

Práticas pedagógicas e desafios na valorização das culturas e histórias afro-brasileira, quilombola, indígena e campesina no Ensino Fundamental I do município de Rio Quente/GOⁱ

 Mônica Aparecida Dias Silva¹,  Wender Faleiro²,  Janderson Vieira de Souza³

¹ Rede Municipal de Educação de Rio Quente, GO. Av. Jose Dias Guimaraes, nº 535, Centro. Rio Quente – GO. Brasil.

² Universidade Federal de Catalão – UFCAT. ³ Universidade Federal de Catalão – UFCAT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: monicadias.aparecida05@gmail.com

RESUMO. O presente artigo analisa as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Quente/GO na promoção positiva da Cultura e História Afro-Brasileira, Quilombola, Indígena e dos povos Campesinos. A investigação, de natureza qualitativa, fundamenta-se em entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes no Colégio Municipal Professor Lourenço Batista e na análise do Projeto Político-Pedagógico e dos materiais didáticos do Sistema Etapa Pública utilizados. Os dados foram organizados em categorias temáticas e tratados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados evidenciam a presença de abordagens pontuais e superficiais sobre as temáticas étnico-raciais, frequentemente vinculadas a datas comemorativas, além da ausência de formação continuada específica e da participação efetiva dos professores na elaboração do PPP e na escolha dos materiais didáticos. Constatou-se, ainda, a necessidade de uma integração mais sistemática e crítica dessas temáticas ao currículo escolar, pautada em uma perspectiva de justiça social e valorização das identidades culturais marginalizadas. O estudo contribui para o debate sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas à diversidade histórica e cultural e a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e emancipadora.

Palavras-chave: diversidade, relações étnico-raciais, formação docente, práticas pedagógicas.

Pedagogical practices and challenges in valuing Afro-Brazilian, Quilombola, Indigenous, and peasant cultures and histories in Elementary School I in the municipality of Rio Quente/GO

ABSTRACT. This article analyzes the pedagogical practices of Elementary School I teachers in the municipal network of Rio Quente/GO in the positive promotion of Afro- Brazilian, Quilombola, Indigenous, and Peasant peoples' Culture and History. The qualitative investigation is based on semi-structured interviews with teachers working at Colégio Municipal Professor Lourenço Batista and on the analysis of the Political- Pedagogical Project and the public Etapa System teaching materials used. The data were organized into thematic categories and analyzed through Content Analysis (Bardin, 2011). The results reveal the presence of punctual and superficial approaches to ethnic- racial themes, often linked to commemorative dates, as well as the absence of specific ongoing teacher training and the limited effective participation of teachers in the development of the PPP and in the selection of teaching materials. It was also found that there is a need for a more systematic and critical integration of these themes into the school curriculum, guided by a perspective of social justice and appreciation of marginalized cultural identities. The study contributes to the debate on the effectiveness of educational policies aimed at historical and cultural diversity and the urgency of pedagogical practices that promote inclusive and emancipatory education.

Keywords: historical and cultural diversity, education of ethnic-racial relations, teacher, pedagogical practices.

Prácticas pedagógicas y desafíos en la valoración de las culturas e historias afrobrasileñas, quilombolas, indígenas y campesinas en la Escuela Primaria I del municipio de Rio Quente/GO

RESUMEN. El presente artículo analiza las prácticas pedagógicas de los docentes de la Educación Primaria I de la red municipal de Rio Quente/GO en la promoción positiva de la Cultura e Historia Afrobrasileña, Quilombola, Indígena y de los pueblos Campesinos. La investigación, de naturaleza cualitativa, se fundamenta en entrevistas semiestructuradas con profesores activos en el Colegio Municipal Profesor Lourenço Batista y en el análisis del Proyecto Político-Pedagógico y de los materiales didácticos del Sistema Etapa Pública utilizados. Los datos fueron organizados en categorías temáticas y tratados a la luz del Análisis de Contenido (Bardin, 2011). Los resultados evidencian la presencia de abordajes puntuales y superficiales sobre las temáticas étnico-raciales, frecuentemente vinculadas a fechas conmemorativas, además de la ausencia de formación continua específica y de la participación efectiva de los docentes en la elaboración del PPP y en la elección de los materiales didácticos. Se constató, además, la necesidad de una integración más sistemática y crítica de estas temáticas en el currículo escolar, basada en una perspectiva de justicia social y valorización de las identidades culturales marginadas. El estudio contribuye al debate sobre la efectividad de las políticas educativas orientadas a la diversidad histórica y cultural y la urgencia de prácticas pedagógicas que promuevan una educación inclusiva y emancipadora.

Palabras clave: diversidad histórica y cultural, educación de las relaciones étnico- raciales, formación docente, prácticas pedagógicas.

Introdução

As desigualdades sociais e educacionais enfrentadas pelas populações afro-brasileiras, indígenas, quilombolas e do campo refletem um histórico de exclusões que ainda persistem nas estruturas institucionais brasileiras, especialmente no campo educacional. A escola, nesse contexto, assume um papel central na construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade histórica e cultural desses grupos. Este estudo foi desenvolvido no Colégio Municipal Professor Lourenço Batista, localizado no município de Rio Quente, Goiás, e teve como objetivo geral analisar as concepções docentes e suas práticas pedagógicas no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e culturais.

Rio Quente é um município marcado por tensões entre ruralidade e urbanização, evidenciadas tanto na dinâmica econômica — impulsionada pelo setor turístico — quanto na configuração territorial e demográfica. Com forte presença de atividades agrícolas (familiares e capitalistas) e da indústria do turismo, a cidade apresenta uma realidade híbrida, na qual se entrelaçam modos de vida do campo e da cidade. Embora a maior parte dos estudantes resida em áreas rurais, o município não possui escolas do campo, o que obriga o deslocamento diário das crianças para a zona urbana, onde se concentra a oferta de serviços educacionais. Essa condição territorial impacta diretamente o cotidiano escolar, exigindo da escola um posicionamento pedagógico que dialogue com as múltiplas identidades que compõem sua comunidade.

A escolha por investigar as práticas pedagógicas no contexto de Rio Quente se justifica pela necessidade de compreender como os docentes têm lidado com os desafios impostos pela legislação educacional (especialmente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), e como interpretam a diversidade histórica e cultural como eixo formador. Inspirado em uma perspectiva crítica, que entende a educação como práxis e não como simples reprodução normativa (Franco, 2016), este trabalho busca contribuir para o fortalecimento de uma escola comprometida com a inclusão, o reconhecimento da diferença e a superação do racismo estrutural. Ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental I, o estudo oferece subsídios para a formulação de políticas públicas e propostas pedagógicas que dialoguem com os territórios e saberes historicamente silenciados, promovendo uma educação equitativa e representativa.

Metodologia

Educação entre o Campo e a Cidade: Investigação Qualitativa no Ensino Fundamental I

Este estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, fundamentada na perspectiva de compreensão das práticas pedagógicas a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa em seus contextos reais de atuação. O campo empírico foi delimitado no Colégio Municipal Professor Lourenço Batista, instituição pública localizada no município de Rio Quente, interior de Goiás, cuja dinâmica educacional é fortemente influenciada tanto por características rurais quanto pela presença do turismo como principal atividade econômica.

A cidade, situada na região Sudeste do Estado, possui população estimada em cerca de 3.864 habitantes (IBGE, 2022) e destaca-se pelo contraste entre a atividade agrícola — com forte presença da agricultura familiar e capitalista — e o setor de serviços, impulsionado pelo complexo turístico Rio Quente Resorts. Tal configuração confere à realidade local um caráter híbrido entre o campo e a cidade, refletido diretamente no cotidiano escolar.

A escola investigada, criada por legislação municipal em 1990, atende os segmentos de Ensino Fundamental I e II, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com infraestrutura composta por 14 salas de aula, espaços administrativos e áreas de apoio, o colégio contava, em 2023, com 615 alunos matriculados, sendo parte significativa oriunda da zona rural, cuja locomoção é viabilizada por transporte escolar disponibilizado pela rede pública. O acolhimento a esses estudantes envolve ações específicas voltadas à permanência escolar e à segurança no deslocamento diário. Para a composição do corpus empírico, foram selecionados 11 docentes do Ensino Fundamental I, que atuam entre o 1º e o 4º ano, os quais aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, projeto político pedagógico e material didático Sistema Etapa Público, possibilitando o aprofundamento das percepções e experiências dos participantes acerca dos temas propostos. O projeto foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão, sob número de protocolo: 6.750.834. A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin

(2011), respeitando as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. A organização dos dados foi orientada por quatro categorias temáticas definidas com base nos objetivos específicos da pesquisa: (a) uso e abordagem do material didático; (b) concepções docentes sobre a cultura e história afro-brasileira, indígena, quilombola e dos povos do campo; (c) formação inicial e continuada dos professores; e (d) estrutura e aplicação do projeto político pedagógico da escola. Essas categorias permitiram uma leitura crítica das práticas educativas em diálogo com o marco legal das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como com as especificidades do contexto territorial local.

Resultados e discussão

A análise de dados buscou compreender o perfil sociodemográfico, a formação inicial e continuada, a carga horária, o tempo de atuação e as práticas pedagógicas relacionadas à abordagem da diversidade étnico-racial e cultural. Os dados foram organizados de modo a permitir uma leitura crítica e reflexiva sobre os elementos que atravessam a implementação das diretrizes curriculares voltadas à valorização das culturas afro-brasileira, indígena, quilombola e do campo. A interpretação dos resultados dialoga com os referenciais teóricos adotados e evidencia os desafios e as potencialidades identificados no contexto pesquisado.

A caracterização do perfil docente dos 11 professores participantes da pesquisa, atuantes no Ensino Fundamental I do Colégio Municipal Professor Lourenço Batista, em Rio Quente/GO, revela uma diversidade étnico-racial significativa: 18,2% (n=2) se autodeclararam pretos, 27,3% (n=3) pardos e 54,5% (n=6) brancos, conforme a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em relação ao gênero, a amostra foi majoritariamente composta por mulheres, representando 90,9% (n=10), ao passo que apenas 9,1% (n=1) se identificou como do sexo masculino.

No que tange à distribuição etária, observou-se que 36,4% (n=4) dos docentes se encontravam na faixa entre 31 e 41 anos; 54,5% (n=6) entre 42 e 51 anos; e 9,1% (n=1) entre 52 e 60 anos. Quanto à formação inicial, predominou a modalidade presencial, com 72,7% (n=8), sendo os demais (27,3%; n=3) oriundos da modalidade de Educação a Distância (EaD). Todos os participantes possuem licenciatura em Pedagogia, com conclusão do curso entre os anos de 2001 e 2017. A formação continuada foi mencionada por todos, ainda que apenas um docente tenha cursado uma especialização

direcionada às temáticas de gênero e diversidade.

A experiência profissional no colégio varia entre dois anos e três meses e 22 anos. Especificamente no Ensino Fundamental I, a atuação docente oscila entre três e dez anos. Quanto à carga horária semanal dedicada ao magistério, 63,6% (n=7) trabalham entre 30 e 40 horas, e 36,4% (n=4) cumprem jornada de 60 horas. Observou-se que cinco professores residem no próprio município de atuação, enquanto seis deslocam-se diariamente de cidades vizinhas. No que diz respeito ao nível de ensino, 18,2% (n=2) dos participantes lecionam para turmas do 3º e 4º ano; 27,3% (n=4) para o 2º ano; e 36,4% (n=5) estão alocados no 1º ano do Ensino Fundamental. Tais dados oferecem uma base sólida para a compreensão do percurso formativo e da inserção profissional dos docentes, possibilitando a análise crítica de suas práticas pedagógicas e do contexto institucional no qual estão inseridos.

Para garantir o anonimato e a ética na pesquisa, cada participante foi identificado por nomes simbólicos de origem africana ou indígena: Amani, Xacriabá, Dalia, Enzi, Fola, Yanomami, Kabengele, Nia, Sade, Tariq e Zuri. Esta escolha também representa um gesto político-pedagógico de valorização das identidades culturais e históricas que fundamentam o objeto desta investigação.

Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A análise do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de ensino de Rio Quente/GO revela um documento que reconhece, em linhas gerais, os preceitos legais voltados à valorização das culturas afro-brasileira, indígena, quilombola e dos povos do campo. Contudo, embora haja menções à legislação, especialmente à Lei nº 10.639/2003, o PPP carece de orientações pedagógicas objetivas que favoreçam a efetivação dessas temáticas na prática docente. O documento apresenta lacunas quanto à articulação entre teoria e prática, não explicitando como essas questões devem ser trabalhadas em sala de aula nem promovendo uma participação efetiva dos professores em sua elaboração.

A ausência de um planejamento curricular sistematizado, que conte com a diversidade cultural brasileira, compromete o potencial do PPP como instrumento de transformação social e educacional. Embora previsto na LDB e respaldado por autores como Veiga (2013) e Franco (2012), o caráter participativo e emancipador do projeto institucional ainda não se realiza plenamente. A autonomia pedagógica da escola, nesse sentido, permanece fragilizada pela dependência de diretrizes externas e pela escassez de

formação crítica para os sujeitos escolares.

Análise do Material Didático

Ao longo da história, as disparidades nas comunidades culturais e sociais do Brasil têm sido naturalizadas. Incorporar a dimensão racial como um elemento central no projeto educacional nacional não apenas busca corrigir injustiças históricas, mas também visa construir uma sociedade mais justa para todos os brasileiros. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 215, destaca o papel do Estado na promoção e proteção das manifestações culturais nacionais, garantindo a preservação dos patrimônios das culturas indígenas, afro-brasileiras e populares. Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se destaca como uma política pública crucial, tendo como um de seus objetivos a valorização da diversidade cultural brasileira, conforme estipulado no artigo 3º, inciso II, que preconiza o "respeito às diversidades sociais, culturais e regionais" (Brasil, 2017). O PNLD seleciona e distribui livros didáticos para escolas públicas, assegurando que os conteúdos educacionais refletem a pluralidade cultural e histórica do país.

Desde 2022, o Colégio Municipal Professor Lourenço Batista adota os materiais didáticos do Sistema Etapa Público — um sistema de ensino que disponibiliza recursos impressos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em escolas brasileiras privadas. Esses materiais se destacam pela alta qualidade gráfica, encadernação em espiral, impressão colorida e são distribuídos junto com mochilas para alunos e professores. Organizados por disciplina, incluem um livro anual específico para Artes. Cada professor tem acesso a uma plataforma digital que oferece conteúdos complementares, avaliações, planos e recursos pedagógicos adicionais, além de cursos e webinários para formação continuada. A coleção utilizada, denominada "Grandezas do Brasil" e publicada pela Editora Núcleo, é entregue bimestralmente aos alunos e semestralmente aos professores. O material apresenta a "Turminha do Etapa" como mascote, composta por cinco crianças e um cachorrinho chamado Cocada. Entre os personagens, há representações diversas de identidades étnico-raciais e físicas: João (menino branco e loiro), Cauê (criança indígena), Júlia (menina negra), Luísa (menina japonesa), Mariana (criança com deficiência física)⁵ e Ana (menina branca).

Embora os materiais do colégio não façam parte do PNLD, as diretrizes deste programa servem como referência para avaliação, uma vez que o Ministério da Educação

(MEC) orienta que os materiais didáticos estejam em conformidade com as normas vigentes. O artigo 10, parágrafo único, inciso I do PNLD enfatiza o respeito às diretrizes educacionais nacionais, assegurando que os conteúdos atendam aos princípios de inclusão, diversidade e equidade, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Para a análise do material, foi realizada uma pesquisa detalhada, incluindo busca por palavras-chave e revisão minuciosa de cada página dos componentes curriculares, visando entender como a cultura e a história afro-brasileira, dos povos quilombolas, indígenas e do campo são abordadas, de acordo com os objetivos da pesquisa. É essencial destacar que o livro didático é um recurso pedagógico complementar, não substituindo a prática docente, que é enriquecida pelas interações socioculturais e pela criatividade pedagógica (Brasil, 2021).

No 1º ano do Ensino Fundamental, os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia apresentam imagens de Cauê e Júlia, embora sem aprofundamento cultural ou étnico, o que indica uma abordagem superficial da diversidade, contrária às exigências do artigo 3º, inciso II da legislação (Brasil, 2017). Em História, no 2º bimestre, são encontrados textos e imagens ilustrativas de famílias indígenas e negras, porém com abordagem limitada que não se estende aos demais períodos do ano. Em Arte, a temática é pouco explorada, com apenas um texto sobre o Dia dos Índios, utilizando terminologia controversa e pouco sensível, evidenciando a necessidade de atualização e revisão crítica do material para evitar estereótipos e garantir o uso de termos apropriados, conforme destacado por Viana (2019) sobre a importância da descolonização dos discursos pedagógicos.

No 2º ano, as práticas observadas seguem um padrão semelhante ao ano anterior, com aparições esporádicas de personagens indígenas e negras, sem um desenvolvimento temático consistente. Há uma leve ampliação no 4º bimestre de Matemática, que apresenta Cauê em trajes tradicionais, embora sem maior contextualização. Os componentes de História apresentam textos sobre grupos indígenas e afrodescendentes nos primeiros bimestres, mas sem continuidade.

No 3º ano, a abordagem é mais concentrada em Língua Portuguesa nos três primeiros bimestres, com uma análise mais sistemática. Em Ciências, Arte e Matemática, apesar da presença de personagens indígenas e negras, não há uma contextualização significativa. Em História e Geografia, a diversidade cultural é tratada de forma mais abrangente ao longo do ano, incluindo discussões sobre a formação do povo brasileiro,

figuras históricas como Zumbi dos Palmares, e a presença das comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, seringueiros, entre outros), indicando um avanço na inclusão da temática.

No 4º ano, observa-se uma abordagem heterogênea e por vezes desconexa da temática étnico-cultural. A disciplina de Língua Portuguesa apresenta textos e imagens de indígenas e personagens negras nos primeiros bimestres, mas a temática se perde nos períodos seguintes. Em Matemática, Ciências e Arte, os personagens são mantidos, porém sem conexão com o conteúdo temático. Em História e Geografia, há uma tentativa de tratamento consistente nos bimestres iniciais, com inclusão de textos e imagens referentes a comunidades tradicionais, mas que não se mantém ao longo do ano letivo. O uso de terminologia desatualizada, como "índio" em materiais de Arte, reforça a urgência de revisão dos conteúdos e práticas pedagógicas para garantir representações mais precisas e respeitosas das diversas culturas que compõem o Brasil.

É importante ressaltar que a representação dos grupos étnico-raciais nas imagens e textos, embora fragmentada, contribui para legitimar essas identidades como parte integral da sociedade brasileira, conforme garantido pela Constituição Federal (1988). Assim como a presença da população branca é naturalizada nas representações escolares, é crucial que a diversidade cultural e étnica também seja, promovendo respeito e valorização das diferentes matrizes culturais do país. Munanga (2013) argumenta que a superação do racismo não reside na negação das diferenças, mas no seu reconhecimento e valorização como forças para a transformação social.

Portanto, para avançar na construção de uma sociedade inclusiva e justa, é fundamental um compromisso profundo com os discursos educacionais e com a "descolonização dos enunciados e visualidades" conforme sublinhado por (Viana, 2019, p. 07). A seleção e o uso crítico dos materiais didáticos devem fomentar uma educação que valorize a diversidade cultural, assegurando que os estudantes reconheçam e celebrem as contribuições dos povos afro-brasileiros, quilombolas, indígenas e do campo para a formação de uma sociedade verdadeiramente plural e equitativa.

Análise das Entrevistas com os Docentes

Na primeira indagação realizada durante as entrevistas com os 11 pedagogos participantes, procurou-se compreender quais recursos, além do livro didático, são

mobilizados no cotidiano escolar. Todos os educadores confirmaram o uso de materiais pedagógicos adicionais, revelando um esforço coletivo em diversificar as estratégias de ensino. Entre os recursos mais mencionados, destacam-se livros de literatura infantil, materiais de apoio vinculados a projetos educacionais, como o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEP), e produções voltadas à ampliação do repertório didático. O uso de ferramentas digitais – como vídeos, datashow e computadores portáteis – também se faz presente, revelando uma inclinação ao uso de mídias diversas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, jogos e materiais concretos são amplamente utilizados com o intuito de promover aulas mais dinâmicas e participativas.

A análise das falas também evidenciou práticas singulares de alguns profissionais. O educador Xacriabá, por exemplo, valoriza atividades de leitura, interpretação textual e exercícios de caligrafia. Já o professor Fola prioriza manifestações artísticas e expressivas, como a contação de histórias, a música e a dança, centrando-se em aspectos corporais e criativos. O docente Kabengele destacou o uso intensivo de recursos audiovisuais, ajustando os conteúdos conforme o perfil das turmas. Por sua vez, a professora Nia e o professor Zuri ressaltaram a importância de materiais atrelados a programas como o JEP e o Alfa Mais, voltados ao incentivo ao empreendedorismo e à alfabetização, respectivamente, evidenciando uma proposta educativa mais abrangente e integrada.

Conforme aponta a Nota Técnica Conjunta Brasil (2021) o livro didático deve ser concebido como um suporte pedagógico auxiliar, sendo a atuação docente essencial para mediar os saberes e adaptá-los às singularidades dos estudantes, fomentando a criticidade e o protagonismo discente. A autonomia para selecionar e articular diferentes materiais ao planejamento das aulas, portanto, mostra-se como elemento indispensável. Nesse sentido, os relatos dos professores indicam consonância com essa perspectiva, demonstrando uma preocupação em não restringir a prática educativa ao conteúdo exclusivo do livro didático.

No que se refere à adequação do material didático do Sistema Etapa PÚblico para tratar das temáticas relacionadas às culturas e histórias afro-brasileiras, quilombolas, dos povos indígenas e camponeses, a percepção majoritária entre os docentes é de que o conteúdo é insatisfatório. Termos como "incompleto" e "pouco aprofundado" surgiram com frequência, sendo que seis entrevistados relataram a necessidade de complementação para garantir uma abordagem mais rica e situada dessas questões.

Apesar das críticas predominantes, alguns reconhecem aspectos positivos. O professor Dalia identificou certa quantidade de conteúdo relevante, mas destacou a ausência de orientações práticas que auxiliem na implementação em sala. O professor Fola, por sua vez, apontou a carência de atividades específicas que estimulem uma abordagem mais efetiva da diversidade cultural.

Em oposição, o professor Kabengele sustenta que nenhum material didático pode dar conta de todos os temas de forma completa e que cabe ao docente realizar as devidas contextualizações para que o conteúdo dialogue com a realidade dos alunos. Ele considera que os materiais do Sistema Etapa Público possuem qualidades, porém salienta que o perfil dos estudantes de Rio Quente, Goiás, exige adaptações. O professor Tariq teceu críticas à linguagem empregada no material, especialmente nas séries iniciais, por considerá-la distante do cotidiano escolar. O professor Sade também avaliou o conteúdo como raso e desconectado das especificidades locais, embora reconheça a presença de figuras indígenas e negras, cuja representação ainda se mostra limitada.

De acordo com a mesma Nota Técnica (Brasil, 2021), é necessário que os materiais didáticos contemplam abordagens que possibilitem o desenvolvimento de competências fundamentais, respeitando as particularidades regionais e socioculturais. No entanto, os depoimentos evidenciam uma discrepância entre essa diretriz normativa e o material em uso, sugerindo que sua padronização não dá conta de abranger adequadamente a pluralidade local, o que reforça a importância da adaptação contextual.

Sobre a contribuição do material didático para a formação identitária dos estudantes, os posicionamentos são variados. Os professores Amani, Xacriabá, Enzi, Kabengele e Zuri concordam que os temas culturais são abordados de maneira superficial, o que os leva a buscar fontes complementares. Outros docentes, como Fola, Yanomami e Sade, identificam aspectos positivos na valorização da diversidade e no reconhecimento da identidade dos alunos, ainda que ressaltem a insuficiência da abordagem para uma construção identitária sólida. A linguagem do material, segundo alguns, limita-se à memorização de datas e eventos, como exemplificado pelo professor Xacriabá.

Enquanto o professor Kabengele afirma que o conteúdo está livre de estereótipos e que as temáticas culturais estão concentradas, como prevê a Lei nº 10.639/2003, nas disciplinas de História e Geografia, os professores Amani e Xacriabá fazem ressalvas quanto ao viés romantizado da abordagem, frequentemente restrita a datas

comemorativas, o que compromete a profundidade da compreensão cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Nota Técnica Conjunta (Brasil, 2021) destacam a necessidade de que os currículos considerem as realidades locais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e culturalmente conscientes. Contudo, a análise dos depoimentos revela que o material utilizado, ainda que conte cole alguns aspectos positivos, apresenta limitações quanto à transversalidade e à integração das temáticas culturais nas diferentes áreas do conhecimento, o que aponta para um cumprimento meramente formal da legislação.

Adicionalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) abordam que a identidade das instituições escolares do meio rural deve estar enraizada nas memórias, saberes locais, diversidade regional e articulação com os movimentos sociais. Os dados levantados indicam que o material adotado está aquém dessas orientações, demandando um maior alinhamento com as vivências e necessidades dos alunos do campo.

No que se refere ao processo de escolha do material didático, os relatos evidenciam que a decisão esteve, majoritariamente, nas mãos da gestão escolar ou de órgãos superiores, como a Secretaria de Educação, sem a participação efetiva dos docentes. O professor Dalia apontou que “os professores não participaram, foi uma decisão da gestão”, enquanto Kabengele afirmou que “a escolha veio da chefia”. O professor Yanomami confirmou que o material apenas foi apresentado ao corpo docente. Por outro lado, Fola relatou que os professores chegaram a ter contato com o conteúdo, ainda que o processo decisório já estivesse praticamente concluído. O professor Sade acrescentou que, mesmo sem ter participado da escolha, os professores aceitaram o material após sua implementação.

Essa ausência de protagonismo docente no processo de seleção contraria os princípios da LDB (Brasil, 1996), que preconiza a participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica. A exclusão dos educadores compromete a coerência entre os materiais didáticos e as necessidades pedagógicas reais, além de enfraquecer o engajamento dos docentes com os recursos disponíveis. Assim, assegurar a participação dos professores na escolha dos materiais é essencial para garantir sua pertinência, eficácia e apropriação no cotidiano escolar, fortalecendo o compromisso com os objetivos educativos da escola.

Concepções sobre Cultura e História Afro-Brasileira, Quilombolas, Povos do Campo e Indígenas: Análise das Entrevistas

Na primeira indagação que compõe a categoria relativa às concepções sobre cultura e história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo, questionou-se como tais temáticas são trabalhadas no cotidiano escolar. Três docentes — Kabengele, Zuri e Xacriabá — destacaram que abordam as questões culturais preferencialmente por meio das datas comemorativas, situando suas práticas pedagógicas na inserção de temas culturais em eventos específicos do calendário escolar. Esse procedimento evidencia uma estratégia didática recorrente, na qual as celebrações temáticas são utilizadas como principal canal para a discussão cultural. Por sua vez, outros professores, como Yanomami, Tariq e Zuri, apontaram para a utilização de projetos pedagógicos que culminam em apresentações e eventos que promovem o aprendizado das temáticas culturais, indicando uma tentativa de maior articulação e continuidade no trabalho desses conteúdos.

Destaca-se, ainda, a percepção dos professores Fola e Nia, que ressaltam a importância da incorporação efetiva das questões culturais no currículo escolar, enfatizando a necessidade de ampliar as possibilidades pedagógicas para que o ensino e a aprendizagem dessas temáticas sejam aprofundados. O professor Nia salienta o papel dos materiais didáticos que incorporam vivências culturais como instrumentos essenciais para valorizar as múltiplas identidades presentes no processo formativo dos estudantes: “Tanto o material da Etapa Público quanto o do Alfa Mais trazem as questões culturais. O Alfa Mais, sobretudo, privilegia as vivências. Dessa forma, trabalhamos com uma abordagem que abarca essa temática” (Professor Nia, 2024).

Este posicionamento reforça a centralidade da integração curricular como vetor para uma educação que reconheça e valorize as diferentes identidades culturais no ambiente escolar, destacando a transversalidade dessas temáticas nos processos educativos.

Contudo, no que tange às metodologias adotadas, observam-se variações significativas e uma superficialidade frequente no tratamento das questões culturais. O professor Fola, por exemplo, indica a necessidade de práticas pedagógicas mais enraizadas, capazes de fomentar o respeito e a valorização das culturas específicas, apontando para a carência de um debate aprofundado sobre essas temáticas no contexto escolar, o que nem sempre é prioridade para todos os docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) cabe à escola desempenhar papel preponderante na erradicação das discriminações raciais. Reconhece-se que, enquanto espaço fundamental na socialização e formação dos indivíduos, a instituição escolar deve impulsionar a abordagem das questões culturais de forma articulada, conforme preconizam as normativas legais. Entretanto, como indicam Gomes e Jesus (2013, p. 22), “quase uma década após a regulamentação, persistem lacunas no conhecimento acerca do grau de implementação efetiva dessa legislação nas escolas brasileiras, revelando uma desconexão entre a política educacional formal e sua aplicação concreta no cotidiano pedagógico”. Tal lacuna é reflexo tanto das disparidades regionais quanto das dificuldades institucionais em adaptar-se às demandas da lei, especialmente no que se refere à inserção estruturada e transversal da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Ainda, Munanga (2013, p. 25) enfatiza que “o Brasil nasceu do encontro de diversas culturas”, o que impõe a necessidade inadiável de abordar essas temáticas para a consolidação de uma democracia plural. Em um país marcado por persistentes desigualdades raciais, negligenciar tais discussões implica a manutenção da exclusão social e cultural de segmentos importantes da população, como negros, indígenas e demais grupos marginalizados.

Neste sentido, conclui-se que o Colégio Municipal Professor Lourenço Batista enfrenta limitações quanto à profundidade e clareza com que os conteúdos relativos às questões culturais são tratados, o que compromete a efetividade dos resultados educacionais. Esse cenário pode estar associado à insuficiência da formação docente específica, à escassez de materiais didáticos adequados ou à resistência institucional e pedagógica na abordagem de temas étnico-raciais. Ressalta-se, portanto, a necessidade de um trabalho deliberado e contínuo dentro das salas de aula. Embora as datas comemorativas possuam potencial significativo para o enriquecimento do ambiente escolar, sua exploração deve transcender o caráter pontual, orientando-se por uma prática pedagógica integrada e constante. Para tanto, é imprescindível um planejamento que envolva a escola como um todo, articulando formalmente as datas e as temáticas no currículo e promovendo ações participativas com toda a comunidade escolar.

No que diz respeito à percepção dos professores sobre a valorização da diversidade étnico-racial pela comunidade escolar, metade dos docentes indicaram que a discussão ocorre prioritariamente em datas específicas, como o Dia da Consciência

Negra e o Dia dos povos Indígenas, configurando uma abordagem fragmentada e episódica desses temas. A outra metade reconheceu a limitação ou superficialidade do tratamento, exemplificada pelo professor Xaciabá, que apontou a exclusão da temática quilombola e do campo de suas práticas, assim como a professora Yanomami, que afirmou a ausência quase total dessas discussões no cotidiano escolar. O professor Kabengele acrescenta que o contexto local, marcado pela pouca familiaridade da comunidade escolar com as questões étnico-raciais, influencia negativamente a valorização e a visibilidade desses conteúdos, refletindo uma realidade sociocultural que condiciona as práticas pedagógicas.

Farias e Faleiro (2020) corroboram esta análise ao conceber a escola como um espaço de reprodução e produção cultural, que, embora alinhado às lógicas da modernidade e do urbanocentrismo, participa da legitimação de processos de homogeneização social que relegam as questões socioculturais a um papel secundário. Esta dinâmica historicamente marginalizou o campo como produtor de saberes autóctones e práticas culturais genuínas, restringindo-o a uma função economicista e negando-lhe o reconhecimento enquanto agente de transformação social e intelectual. Tal invisibilidade está ancorada em epistemologias excludentes que desqualificam os saberes populares do campesinato, dos quilombolas e dos povos indígenas, impedindo sua incorporação nas instâncias formais de conhecimento escolar e perpetuando desigualdades estruturais.

Diante dos relatos obtidos, identifica-se, portanto, uma abordagem desigual das concepções relativas às relações étnico-raciais e às populações tradicionais no Colégio, marcada por reconhecimento formal, porém com práticas restritas e descontínuas. Essa situação reforça a marginalização dessas temáticas e compromete a valorização da diversidade cultural local. A variabilidade nas percepções docentes evidencia a necessidade de integrar de forma sistemática essas questões ao currículo, acompanhada de uma formação docente mais consistente e de estratégias que levem em conta o contexto sociocultural local para superar as barreiras identificadas.

No tocante à aplicação da Lei nº 10.639/2003, observa-se um consenso entre os professores quanto à importância das temáticas étnico-raciais e das populações quilombolas, indígenas e do campo para a compreensão da identidade brasileira. Seis docentes afirmam que esses conteúdos são essenciais para a promoção de uma educação humanizadora e transformadora. Todavia, evidenciam a superficialidade do tratamento

dessas temáticas na rotina escolar, restrito a eventos pontuais e às obrigações legais. Conforme destaca o professor Amani “É muito pouco falado sobre isso, em sala de aula e proposto também pela escola. É mais nas datas que são de regras, de lei” (Professor Amani, 2024).

Além disso, relatos evidenciam diferenças no engajamento da comunidade escolar, com alguns docentes mencionando o apoio institucional e familiar, enquanto outros apontam a alienação e o distanciamento da comunidade local em relação aos temas étnico-raciais, o que dificulta sua abordagem pedagógica. Professores como Xacriabá e Zuri destacam a existência de condições adequadas para trabalhar as temáticas, incluindo apoio da gestão escolar, enquanto Nia e Enzi criticam a superficialidade e a limitação das ações para além das datas comemorativas, evidenciando desafios na implementação contínua dessas temáticas no dia a dia da escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) reforçam que a incorporação da história e cultura afro-brasileira e africana não deve limitar-se à substituição de um enfoque etnocêntrico europeu por outro africano, mas sim ampliar o currículo para abranger a diversidade racial, cultural, social e econômica do país. Essa ampliação demanda uma revisão das práticas pedagógicas, métodos de ensino, condições para aprendizagem e dos objetivos educacionais, buscando uma educação que efetivamente conte com a pluralidade presente na sociedade brasileira.

Por fim, embora haja reconhecimento da importância desses temas, sua aplicação enfrenta desafios estruturais, sobretudo quanto à profundidade e continuidade do trabalho em sala. A predominância de abordagens pontuais e superficiais contrasta com as propostas de docentes que defendem a integração contínua no currículo. Para a efetivação dessas transformações, torna-se imprescindível o investimento em formação docente e o engajamento da comunidade escolar na valorização das culturas locais e brasileiras, garantindo a implementação plena das leis.

Formação Inicial e Continuada

Ao abordar a temática da formação inicial e continuada no que se refere ao ensino da cultura e história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo, buscou-se compreender de que maneira os docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas e se

têm acesso à formação contínua que contele essas especificidades. As respostas apresentaram um padrão semelhante: todos os entrevistados apontaram a inexistência de ações formativas voltadas especificamente para esses conteúdos no contexto institucional da escola, além da ausência de espaços de diálogo que favorecessem a discussão sobre as referidas temáticas.

Contudo, é importante destacar uma ação significativa promovida por diferentes instituições. A Universidade Federal de Catalão, em parceria com a III Escola da Terra em Goiás, a SECADI/MEC, o Programa TERRA FOR-GO e a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais da SEDUC-GO, desenvolveu e ofertou, entre janeiro e novembro de 2024, o primeiro Curso de Aperfeiçoamento em Formação Continuada de Professores da Escola da Terra, realizado nas dependências do Colégio Municipal Prof. Lourenço Batista. A Secretaria Municipal de Educação apoiou ativamente essa iniciativa, viabilizando a participação dos educadores da rede por meio do fornecimento de recursos logísticos e estruturais. Essa proposta representa um esforço em direção à valorização da pluralidade cultural local e à promoção de uma educação que respeite os múltiplos contextos socioculturais. No entanto, para que mudanças estruturais ocorram no sistema educacional, é indispensável que essas formações sejam constantes, contextualizadas e efetivamente integradas às práticas docentes, assegurando condições para que os professores promovam uma educação inclusiva e representativa das diversas identidades culturais brasileiras.

Apesar disso, um docente observou que as formações que têm sido disponibilizadas concentram-se, majoritariamente, nos eixos de leitura e letramento, sem contemplar aspectos ligados à diversidade étnico-racial ou à realidade das comunidades tradicionais. Tal constatação evidencia que, mesmo com a oferta de capacitações, estas ainda carecem de alinhamento com as necessidades formativas voltadas à diversidade. No contexto institucional, os professores reconheceram que a escola não proporciona ações sistemáticas de formação continuada. Ainda assim, foi possível identificar diferentes posicionamentos diante dessa lacuna. Enquanto alguns, como os docentes Xacriabá e Sade, demonstraram empenho em buscar formação por iniciativa própria, outros evidenciaram limitações no ambiente escolar para promover esse tipo de desenvolvimento, embora tenham manifestado interesse em participar de ações formativas quando oportunizadas.

O professor Kabengele, por sua vez, evidenciou a percepção de um déficit nas

ações pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, ressaltando que o suporte oferecido pelas equipes técnicas tem sido insuficiente frente às demandas formativas dos profissionais da educação. Sua fala revela a necessidade de uma atuação mais eficaz por parte dos gestores públicos, especialmente no que diz respeito à formação continuada com enfoque na diversidade cultural. Tal crítica explicita a urgência de maior articulação entre as políticas educacionais e as realidades cotidianas dos professores que atuam em territórios historicamente marginalizados.

De acordo com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), bem como o artigo 67 da LDB, os sistemas de ensino devem assegurar políticas públicas voltadas à formação inicial e ao aperfeiçoamento permanente dos docentes, especialmente daqueles que atuam em contextos específicos como o rural. Essa diretriz defende que o desenvolvimento profissional docente deve ser contínuo e adaptado às novas exigências educacionais. Arroyo (2007) reforça esse entendimento ao observar que, historicamente, as políticas públicas têm negligenciado a formação voltada à Educação do Campo e aos educadores que nela atuam, revelando a fragilidade de propostas formativas que considerem as singularidades e as demandas das populações camponesas.

Essa omissão revela uma ausência de comprometimento efetivo com a especificidade dos contextos rurais e reforça uma lógica de formação voltada para os interesses do capital, no qual o processo educacional é instrumentalizado como mecanismo de reprodução ideológica. Tal lógica, como destaca Molina (2017, apud Freitas, 2011), opera no sentido de restringir processos de conscientização crítica e de resistências que poderiam colocar em xeque o modelo econômico vigente. A educação, nesse sentido, passa a cumprir uma função de normatização e manutenção das estruturas dominantes. O modelo educacional brasileiro, tradicionalmente estruturado a partir de uma visão urbana e capitalista, relega o campo à condição de mero fornecedor de insumos e desconsidera sua complexidade cultural e social. Isso resulta em um sistema que prioriza uma formação tecnicista voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação que dialogue com os modos de vida e os saberes dos povos do campo.

Assim, enquanto as escolas urbanas geralmente contam com maior infraestrutura e acesso a tecnologias, as instituições de ensino situadas em áreas rurais enfrentam inúmeras carências e obstáculos. Arroyo (2007) questiona: “Qual a formação específica para ser educador(a) do campo?”. A resposta a essa indagação remete à necessidade

urgente de construirmos uma proposta formativa que se alinhe às realidades socioterritoriais das comunidades rurais, quilombolas e indígenas. Os movimentos sociais defendem a inserção de conteúdos que abordem a luta pela terra, os conflitos agrários, o papel da agricultura familiar, os impactos da monocultura e a resistência dos povos originários e tradicionais frente à expropriação territorial. É fundamental que o educador comprehenda o significado da terra não apenas como recurso econômico, mas como elemento estruturante das culturas e identidades dos povos do campo, quilombolas e indígenas.

Ao desconsiderar essa dimensão territorial nos currículos e programas de formação, corre-se o risco de promover uma educação desvinculada das experiências, dos valores e das lutas dessas comunidades. Um projeto educativo que ignore a centralidade da terra estará distante das necessidades reais das populações rurais e, portanto, será incapaz de promover uma educação crítica e transformadora. A Educação do Campo deve reconhecer o território como pilar central na formulação de práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais e fortaleçam as identidades culturais dos povos que dele dependem.

Sob essa perspectiva, a formação contínua dos educadores deve estar comprometida com a realidade concreta dos sujeitos do campo e com a superação das desigualdades históricas. A falta de ações formativas articuladas pelas secretarias de educação compromete o aprimoramento das práticas pedagógicas e contribui para a sensação de isolamento vivenciada pelos professores. Tal carência institucional enfraquece o potencial de inovação e de transformação nas escolas rurais.

Dessa maneira, é possível concluir que a escassez de formações voltadas à diversidade evidencia a permanência de um modelo educacional centralizado nas lógicas urbanas e hegemônicas, que marginaliza os saberes e experiências das comunidades rurais, indígenas, afrodescendentes e quilombolas. O predomínio de uma formação alheia à realidade desses grupos contribui para a invisibilização de suas culturas, tornando a prática pedagógica desconectada das lutas sociais e das identidades que constituem a diversidade brasileira. Para transformar esse cenário, torna-se essencial que a formação docente seja orientada por princípios de justiça social, inclusão e valorização das múltiplas formas de conhecimento.

Projeto Político-Pedagógico

A partir da análise das respostas obtidas no questionário sobre o planejamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP da escola estudada) com foco nas populações quilombolas, indígenas e camponesas, identificou-se uma percepção comum entre os docentes: a abordagem dessas temáticas no documento institucional ocorre de forma incipiente, restrita e pouco articulada à realidade sociocultural dos sujeitos do campo. No Capítulo 2 – Disciplinas Oferecidas, especificamente no item 2.1 – Justificativa e Objetivos Gerais por Disciplina, localizado na página 44 do Projeto Político-Pedagógico, observa-se que, na disciplina de História, está previsto que “os conteúdos de História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena também serão ministrados como temas transversais”. Contudo, verifica-se que essa abordagem ocorre apenas no âmbito dessa disciplina, não se configurando de forma interdisciplinar, conforme preconizam as diretrizes curriculares nacionais e a própria concepção integradora do PPP.

Embora haja espaços formais para participação no processo de elaboração do PPP, os professores relataram um envolvimento pouco efetivo, frequentemente condicionado por fatores como a sobrecarga de trabalho, desmotivação ou mesmo a carência de incentivos institucionais para o engajamento pleno nesse processo. Tal constatação evidencia que o caráter participativo do PPP, embora previsto em sua concepção teórica, ainda se encontra fragilizado na prática, revelando um distanciamento entre o discurso da gestão democrática e sua efetivação no cotidiano escolar.

Outro aspecto recorrente nas falas dos educadores diz respeito à ausência de clareza sobre como essas temáticas são inseridas no projeto pedagógico da escola. Em alguns casos, os entrevistados afirmaram não recordar se há menção explícita às comunidades quilombolas, indígenas e do campo no documento, o que evidencia um distanciamento entre o corpo docente e o planejamento curricular, dificultando a apropriação crítica do PPP. Essa falta de identificação com o documento traduz não apenas uma lacuna de informação, mas também uma fragilidade política e pedagógica na construção coletiva da identidade escolar. O PPP, ao se distanciar dos sujeitos que o compõem, perde seu potencial emancipatório e se aproxima de uma formalidade administrativa, esvaziada de sentido transformador.

Essa lacuna sugere a necessidade de promover maior articulação entre o documento orientador da escola e as práticas pedagógicas, bem como de investir em formação específica que favoreça a compreensão e aplicação dos princípios contidos no

PPP. A formação continuada dos professores, nesse sentido, torna-se condição indispensável para que o PPP transcendia o papel de documento prescritivo e se consolide como um instrumento de práxis educativa, conforme propõe Freire (1996), ao defender a necessidade de unir teoria e prática na construção de uma educação libertadora.

Observa-se ainda que a participação dos professores nas etapas de construção e revisão do PPP é frequentemente simbólica, ocorrendo em reuniões pedagógicas esporádicas e marcadas por limitações de tempo e organização. Tais limitações dificultam a promoção de debates mais profundos sobre a diversidade cultural e a história dos grupos sociais historicamente marginalizados. Candau (2020) aponta para a urgência de romper com estruturas escolares engessadas, propondo ambientes educacionais mais flexíveis e abertos ao diálogo intercultural, que reconheçam e valorizem saberes plurais, promovendo aprendizagens significativas. Essa ruptura implica deslocar o PPP de uma lógica burocrática para uma lógica dialógica, na qual as vozes dos sujeitos do campo, das comunidades quilombolas e indígenas sejam efetivamente ouvidas e legitimadas como produtoras de conhecimento.

Na mesma direção, Veiga Neto (2002, p. 48) afirma que “não temos a Cultura e sim Culturas”, destacando que a escola deve reconhecer a pluralidade cultural existente na sociedade e refletir tal diversidade em seus currículos e práticas. O reconhecimento da existência de múltiplas culturas desafia o paradigma monocultural que historicamente orientou as práticas escolares e impõe a necessidade de reconstruir o currículo a partir da diversidade, da interculturalidade e da justiça cognitiva. Essa visão desafia a ideia de uma cultura única ou dominante e exige que o ambiente escolar se torne um espaço de convivência entre diferentes formas de ser, viver e aprender.

Apesar da relevância do PPP como instrumento orientador das ações pedagógicas e como mecanismo de inclusão de temas como a cultura afro-brasileira, indígena e do campo, no contexto da escola investigada – Colégio Municipal Professor Lourenço Batista – sua implementação ainda é fragmentada. Embora o documento faça referência à Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sua aplicação efetiva ainda carece de diretrizes metodológicas, intencionalidade política e acompanhamento pedagógico sistemático que assegurem sua materialização no cotidiano escolar. Veiga (2013) ressalta que o PPP deve ser compreendido como um processo contínuo de reflexão e de ação política e pedagógica, visando enfrentar os desafios da escola e construir coletivamente caminhos para superá-

los. Nessa perspectiva, o PPP deve ser concebido como um espaço de resistência e reinvenção da escola pública, um instrumento que politiza o ato educativo e reafirma o compromisso com a equidade e a diversidade.

É notório, portanto, que a inserção dessas temáticas no PPP tende a ocorrer de maneira esporádica, geralmente vinculada a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas, sem o devido aprofundamento crítico e continuidade ao longo do ano letivo. Essa prática pontual, embora bem-intencionada, reforça o caráter folclorizado e celebrativo das culturas afro-brasileira e indígena, em detrimento de uma abordagem crítica e formadora de consciência histórica.

Para Veiga (2013), a transformação da escola deve emergir de dentro para fora, por meio de um movimento coletivo que repense as práticas vigentes e elabore um projeto político-pedagógico mais robusto e representativo das realidades educacionais e sociais. Isso exige um processo de reflexão permanente, sustentado pela escuta ativa e pelo diálogo, em que o PPP se torne expressão viva do compromisso ético e político da escola com a emancipação humana.

Isso requer tempo de qualidade para reflexão e ação, descentralização dos processos decisórios e a construção de estratégias avaliativas que priorizem a emancipação dos sujeitos envolvidos. Os dados revelam ainda que, embora os professores demonstrem preocupação com a qualidade da prática educativa, a abordagem de conteúdos culturais está muitas vezes restrita a ações pontuais, sem continuidade. O PPP, enquanto diretriz norteadora, não está plenamente articulado às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A desconexão entre o discurso institucional e a prática pedagógica reforça o caráter normativo do documento e esvazia seu potencial transformador, apontando para a necessidade de repensar sua elaboração a partir da realidade concreta da escola e dos sujeitos que nela atuam.

A menção à legislação específica não é acompanhada por orientações práticas sobre sua operacionalização, o que compromete a efetividade das ações educativas. Ademais, a pouca participação dos docentes na escolha dos materiais didáticos contribui para a adoção de conteúdos que, em muitos casos, não dialogam com a realidade dos alunos, exigindo que os professores busquem recursos complementares para enriquecer suas práticas. Termos como “superficialidade” e “não contempla” foram recorrentes nas respostas dos participantes, sinalizando uma insatisfação quanto à capacidade do material de atender às demandas pedagógicas e identitárias do corpo discente. Essa crítica revela

uma contradição estrutural: enquanto o PPP preconiza a valorização da diversidade, o material didático adotado reproduz perspectivas eurocêntricas e universalistas, distantes da realidade das comunidades do campo.

Espera-se, com esta pesquisa, fomentar um movimento de ressignificação das experiências docentes, incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e transformadoras. Almeja-se, ainda, que os professores da rede municipal de Rio Quente assumam o protagonismo na construção de sentidos e na reinvenção de suas ações educativas, contribuindo para a constituição de uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipadora. Assim, o PPP, ao ser compreendido como um projeto político de transformação social, deve servir como um instrumento de resistência frente às desigualdades históricas, reafirmando o papel da escola pública na construção de uma educação do campo comprometida com a justiça social, a diversidade e os direitos humanos.

Considerações finais

A presente investigação evidenciou que, embora haja um reconhecimento formal das legislações que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, indígena, quilombola e dos povos do campo, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar do Colégio Municipal Professor Lourenço Batista ainda encontra-se marcada por abordagens pontuais, restritas a datas comemorativas, e carente de sistematização curricular. As práticas pedagógicas analisadas demonstram esforços individuais por parte de alguns docentes em integrar essas temáticas às suas aulas; contudo, tais ações ainda se mostram fragmentadas e desarticuladas de um projeto pedagógico coletivo e contínuo.

A análise do material didático do Sistema Etapa Público revelou limitações significativas quanto à representatividade étnico-racial e cultural, confirmado a percepção dos professores sobre a superficialidade dos conteúdos e a necessidade de complementações constantes. A escolha do material sem a participação ativa do corpo docente comprometeu sua aderência à realidade local e aos objetivos de uma educação plural, crítica e transformadora. Ademais, a ausência de formações continuadas voltadas à diversidade cultural contribui para a manutenção de práticas pedagógicas descontextualizadas e limitadas, distantes das experiências e identidades dos estudantes.

O Projeto Político-Pedagógico da escola, embora faça menção às normativas legais, carece de diretrizes claras e operacionais que orientem o trabalho docente na valorização da diversidade. A participação dos professores na sua construção, quando existente, é frequentemente simbólica, o que fragiliza o vínculo entre as intenções do documento e a prática educativa.

Dessa forma, torna-se urgente repensar a formação inicial e continuada dos professores, assegurando espaços de escuta, reflexão e construção coletiva de saberes que considerem os contextos socioterritoriais e a pluralidade cultural brasileira. A valorização das identidades historicamente marginalizadas no currículo escolar não deve se restringir ao cumprimento formal da legislação, mas constituir-se como um compromisso ético-político com a equidade, a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

A pesquisa realizada contribui para a reflexão crítica sobre os limites e possibilidades das práticas pedagógicas no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e culturais, reforçando a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social. Espera-se que os dados aqui apresentados possam subsidiar ações formativas, revisão de materiais didáticos e fortalecimento do protagonismo docente na construção de uma educação que celebre a diversidade e combata toda forma de exclusão.

Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27, 157–176.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>

Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira*. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf

Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004). http://download.inep.gov.br/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.pdf

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.645-2008?OpenDocument

Brasil. (2017). *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático*. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%209.099-2017?OpenDocument

Brasil. Ministério da Educação. (2021). *Nota Técnica Conjunta nº 1/2021/DPA/SEALF – Processo nº 23000.023928/2020*. <https://www.google.com/search?q=NOTA+T%C3%A9CNICA+CONJUNTA+N%C2%A1+A+1%2F2021%2FDPA%2FSEALF%2FSEALF+PROCESSO+N%C2%B0+23000.023928%2F2020>

Colégio Municipal Lourenço Batista. (2024). *Projeto Político-Pedagógico*. Secretaria Municipal de Educação de Rio Quente, GO.

Farias, M. N., & Faleiro, W. (2020). Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. *Educação em Revista*, 36, 216–229.

Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. Cortez.

Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534–551.

Gomes, N. L., & Jesus, R. E. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, 19–33.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Cidades e Estados*.

<https://www.ibge.gov.br/>

Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38, 587–609.

Munanga, K. (2013). Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In *Relações étnico-raciais e diversidade* (pp. 21–34). Editora da UFF.

Veiga, I. P. A. (2013). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Papirus.

Veiga-Neto, A. (2002). Cultura e currículo. *Revista Contrapontos*, 1, 43–51.

Viana, C. A. (2019). *Afrodescendentes e indígenas em livros didáticos de história: entre o nacional, o étnico e o intercultural* (Mariana, MG – 2017/2018) [Trabalho acadêmico].

ⁱ Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/06/2025

Aprovado em: 08/10/2025

Publicado em: 23/12/2025

Received on June 20th, 2025

Accepted on October 08th, 2025

Published on December, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, M. A. D., Faleiro, W., & Souza, J. V. (2025). Práticas pedagógicas e desafios na valorização das culturas e histórias afro-brasileira, quilombola, indígena e campesina no Ensino Fundamental I do município de Rio Quente/GO. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19917.