixo, como resposta às exclusões sistemáticas produzidas por políticas educacionais pensadas a partir da lógica urbana e industrial, reforçando seu caráter emancipatório.

Nesse horizonte, a formação docente assume centralidade estratégica. Formar professores/as para atuar no campo implica romper com modelos formativos homogêneos e descontextualizados, que ignoram as especificidades socioterritoriais e as desigualdades estruturais que atravessam o espaço rural. Molina (2015) argumenta que a formação de educadores/as do campo deve articular conhecimentos acadêmicos, saberes populares e experiências comunitárias, possibilitando uma leitura crítica da realidade, bem como a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Ao problematizar a matriz urbanocêntrica da educação brasileira, Caldart (2003) evidencia que o currículo escolar, quando pensado a partir de referenciais externos ao campo, tende a produzir processos de negação identitária e de esvaziamento cultural. Dessa forma, os/as professores/as formados/as sob essa lógica tendem a reproduzir práticas pedagógicas distanciadas da realidade camponesa. Assim, defender currículos vinculados aos territórios, às culturas locais e identidades coletivas não configura mera adaptação, mas uma redefinição profunda do sentido social da educação.

Nesse contexto, Arroyo (2007, p. 163) ressalta que a educação do campo reivindica o reconhecimento dos sujeitos camponeses como produtores de saberes. Segundo o autor,

a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura.

Essa compreensão desloca o currículo de uma lógica abstrata e universalizante para uma abordagem situada, na qual a formação docente se constrói em diálogo com as experiências concretas de vida, trabalho e organização social das comunidades do campo.

A relação entre educação do campo e formação docente pode ser compreendida, assim, à luz de uma crítica epistemológica mais ampla, que questiona a hierarquização dos conhecimentos legitimados pela escola e pela universidade. Molina (2015) observa que a valorização dos saberes camponeses não significa rejeitar o conhecimento científico, mas estabelecer uma relação dialógica entre diferentes matrizes de conhecimento. Tais perspectivas contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, fortalecendo o papel da escola do campo como espaço de formação humana integral. Essa concepção é sintetizada por Caldart (2003, p. 66), ao afirmar:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Nessa visão, a formação docente, no âmbito da educação do campo, está indissociavelmente ligada às disputas por um projeto de sociedade que reforce a dimensão política e formativa de profissionais para as escolas do campo. Compreendê-la como base da formação de educadores implica reconhecer que os cursos de licenciatura voltados a esse público devem assumir, explicitamente, o compromisso com a valorização das identidades camponesas e com o enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e territoriais. Assim, a educação do campo oferece não apenas um contexto, mas um referencial político-epistemológico indispensável para pensar currículos comprometidos com a formação social e cultural.

Desse modo, é importante ressaltar que as relações étnico-raciais constituem dimensão estruturante do currículo, expressando disputas históricas em torno do poder, do conhecimento e da produção de identidades. O currículo configura-se como espaço político no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. Discutir raça nesse espaço implica, portanto, reconhecer que a escola e a universidade historicamente reproduziram uma matriz eurocêntrica, naturalizando desigualdades raciais e marginalizando as contribuições dos povos negros e africanos na formação da sociedade brasileira (Gomes, 2003).

A articulação entre raça, poder e conhecimento permite compreender como o racismo opera não apenas no plano das relações interpessoais, mas também nas estruturas institucionais e curriculares. Conforme analisa Munanga (2005), o racismo à brasileira manifesta-se de forma velada, sendo frequentemente negado, dificultando sua problematização no espaço escolar. Com isso, a organização curricular, que trata da história e da cultura afro-brasileira, exige uma revisão das bases que sustentam a formação docente.

Nesse contexto, a Lei n.º 10.639/2003, complementada pela Lei n.º 11.645/2008, constitui um marco na política educacional brasileira. Ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica, a legislação promove uma inflexão ao reconhecer o papel da educação no enfrentamento do racismo estrutural (Almeida, 2018). Trata-se, conforme Gomes (2003), de uma conquista histórica do Movimento Negro, que desloca a questão racial do âmbito da militância para o centro das políticas educacionais, conferindo ao currículo um papel estratégico na promoção da igualdade racial.

Entretanto, a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 não se resume à inclusão de novos conteúdos nos programas escolares. Adicionalmente, a Lei n.º 11.645/2008 amplia o escopo da legislação ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena (Brasil, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNerer) aprofundam essa interpretação ao enfatizar que a temática deve atravessar o currículo de forma transversal. Segundo o documento, a Erer precisa contribuir para a construção de identidades positivas, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a formação de sujeitos comprometidos com a justiça social (Brasil, 2004).

Nessa direção, as DCNerer explicitam que a responsabilidade pela implementação da legislação recai, significativamente, sobre a formação inicial e continuada de professores/as. A ausência de uma preparação adequada tende a limitar a abordagem das relações étnico-raciais a ações pontuais, frequentemente restritas a datas comemorativas. Para superar essas barreiras, é imprescindível uma formação docente consistente que supere um discurso vazio e promova a consolidação de uma educação antirracista (Gomes, 2003).

Do ponto de vista curricular, a incorporação das relações étnico-raciais implica questionar hierarquias de saber historicamente naturalizadas. Como discutido por Silva (2010), o currículo é um artefato cultural que produz sentidos e identidades, atravessado por relações de poder. Assim, é notório que, ao privilegiar narrativas eurocentradas, o currículo

contribui para a deslegitimação de epistemes negras³ e africanas, reforçando uma visão parcial da história e da cultura.

Essa dimensão é particularmente relevante no âmbito da formação docente, pois professores/as formados/as em currículos que desconsideram a questão racial tendem a reproduzir práticas pedagógicas acrílicas. Munanga (2005) destaca que o desconhecimento sobre a história da África e da população negra no Brasil contribui para a perpetuação de preconceitos, inclusive entre educadores/as. Nesse sentido, um dispositivo normativo deve ser compreendido como um instrumento político-pedagógico que demanda mudanças estruturais nos cursos de formação de professores/as. Os instrumentos normativos reforçam essa compreensão ao afirmarem que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16).

De maneira geral, a legislação convoca as instituições formadoras a assumirem um compromisso com a transformação das práticas educativas. No contexto das licenciaturas, voltadas à educação do campo, essa exigência adquire contornos específicos. A população do campo é majoritariamente composta por sujeitos negros, cujas trajetórias são atravessadas por processos de desigualdade racial e territorial. Ignorar essa realidade na formação docente significa reforçar um currículo dissociado das condições concretas de vida dos/das estudantes.

Além disso, a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no ensino superior ainda enfrenta resistências institucionais, seja pela ausência de disciplinas específicas, seja pela fragilidade da transversalização do tema nos currículos (Gomes, 2003; Silva, 2010). Esse cenário evidencia que a legislação, embora avançada, não garante, por si só, mudanças efetivas, sendo necessário analisá-la em diálogo com os projetos pedagógicos dos cursos.

Dessa forma, compreender as relações étnico-raciais como dimensão estruturante do currículo incide em reconhecer que a legislação educacional estabelece não apenas obrigações legais, como também horizontes formativos. Nesse sentido, a análise do currículo da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa, à luz dos pressupostos da Lei

³ O termo “epistemes negras” designa, de modo geral, formas de produção de conhecimento vinculadas às experiências históricas, culturais e sociais de populações negras.

n.º 10.639/2003, complementada pela Lei n.º 11.645/2008, e das DCNer, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, permite problematizar em que medida a formação oferecida contribui para a construção de práticas educativas antirracistas.

Em geral, a compreensão do currículo como espaço de disputas simbólicas e epistemológicas constitui um ponto central para a análise das relações étnico-raciais na formação docente. Distante de um arranjo neutro de conteúdos, o currículo materializa escolhas políticas que definem quais saberes são legitimados, quais narrativas são valorizadas e quais experiências são silenciadas. Nesse sentido, o currículo opera como um dispositivo de poder, responsável por organizar hierarquias de conhecimento que refletem e reproduzem relações históricas de dominação racial, social e territorial (Silva, 2010).

A problematização da colonialidade do saber, formulada por Quijano (2005), oferece importantes subsídios para compreender tais processos. Para o autor, a colonialidade constitui um padrão de poder que se mantém mesmo após o fim do colonialismo formal, estruturando classificações raciais que colocam o conhecimento europeu como universal e superior. Na educação, essa lógica manifesta-se na centralidade de referenciais teóricos eurocêntricos e na marginalização de saberes produzidos por povos africanos, afro-brasileiros e camponeses. Assim, o currículo universitário tende a reproduzir uma matriz cognitiva que naturaliza desigualdades e limita a pluralidade dos saberes.

Essa hierarquização do conhecimento impacta diretamente a formação de educadores/as, sobretudo em cursos voltados à educação do campo. Quando os currículos ignoram ou subalternizam os saberes construídos nos territórios camponeses, eles produzem um distanciamento entre a formação acadêmica e as realidades sociais nas quais os/as futuros/as professores/as atuarão. Como observa Quijano (2005), a colonialidade do saber implica a repressão de outras formas de produção de conhecimento, resultando na deslegitimação de epistemes⁴ não alinhadas ao padrão eurocêntrico dominante.

No mesmo horizonte crítico, Walsh (2013) propõe uma leitura intercultural e decolonial do currículo, defendendo a necessidade de ruptura com modelos monoculturais de conhecimento. Para a autora, a interculturalidade não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas envolve o questionamento das assimetrias de poder que estruturam as relações entre diferentes saberes. Nessa linha de raciocínio, o currículo deve ser concebido

⁴ O termo “epistemes” tem origem na tradição filosófica e refere-se aos regimes de produção, organização e validação do conhecimento em determinados contextos históricos. Em uma perspectiva foucaultiana, a episteme designa o conjunto de condições de possibilidade que estruturam o pensamento em uma dada época, definindo o que pode ser considerado verdadeiro ou científico (Foucault, 2007).

como espaço de diálogo entre epistemologias, no qual conhecimentos afro-brasileiros, indígenas e camponeses disputem legitimidade em condições menos desiguais.

A invisibilização desses saberes não ocorre de forma explícita, mas por meio de mecanismos sutis de exclusão curricular. Conteúdos relacionados à história da África, às culturas negras e às experiências do campo, quando presentes, são frequentemente tratados de modo periférico, descontextualizado ou folclorizado. Fanon (2008) alerta que a dominação colonial também opera no plano simbólico, ao impor narrativas que desumanizam os sujeitos colonizados e negam sua capacidade de produzir conhecimento legítimo.

Como lembra o pesquisador, o colonialismo não se contenta em dominar o presente, uma vez que invade o passado, reorganizando a memória histórica a partir de referenciais que inferiorizam os povos colonizados (Fanon, 2008). No contexto educacional, essa invasão se expressa na centralidade de narrativas eurocentradas que obscurecem as contribuições culturais dos povos negros e do campo, comprometendo a construção de identidades positivas entre estudantes.

Ao considerar o currículo como campo de disputas, evidencia-se que a inserção das relações étnico-raciais não pode ocorrer de forma acrítica. Logo, é necessário questionar as bases epistemológicas que sustentam os projetos formativos. Walsh (2013) enfatiza que processos decoloniais no currículo exigem deslocamentos, capazes de tensionar a lógica da neutralidade científica e de reconhecer o caráter situado de toda produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, os saberes afro-brasileiros e camponeses não são complementares ou acessórios, mas constitutivos de uma compreensão mais ampla e complexa da realidade social brasileira. Ao serem sistematicamente silenciados, o currículo contribui para a reprodução do racismo estrutural e da desigualdade territorial. Quijano (2005) ressalta que a descolonização do saber passa, necessariamente, pela reconfiguração dos espaços educativos, de modo a possibilitar a emergência de epistemologias outras.

No âmbito da formação docente, esse debate adquire relevância estratégica. Professores/as formados/as em currículos marcados pela colonialidade tendem a reproduzir práticas pedagógicas que reforçam o apagamento cultural. Fanon (2008) destaca que a libertação dos sujeitos colonizados envolve também a libertação do pensamento, pressupondo a construção de referenciais educativos comprometidos com a dignidade humana.

Nesse sentido, a análise do currículo das LEdoC deve considerar as disputas epistemológicas que atravessam sua organização. A incorporação das relações étnico-raciais exige mais do que a inclusão de conteúdos específicos, por demandar a revisão das matrizes teóricas, das metodologias de ensino e das formas de avaliação. Como sintetiza Walsh (2013),

trata-se de reaprender a pensar desde outros lugares, reconhecendo o campo como espaço legítimo de produção de saber.

Resultados e Discussão

A análise da grade curricular do curso evidencia que as relações étnico-raciais não se configuram como eixo estruturante do currículo, ainda que apareçam de modo indireto em alguns componentes da formação geral e específica. O PPC de 2019 do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo reconhece, em seu texto introdutório, a diversidade dos sujeitos do campo, incluindo populações quilombolas, povos tradicionais e comunidades historicamente marginalizadas (Ufersa, 2019); contudo, tal reconhecimento não se materializa de forma sistemática na organização curricular. Observa-se a ausência de componentes obrigatórios específicos voltados à Erer, indicando que a temática permanece em posição periférica no processo formativo.

Nesse sentido, o currículo analisado tende a reproduzir uma lógica de transversalidade implícita, na qual a abordagem das relações étnico-raciais fica condicionada à iniciativa individual dos/das docentes. Essa configuração distancia-se do que estabelecem as DCNerer, que defendem a inserção explícita, contínua e articulada desses conteúdos nos currículos de formação docente (Brasil, 2004). Conforme argumenta Gomes (2017), a ausência de intencionalidade curricular compromete a efetividade de uma formação antirracista, convertendo a temática em um enunciado genérico desprovido de densidade pedagógica.

No que concerne à articulação entre educação do campo e Erer, os documentos analisados revelam uma aproximação conceitual ainda limitada. O PPC de 2019 fundamenta-se em referenciais da educação do campo (Ufersa, 2019), destacando o vínculo com os territórios, os modos de vida camponeses e as lutas históricas por direitos sociais. Todavia, essa orientação não é acompanhada por uma problematização das dimensões raciais que atravessam o campo brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais e por uma herança colonial que incide sobre as populações negras e indígenas.

As ementas dos componentes curriculares reforçam essa dissociação, uma vez que tratam de temas como movimentos sociais, identidade e diversidade cultural de forma ampla, sem explicitar a centralidade do racismo estrutural na constituição das desigualdades no meio rural. Essa lacuna é significativa, pois, conforme assinala Caldart (2003), a educação do campo pressupõe o reconhecimento dos sujeitos concretos que vivem no campo, o que implica considerar suas identidades étnico-raciais, histórias de resistência e experiências de

opressão. A ausência dessa articulação revela, portanto, um limite epistemológico do currículo, que tende a priorizar a dimensão territorial em detrimento das relações raciais.

A síntese dos principais resultados da análise documental do PPC (2019), considerando os eixos “Concepção de educação do campo”, “Perfil do/a egresso/a”, “Organização curricular e interdisciplinaridade”, “Pedagogia da Alternância (Tempo Escola – TE / Tempo Comunidade – TC)”, “Diversidade, inclusão e direitos humanos” e “Políticas institucionais e permanência”, está apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos resultados da análise dos PPC de 2019

Eixo de análise	Evidências nos PPC	Interpretação dos resultados
Concepção de educação do campo	Reconhecimento da educação como direito social, vinculada a territórios do campo e lutas por políticas públicas.	Expressa concepção crítica de educação do campo, mas sem explicitar a dimensão racial como elemento estruturante.
Perfil do/a egresso/a	Definição de licenciado/a para atuação em docência multidisciplinar e gestão de processos educativos no campo.	Indica perfil ampliado, integrando escola e comunidade, porém sem mencionar competências específicas para a educação antirracista.
Organização curricular e interdisciplinaridade	Currículo organizado em núcleos/eixos, com ênfase em interdisciplinaridade e articulação teoria-prática.	Aponta inovação na forma, mas não garante a inserção sistemática das relações étnico-raciais nos componentes obrigatórios.
Pedagogia da Alternância (Tempo Escola – TE / Tempo Comunidade – TC)	Estrutura em TE e TC, com atividades nos territórios de origem dos/as discentes.	Potencializa vínculo com a realidade do campo, podendo favorecer a abordagem de desigualdades raciais caso assumida intencionalmente.
Diversidade, inclusão e direitos humanos	Menção à diversidade, à Lei n.º 11.645/2008 e às DCNerer, sem componente obrigatório específico sobre relações étnico-raciais.	Revela alinhamento formal às normativas, mas com tratamento genérico e pouco denso da temática racial.
Políticas institucionais e permanência	Referência a políticas de assistência estudantil, acessibilidade e apoio pedagógico.	Contribui para democratizar acesso e permanência, mas não garante, por si só, formação antirracista para atuação nas escolas do campo.

Fonte: elaboração própria, com base no PPC (2019) analisado (2025).

A análise sistematizada no Quadro 1 evidencia uma contradição estrutural no PPC (2019): embora o documento reconheça formalmente a diversidade e faça menção explícita às Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (Ufersa, 2019), esse reconhecimento não se traduz em

dispositivos curriculares concretos. A temática étnico-racial figura predominantemente no plano das intenções, sem que se materialize nos elementos operacionais do currículo, tais como competências específicas, componentes obrigatórios ou diretrizes metodológicas.

Essa discrepância entre o plano discursivo e o plano pedagógico pode ser compreendida à luz do conceito de racialização do currículo (Gomes, 2017), segundo o qual as instituições educacionais tendem a incorporar a pauta racial de forma predominantemente retórica, sem promover as rupturas epistemológicas necessárias. No caso do PPC (2019) analisado, a ausência de um componente curricular obrigatório voltado às relações étnico-raciais, somada à fragilidade da transversalidade proposta, indica que a formação para a diversidade permanece subordinada à lógica da colonialidade do saber (Quijano, 2005), na qual conhecimentos de matriz eurocêntrica continuam ocupando posição hegemônica.

As DCNerer preconizam que a formação de professores/as deve contemplar conhecimentos históricos, culturais e políticos que possibilitem a compreensão crítica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira (Brasil, 2004). Contudo, a análise das ementas indica a predominância de abordagens genéricas e a forte presença de referenciais teóricos eurocêntricos, com reduzida valorização de autores/as negros/as, indígenas e de perspectivas decoloniais. Esse afastamento reforça o que Munanga (2005) denomina “racismo institucional”, manifestado não apenas por ações explícitas, como também por omissões curriculares que silenciam saberes e experiências subalternizadas.

Entre os principais limites estruturais identificados, destacam-se: a inexistência de componentes curriculares obrigatórios específicos sobre relações étnico-raciais; a fragilidade da transversalidade proposta; e, por fim, a ausência de diretrizes claras para a abordagem pedagógica do tema nas ementas e nos planos de ensino. Além disso, a formação docente ofertada pelo curso parece não garantir, de forma sistemática, o desenvolvimento de competências voltadas ao enfrentamento do racismo nas escolas do campo.

Por outro lado, o curso apresenta potencialidades formativas relevantes. A vinculação à educação do campo, a adoção de princípios da pedagogia da alternância e o diálogo com movimentos sociais constituem bases favoráveis para a construção de uma formação dos sujeitos sociais do campo. Essas características podem favorecer a incorporação mais consistente da Erer, se houver uma revisão curricular orientada por um entendimento decolonial e antirracista. Conforme defendem Arroyo (2007) e Quijano (2005), a superação da colonialidade do saber exige a reconfiguração dos currículos, com a valorização do protagonismo dos sujeitos historicamente invisibilizados.

As principais contribuições formativas identificadas no PPC (2019), bem como suas implicações para a formação docente e escolas do campo, estão sintetizadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Contribuições formativas e implicações para a educação do campo

Dimensão	Contribuições identificadas	Implicações para a formação docente e para as escolas do campo
Formação profissional docente	Formação em educação do campo, alternância e práticas em escolas do campo.	Possibilita leitura crítica do território, desde que articulada à compreensão das desigualdades raciais.
Relação universidade–comunidade	Ênfase em atividades no TC e diálogo com movimentos sociais.	Cria condições para trabalhar experiências e memórias de populações negras e indígenas no campo.
Perspectiva crítica de currículo	Inserção de conteúdos sobre movimentos sociais, identidade e diversidade cultural.	Oferece espaço para a temática racial, mas depende da intencionalidade dos/as docentes para assumir enfoque antirracista.
Inclusão e diversidade	Reconhecimento da diversidade e referência a direitos humanos e inclusão.	Mantém a temática racial em registro amplo, exigindo maior especificação das relações étnico-raciais.
Condições de acesso e permanência	Programas de permanência e apoio a estudantes em vulnerabilidade social.	Amplia a presença de sujeitos do campo na universidade, mas requer formação específica para enfrentar o racismo nas escolas.

Fonte: elaboração própria, com base no PPC (2019) analisado (2025).

O Quadro 2 evidencia que as potencialidades formativas do curso, a pedagogia da alternância, o diálogo com os movimentos sociais e a ênfase no território constituem bases favoráveis à incorporação da Erer, sem que, contudo, assegurem por si só uma abordagem antirracista. Assim sendo, o que se depreende é uma potencialidade não realizada: os instrumentos pedagógicos disponíveis poderiam ser mobilizados para problematizar as desigualdades raciais no campo, o que, no entanto, requer uma intencionalidade curricular que, até o momento, não se encontra explicitada no documento.

A pedagogia da alternância e seus TC poderiam ser mobilizados para que os/as licenciandos/as desenvolvessem projetos de pesquisa-intervenção em comunidades quilombolas, assentamentos rurais ou territórios indígenas, levantando memórias e práticas culturais que evidenciem a contribuição negra e indígena na formação do campesinato brasileiro. Conforme propõe Caldart (2003), a educação do campo deve articular educação, território, trabalho e cultura. Na ausência de orientação curricular nessa direção, porém, o TC tende a reproduzir abordagens genéricas, sem recorte racial explícito.

Diante dos Quadros 1 e 2, uma questão central se impõe: “Como efetivar a transversalidade das relações étnico-raciais no currículo do curso?”. A resposta a esse questionamento exige mais do que a inclusão pontual de disciplinas isoladas, por requerer uma reorientação epistemológica e pedagógica capaz de atravessar todos os componentes curriculares, as práticas de estágio, a pesquisa e a extensão.

Em termos concretos, essa transversalidade poderia ser operacionalizada por meio da reorientação dos componentes curriculares existentes. Na disciplina de “Didática”, por exemplo, poderiam ser incorporadas metodologias antirracistas, como o uso de literatura africana e afro-brasileira, sequências didáticas voltadas à valorização de personalidades negras e indígenas e a análise de materiais didáticos quanto a estereótipos raciais. Essa abordagem converge com o que Freire (1996) concebe como prática educativa comprometida com a emancipação social.

Na disciplina de “Psicologia da Educação”, por sua vez, é possível abordar a construção da identidade étnico-racial na infância e na adolescência, contemplando a contribuição de autoras como Neusa Santos Souza para a compreensão da subjetividade negra no Brasil. De forma complementar, na disciplina de “Avaliação Educacional”, caberia problematizar de que modo os instrumentos avaliativos podem reproduzir desigualdades raciais, assim como discutir propostas de avaliação culturalmente sensíveis.

Enquanto isso, no “Estágio Supervisionado”, os/as licenciandos/as poderiam ser orientados/as a desenvolver projetos de intervenção em escolas do campo que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, com acompanhamento sistemático dessa dimensão nos relatórios e seminários. Nesse contexto, a pedagogia da alternância, por meio de seus TC, apresenta potencialidades significativas para o aprofundamento dessa formação.

Os períodos de imersão nas comunidades de origem dos/das estudantes poderiam ser direcionados à realização de diagnósticos participativos em comunidades remanescentes de quilombos, territórios indígenas ou assentamentos rurais, com vistas a mapear práticas educativas, memórias e saberes tradicionais relacionados à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse horizonte, Arroyo (2007) ressalta que a educação do campo reivindica o reconhecimento dos sujeitos camponeses como produtores de saberes, concebendo a escola, o lugar e a terra como espaços e símbolos de identidade e cultura.

Essas experiências poderiam subsidiar a produção de materiais didáticos contextualizados, como cadernos pedagógicos, cartilhas ou documentários, elaborados coletivamente entre universidade e comunidade, fortalecendo o vínculo entre formação

acadêmica e realidade local. No âmbito da pesquisa e da extensão, o curso poderia fomentar linhas de investigação específicas acerca da educação do campo e das relações étnico-raciais.

Nessa direção, seria relevante incentivar projetos de Iniciação Científica (IC) voltados à análise da implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 em escolas do campo da região. Concomitantemente, projetos de extensão poderiam ser desenvolvidos em parceria com movimentos sociais negros e indígenas, promovendo formações continuadas para professores/as da educação básica.

No que se refere à gestão curricular, a criação de um núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas vinculado à licenciatura poderia articular as ações de ensino, pesquisa e extensão, além de assessorar o colegiado do curso na revisão curricular permanente. O próprio colegiado poderia estabelecer diretrizes claras para que todos os planos de ensino explicitem como a dimensão étnico-racial será abordada em cada componente curricular.

Essa orientação garantiria que a temática não ficasse condicionada à iniciativa individual de docentes, assegurando seu caráter estruturante no projeto formativo. Em geral, as propostas aqui elencadas não constituem um rol exaustivo, mas ilustram caminhos possíveis para a Erer deixar de ocupar lugar periférico no currículo.

Superar sua condição de tema circunscrito a disciplinas isoladas ou a eventos pontuais é o desafio central para que a questão étnico-racial se torne, de fato, um eixo estruturante da formação docente. Como defendem as DCN^{Erer}, trata-se de repassar conhecimentos e formar atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos/ãs conscientes e orgulhosos/as de seu pertencimento étnico-racial (Brasil, 2004).

Essa formação integral somente se efetiva quando a temática atravessa o currículo em sua totalidade, desde os fundamentos teóricos até as práticas de estágio, passando pela pesquisa e pela extensão universitária. O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa, dadas suas potencialidades e seu vínculo com os territórios camponeses, encontra-se em posição privilegiada para assumir esse compromisso.

De modo geral, os resultados indicam que, embora esse curso apresente avanços no reconhecimento da diversidade social e cultural do campo, ainda persistem lacunas no tratamento das relações étnico-raciais como dimensão estruturante da formação docente. A superação desses limites demanda não apenas adequações formais à legislação, mas uma reorientação curricular, capaz de articular educação do campo, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas.

Considerações finais

O percurso investigativo permitiu compreender que as relações étnico-raciais, embora reconhecidas no plano normativo do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Ufersa, ainda não se consolidam como dimensão estruturante do currículo. Evidencia-se uma distância entre os marcos legais que orientam a Erer e sua materialização pedagógica no projeto formativo. A temática permanece dependente da iniciativa docente individual, o que fragiliza uma formação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural.

Sob o enfoque epistemológico, o currículo reafirma-se como espaço de disputas atravessado por marcas da colonialidade que silenciam epistemologias negras, africanas e camponesas. O diálogo com referenciais decoloniais evidencia que a educação do campo e a Erer não podem ser tratadas como campos dissociados, dado que os sujeitos do campo são majoritariamente negros e historicamente afetados por desigualdades territoriais; a ausência dessa articulação compromete o sentido emancipatório da educação do campo.

A análise documental revelou limites estruturais, como a inexistência de componentes obrigatórios específicos, a fragilidade da transversalidade e a ausência de diretrizes pedagógicas para a Erer. Foram identificadas, igualmente, potencialidades, o vínculo com movimentos sociais, a pedagogia da alternância e a valorização do território, que podem subsidiar uma reorientação curricular antirracista e decolonial.

Os resultados indicam a necessidade de revisão curricular que incorpore a Erer de forma explícita e sistemática. Recomenda-se que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) promova a reavaliação do PPC (2019), contemplando a criação de componentes obrigatórios, diretrizes para abordagem transversal e inclusão de autores/as negros/as e decoloniais nas bibliografias. Tais medidas devem assumir um posicionamento político-pedagógico que reconheça saberes e identidades dos sujeitos negros e camponeses como constitutivos do currículo.

Como limite do estudo, destaca-se o recorte restrito à análise documental. Pesquisas futuras poderão incluir a escuta de docentes, estudantes e gestores/as, bem como investigações comparativas com outros cursos de educação do campo. Essas agendas investigativas poderão aprofundar a compreensão dos caminhos para a consolidação de uma formação docente que reafirme o compromisso com a justiça epistêmica e social.

Referências

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. DOI 10.1590/S0101-32622007000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, F. A.; SILVA, J. C.; BALSAN, R. Revisão sistemática sobre a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, p. e15837, 2024. DOI 10.70860/ufnt.rbec.e15837. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15837>. Acesso em: 3 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; Seppir, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. DOI 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2026.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2015.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- UFERSA. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo**. Mossoró: Ufersa, 2019. Disponível em: <https://ledoc.ufersa.edu.br/projeto-pedagogico-do-curso-2019/>.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Submetido em 19 de janeiro de 2026.

Aprovado em 15 de março de 2026.