

FALAR DE SI: AUTO-NARRATIVA DOCENTE E DIVERSIDADE

Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad  0000-0002-7676-0976

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Solange Todero Von Oncay  0000-0001-6002-1485

Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO: O presente artigo intitulado “Falar de si: auto-narrativa docente e diversidade” decorre de uma preocupação das pesquisadoras, cada uma em sua instituição, com a formação de professores e professoras, em três modalidades diretamente relacionadas às diversidades sócio-culturais, cujas emergências são recentes em nossa legislação e conseqüentemente nas instituições de ensino superior: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola. O artigo relata a trajetória de docentes vinculados/as a essas modalidades, a partir das auto-narrativas dos/as protagonistas dessas experiências educativas. O artigo descreve o esforço de sistematização de formação acadêmica e profissional destes educadores e educadoras indígenas, quilombolas e camponeses(as), buscando elementos que articulem memória individual e memória coletiva. As propostas de sistematização resultaram em uma coletânea de três obras que versam sobre professores(as) quilombolas, camponeses e indígenas que, além de registrar as trajetórias dos/das mesmas/os permitindo o exercício de rememoração/ressignificação, também poderá ser utilizado como fonte histórica viabilizando a publicização desses processos e vivências, para futuros estudos.

PALAVRAS CHAVES: Trajetórias formativas; Metodologia autocentradas; Diversidades;

TALKING ABOUT YOURSELF: TEACHER SELF-NARRATIVE AND DIVERSITY

ABSTRACT: This article entitled “Talking about yourself: teaching self-narrative and diversity” arises from a concern of the researchers, each in their institution, with the training of teachers, in three modalities directly related to socio-cultural diversities, whose emergencies are recent in our legislation and consequently in higher education institutions: Rural Education, Indigenous School Education and Quilombola Education. The article reports the trajectory of teachers linked to these modalities, based on the self-narratives of the protagonists of these educational experiences. The article describes the effort to systematize the academic and professional training of these indigenous, quilombola and peasant educators, seeking elements that articulate individual memory and collective memory. The systematization proposals resulted in a collection of three works that deal with Quilombola, Peasant and Indigenous teachers that, in addition to recording their trajectories, allowing the exercise of remembrance/resignification, can also be used as a historical source enabling the publicization of these processes and experiences for future studies.

KEYWORDS: Training trajectories; Self-centered methodology; Diversities;

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é em um relato de experiência decorrente de atividade de extensão realizada pelas autoras, como parte de uma projeto de uma rede de educadores/as, denominada Coletivo da Terra, comprometida com a formação inicial e continuada de docentes, orientados/as por uma perspectiva intercultural, em razão da preocupação e compromisso com a as modalidades de educação do campo, escolar indígena e quilombola.

O projeto consistiu na organização de relatos autobiográficos de educadores/as de escolas básicas acerca de sua constituição profissional, bem como os desafios desta trajetória. O artigo está organizado em dois blocos, a saber: apresentação das modalidades e apresentação da experiência, além das considerações finais.

2 APRESENTANDO AS MODALIDADES

O contexto histórico brasileiro, a partir das duas últimas décadas do Século XX, teve o terreno da luta de classes incidido por reivindicações de direitos sociais, étnicos, políticos e culturais, de grupos sociais cuja trajetória marcada por uma expressiva invisibilidade, em que pese, protagonizarem processos de resiliência e resistência significativos. Nesse cenário, forja-se a Modalidade de Ensino, anunciando possibilidades de pensar propostas pedagógicas para as escolas do campo, indígenas e quilombolas, com o propósito de reconhecer a diversidade desses sujeitos. Cabe destacar que Modalidade de Ensino compreendem a forma

de organização e estruturação do processo educativo, estabelecendo como o ensino será realizado e quais são as características específicas de cada tipo de oferta.

Fruto da luta que tem em sua essência a consciência do direito à escolarização, devendo esta estar inserida no território vinculada às questões próprias da realidade. Neste contexto destacamos que direitos protetivos, demandam políticas protetivas. Desse direito tardiamente atendido, também são forjados os Cursos de Licenciatura do Campo, tendo por objeto, atender as demandas de formação, no devir de um novo perfil de educadores/as. Molina (2021) referindo-se às Licenciaturas de Educação do Campo, argumenta:

Construída desde o início no âmbito da contra hegemonia, essa modalidade de formação é concebida com o protagonismo dos movimentos sociais na definição dos conteúdos de seu projeto formativo e nas intencionalidades pedagógicas e políticas, projetando um novo perfil de educadores (as). (Molina, 2021, p. 01).

Tal proposta passa por constituir uma docência que atendesse a especificidade da concepção, que vinha se materializando e firmando-se como política pública, com o respaldo do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que, posteriormente passou denominar-se SECADI, tendo o termo “Inclusão” acrescido em sua denominação, com o propósito de atender aos diversos sujeitos do campo, uma vez que o conceito de sujeito do campo, em seus primórdios contemplava apenas o conceito de camponeses, Na sequência incorpora também os povos das florestas (predominantemente populações extrativistas) e os povos das águas (pescadores, ribeirinhos, etc.).

As proposições antes referidas encontram guarida na atual Constituição (Brasil, 1988), na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), sendo esta ratificada pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, instituídas pela Resolução

CNE/CEB nº 01, de abril de 2002 (CNE, 2002), e, mais tarde, pelo Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que insitui e ajuda consolidar a ampliação das tipologias.

O artigo 1º, inciso I, entende por populações do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Decreto nº 7.352/2010).

Com o propósito de evidenciar alguns dos princípios que orientam a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Fernandes e Molina (2005, p. 64) enfatizam: “sujeitos da educação são sujeitos do campo”, ou seja, explicitam a diversidade do campo brasileiro, a exemplo dos “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, boias-frias” entre outros.

Caldart (2015), uma das principais teóricas desta concepção, define a Educação do Campo, como um movimento protagonizado pelos sujeitos do campo e suas organizações, tornando-se uma novidade histórica, quando esta for capaz de constituir-se em [...] “um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutando por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos e humanos” (Caldart, 2015, p.2).

Essa concepção de educação traz, entranhada em si, uma concepção de formação humana, onde se compreende que as pessoas se formam fundamentalmente nos processos de produção e luta pela preservação/continuidade da vida, na relação com a natureza, pelo trabalho, com a terra. Nesta concepção, tem-se por fundamento: “o princípio educativo do

trabalho, que também se materializa como luta, como organização coletiva, como cultura e visão de mundo.

Destacamos também que a concepção que pauta a educação do campo, aqui concebida em seu sentido ampliado, para além da modalidade, pode ser compreendida através dos pressupostos da denominada educação/formação omnilateral presente nos estudos de Marx, que pode ser concebida como aquela capaz de contemplar todas as dimensões presentes na condição humana, não se subsumindo em apenas uma ou algumas delas. (Frigotto, 2012).

Esta concepção de formação humana, por sua vez, se converte em uma chave teórico-metodológica para analisar todas as práticas educativas com finalidades emancipatórias e na perspectiva de classe, de projeto histórico (Caldart, 2008). Destacamos para as três modalidades, a “terra como princípio educativo”, visto ser um elemento estruturante da identidade camponesa, indígena e quilombola.

Alerta Caldart (2008) que avançar nesta perspectiva, inclui também “o desafio para a formação de educadores que, ao compreender o movimento histórico em torno do conceito, passam a afirmarem-se como presença edificadora no mesmo” (Caldart, 2008, p.81). Para dar conta desta concepção, os educadores têm o desafio de refletir radicalmente o significado do conhecimento, da cultura humana e, em especial, da própria ciência. De outro modo, o reconhecimento de que a ciência é apenas uma das linguagens acerca do mundo, o que instiga uma formação mais ampliada dos profissionais que, antes de tudo, são seres humanos, produtores de cultura.

É a materialidade desta concepção educativa que dá origem e disputa a modalidade, estando assentada nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. “Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação

emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola” (Caldart, 2008, p. 81).

2.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA-LDB E AS MODALIDADES

Inicialmente precisamos destacar que a educação brasileira, cujos parâmetros orientadores encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), materializada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), está organizada a partir de três parâmetros: níveis, etapas e modalidades.

Em relação aos níveis, segundo o Art. 21 da LDB: são educação básica e educação superior (Brasil, 1996). A educação básica compreende 3 etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a educação superior compreende 2 etapas (graduação e pós graduação). Transversalizando níveis e etapas encontramos as modalidades, cujo conceito já foi acima explicado.

Feitos estes apontamentos destacamos que ao falar em modalidade, (Educação de Jovens e Adultos – EJA • Educação Especial • Educação Profissional e Tecnológica – EPT • Educação do Campo • Educação Escolar Indígena • Educação Escolar Quilombola • Educação à Distância – EAD), é importante destacar qual a motivação das modalidades ganharem relevo. A mesma encontra fundamento quando está identificando um determinado segmento social, que demanda por especificidades curriculares, formativas, etc. É desta forma que legitima-se a constituição de uma oferta à escolarização destes segmentos.

Na segunda metade do século XX a demanda pela diferença alcança o espaço escolar, tencionando este paradigma, com a emergência de teorias críticas, buscando relacionar a escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais.

Os estudos curriculares têm sido uma área em permanente disputa, como

destaca Tomaz Tadeu da Silva, ao afirmar que:

A escola atua ideologicamente através do seu currículo. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto que as pessoas da classe dominantes aprendem a comandar e a controlar” (2008, p. 31-32)

Foi com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (CNE, 2010), que Educação do Campo passou a ser tratada como modalidade. Cabe afirmar que quando a legislação assume o tema desta forma, também afirma que há necessidade de haver uma escola que contemple as especificidades destes sujeitos, ou seja, que esta escola, tem suas singularidades, as quais deve ser considerada em sua forma de ser legalmente reconhecida.

Há ainda limites e impasses sobre as modalidades de escolarização, visto que a trajetória da instituição escolar é marcada pelo pressuposto da padronização, da normatização, constituindo práticas pedagógicas que reforçam posturas excludentes, sendo pois denominadas de *reprodutivistas*.

Porém, em nosso entender, é necessário perceber como recurso na garantia que pode conferir novas possibilidades aos imperativos de padronização. Na certeza de que há um caminho longo a ser trilhado, urge abrir espaços entre o construído e os limites e que podem ser observados na implementação. É preciso compreender que não há ainda uma materialidade e uma cultura institucional com força e agilidade para incorporar toda movimentação protagonizada pelos sujeitos, cuja diversidade e a luta pelo reconhecimento, é o que os caracteriza.

A ausência de implementação, por exemplo das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (CNE, 2002), no âmbito dos municípios e dos Estados, não decorre apenas da falta de priorização ou da vontade dos gestores locais, é preciso considerar sobretudo que não há ainda uma cultura que se sobreponha

ao peso de mais de 500 anos de negação e não reconhecimento destes sujeitos. Diante disso impera a necessidade de tomar em nós a força que nos implica a essas causas e compreendendo-nos como sujeitos históricos, com capacidade de transformar o necessário em busca da dignidade humana e de um mundo, onde caibam todos os mundos, na qual está presente o direito de exercer às diferenças e diversidades em nome de construir uma sociedade digna e de todos de forma indiscriminada.

Construir possibilidades, desde essa convicção passa por tomar a história na mão e somar-se às bandeiras de luta, desde libertação da escravatura, desde a memória ancestral dos povos indígenas, desde reversão da expropriação e desterritorialização dos povos camponeses, rumo a luta por direitos, que inicia pelo direito a dizer a sua palavra, e dar expressão à sua experiência, a constituir aprendizados à partir do significado de sua prática.

Nessa disputa, no plano imediato, não é difícil perceber que são os sujeitos que precisam ter voz asseguradas dentro da legislação. Considerando, como afirma Munarim: “Em sendo modalidade não significa dizer que não possa funcionar como uma escola regular, de boa qualidade, pode” (2013, p. 186).

Outra modalidade que pauta nosso trabalho é a educação escolar indígena, cujas diretrizes encontramos na Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (CNE, 2012a).

Na exposição de motivos da Resolução CNE/CEB nº 05/2012 (CNE, 2012a), encontramos referência expressa ao direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, como um direito constitucional, referido também na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004 (Brasil, 2004); na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) (ONU, 1948); na Declaração

das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007 (ONU, 2007); e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Destacamos do texto da Resolução CNE/CEB nº 05/2012, a passagem que segue, sobre educação diferenciada:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos: III - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (CNE, 2012a).

Por fim, destacamos a modalidade mais recente na LDB (Brasil, 1996), intimamente relacionada às anteriores, que é a educação escolar quilombola.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade da educação básica, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004 (CNE, 2004b) e na Resolução CNE/CP nº 01/2004 (CNE, 2004a), que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Posteriormente, foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (CNE, 2010), e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (CNE, 2012c), e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (CNE, 2012b), bem como pelas demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional.

Com isso, abre-se possibilidade de reafirmarmos a importância de considerar em nossos processos e práticas educativas, a identidade desses Sujeitos, deixando espaço para a manifestação de suas causas. Considera-se a identidade uma forma elaborada que grupos sociais encontram de estrategicamente se afirmarem desde suas historicidades. Somente reconhecendo que existem tais identidades, é que legitima-se o sentido da

modalidade cunhada nas legislações.

Como expressão pedagógica, se nos referirmos por exemplo aos quilombolas, nosso olhar formativo não pode se dar sem o contraponto ao pensamento dominante, que asfixia e torna invisível tais segmentos. Avançarmos no reconhecimento sem subalternizar a totalidade da população brasileira passa por desnudar o cruel e desumano histórico amalgamado por estas populações, no caso dos afro-brasileiros, primeiro retirados forçosamente de seus continentes, depois fixados em um não-lugar, que segue tratando-os como mercadorias, escravizando-os e mutilando-os de todas as formas de condições humanas.

Os povos indígenas por sua vez, cujas próprias dinâmicas de suas lutas territoriais testemunham o caráter antagônico de suas realidades e racionalidades “ante a hegemonia do capitalismo e respectivas formas de dominação, expropriação, genocídio, epistemicídio, nas suas mais variadas formas de exercício de estratégias de inferiorização” (Maracci, 2012, p. 604). Desta forma, demarcam formas que problematizam o modelo societário profundamente, questionando tanto a dimensão humana quanto a cósmica.

A Educação do Campo se constitui como um marco que permite abrir brechas que impulsiona para a dimensão do que vinha sendo percebido ao estabelecer diretrizes que reafirmam uma educação dos sujeitos no/do campo. , Na Resolução CNE/CEB nº 01/2002 encontra-se: “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva [...]” (CNE, 2002).

Assim, à escola, atribui-se a tarefa de desnaturalização da leitura hegemônica, reconhecendo o histórico e a identidade desses sujeitos, a qual funda-se na afirmação de suas próprias origens que passa pela denúncia e pelo resgate de uma ancestralidade perdida. Nisso, a contribuição da educação passa muitas vezes pela desconstrução de estereótipos, e reafirmação da importância

das africanidades ou etnicidades, sob as quais as narrativas dominantes incidem.

Há um caminho longo à percorrer, precisamos dar passos! Talvez o rumo passe por indagar acerca dos referenciais teóricos, dos conhecimentos produzidos, do que ajuda lançar luz aos anseios e demandas educativas, se realmente queremos contemplar estes sujeitos. Precisamos sobretudo nos perguntar de que teoria da ação necessitamos para dar conta da totalidade da humanidade e sobretudo desses novos sujeitos que historicamente tiveram seu histórico negligenciado. Que tipos de percepções podem ser aproximadas com vistas a compreender seus anseios, necessidades de conhecimentos e visões de mundo? Dar curso às modalidades, em nosso entender, passam por estes desafios.

3 O PROJETO MEMÓRIAS

Este projeto de publicação de autobiografias docentes camponeses/as, indígenas, quilombolas surge como uma proposição de trabalho do grupo Coletivo da Terra, com sede no estado do Mato Grosso, mas que reúne lideranças, professores/as e pesquisadores/as da educação básica e do ensino superior ligados aos assentamentos, aldeias e quilombos de diferentes regiões do Brasil, comprometidos/as com a efetivação de uma educação com pertinência sócio-cultural.

A proposta decorre da percepção da ausência de registro de experiências importantes, em especial, dos próprios atores e atrizes do Coletivo da Terra, cujas práticas efetivam essa proposta educacional. Diante deste contexto surge a proposta da organização de três coletâneas, uma para cada modalidade, resultando daí as obras: *Meu olhar bonito: histórias de vida de professores/as indígenas* (Mourad; Souza; Onçay, 2022); *Mo dupé fún gbogbo: fragmentos e ressignificações de memórias negras* (Mourad; Dias; Costa, 2022) e

Educação do campo e educação quilombola: algumas reflexões (Carvalho; Mourad; Dias, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da necessidade e compromisso em compreender e valorizar estas modalidades, registrando e divulgando trajetórias de educadores/as que atuam nestes espaços, o referido projeto encerra sua fase inicial, concebida como um projeto piloto, dando sequência a sistematização de outros relatos e divulgação dos mesmos entre discentes das licenciaturas nas quais as autoras e os/as participantes do Coletivo da Terra atuam.

Encerramos este relato com a dedicatória da obra *Mo dupé fún gbogbo*: fragmentos e ressignificações de memórias negras:

[...] acreditamos que as lutas pelo acesso e pela permanência na terra com assentados/as, povos indígenas ou quilombolas no interior de Mato Grosso, no Rio Grande do Sul, no Brasil e na América Latina são parte de uma mesma ação que se dá perto e longe de nós! Então a todos/as que, como nós, partilham do sonho da terra para todos/as e da educação escolar como um modo de ajudar e de apoiar a luta pela terra dos povos indígenas, quilombolas e camponeses/as, desde o sul da América do Sul, dedicamos estes textos que são poesia, dor e suor e também muita esperança na construção e usufruto de um “mundo onde caibam todos os mundos”, como assevera Subcomandante Marcos, liderança zapatista (2022, p. 5).

Assim, urge reconhecer a historicidade do real, que se gesta na práxis, portanto, entende a história como possibilidade e a assinalá-la ressignificando a raiz da cultura de resistência e luta, sem a qual é difícil dar conta de uma educação emancipadora.

Seguiremos nos indagando acerca destas questões em busca de não silenciá-las pelas concepções dominantes, eurocêntricas, chamadas universais,

as quais minimizam outras formas de saberes, outras cosmovisões. Precisamos lidar com o problema da narrativa dominante e suas correntes positivistas que, ao mesmo tempo, dominam a teoria e buscam historiar todas concepções de mundo, silenciando-as e as modalidades são ferramentas que servem para isso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, M. A. **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas Públicas e Educação. Brasília, Incra; MDA, 2008.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: **Biblioteca da Educação do Campo**. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com>. Acesso: 20 dez. 2023.

CARVALHO, F. E. B. de A.; MOURAD, L. A. de F. A. P.; DIAS, M. H. T. (Orgs.) **Educação do campo e educação quilombola**: algumas reflexões. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/educacao-quilombola>. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 03/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 02 maio 2024.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. **Coleção Questões da Nossa Época**, v. 92. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2 ed. UNB, Brasília, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: Caldart, R. PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARACCI, M. T. Povos Indígenas. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas da Educação do Campo. In: MUNARIM, A. [et al] (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M.F. R. Atuação de egressos(as) das licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol. 30, n. 61, jan. 2021, p.138-159. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2020.v30.n. 61.p. 138-159. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432021000100138&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 02 maio 2024.

MOURAD, L. A. de F. A. P. [et al.] (Orgs.) **Modalidades de ensino territorializadas**: textos legais e outros apontamentos. In: Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/modalidades-territorializadas>. Acesso: 02 maio 2024.

MOURAD, L. A. de F. A. P.; DIAS, M. H. T.; COSTA, B. R. da (Orgs.). **Mo dupé fún gbogbo**: fragmentos e ressignificações de memórias negras. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/fragmentos-ressignificacoes>. Acesso: 02 maio 2024.

MOURAD, L.; SOUZA, H.; ONÇAY, S. (Orgs.). **Meu olhar bonito**: histórias de vida de professores/as indígenas. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. Disponível em: <https://quipaeditora.com.br/professores-indigenas>. Acesso: 02 maio 2024.

MUNARIN, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://rbe.p.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/> Acesso em: 10 mar. 2024.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 139-161.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 02 maio 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 13 de setembro de 2007. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, T. T. da. **Educação e currículo: história, cultura e poder**. 5. ed. Porto Alegre: Vozes, 2008.

Recebido em: 04-05-2024
Aceito em: 03-04-2025