

Reflexões sobre as práticas pedagógicas e a formação continuada dos professores na promoção positiva no Ensino Fundamental I, no município de Rio Quente, Goiás¹

Reflections on Pedagogical Practices and Continuing Teacher Education for Positive Promotion in Primary Education in Rio Quente, Goiás, Brazil

Mônica Aparecida Dias Silva²
Wender Faleiro³

74

Resumo: O artigo analisa como a formação continuada e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I contribuem para a promoção positiva das culturas afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo. A pesquisa foi realizada no Colégio Municipal Professor Lourenço Batista (Rio Quente/GO), fundamentada na abordagem histórico-crítica e na estratégia metodológica da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os dados revelam que há fragilidade na formação docente quanto às temáticas da diversidade, bem como lacunas na escolha e no uso do material didático, que ainda apresenta representações superficiais. Observa-se também a limitação do PPP quanto à efetiva inclusão das pautas identitárias no cotidiano escolar. Conclui-se que a implementação de práticas pedagógicas transformadoras requer políticas públicas de formação e maior articulação entre currículo, cultura e comunidade.

Palavras-chaves: Diversidade. Educação Popular. Práticas pedagógicas.

Abstract: This article analyzes how continuing education and pedagogical practices in early elementary education (Ensino Fundamental I) contribute to the positive promotion of Afro-Brazilian, quilombola, Indigenous, and rural peoples' cultures and histories. The research was conducted at Colégio Municipal Professor Lourenço Batista (Rio Quente, Goiás), grounded in a historical-critical approach and employing content analysis as the methodological strategy

¹ Trabalho integrante a Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora e orientado pelo segundo autor.

² **Mônica Aparecida Dias Silva** – Mestra em Educação - Universidade Federal de Catalão- GO. Membro do GEPEEC – UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Rio Quente, GO. <https://orcid.org/0009-0006-2597-2131> CV: <https://lattes.cnpq.br/6706975512053839>

³ **Wender Faleiro** – Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação e Pós Doutorado em Educação com ênfase em Educação do Campo. Professor da Universidade Federal de Catalão e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do GEPEEC - UFCAT/CNPq (Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-296X> CV: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453>

Recebido em: 12 /12/2025

Aprovado em: 23/02/2026

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



(Bardin, 2011). The findings reveal weaknesses in teacher training regarding diversity-related themes, as well as gaps in the selection and use of didactic materials, which still exhibit superficial representations. The study also identifies limitations in the Political-Pedagogical Project (PPP) concerning the effective inclusion of identity-based content in the school routine. It concludes that the implementation of transformative pedagogical practices requires public policies for teacher development and stronger articulation between curriculum, culture, and community.

Keywords: Diversity. Popular education. Pedagogical practices.

Introdução

A abordagem do objeto deste estudo centra-se na análise das práticas pedagógicas, especificamente no que diz respeito à promoção da cultura e história afro-brasileira, dos povos quilombolas, indígenas e das comunidades do campo, no Ensino Fundamental I, no Colégio Municipal Professor Lourenço Batista, localizado no município de Rio Quente, e está pautada no entendimento de que toda a reflexão é feita a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Como afirma Saviani (2011), a natureza humana não é algo inerente ao indivíduo, mas uma construção que ele desenvolve a partir de sua base biológica. Assim, a educação assume a função de promover, de forma deliberada e consciente, a formação da humanidade em cada pessoa, entendida como um resultado histórico e coletivo. Essa concepção histórica e cultural do ser humano, fundamentada em uma perspectiva dialética e crítico-social, pressupõe que o indivíduo não é um produto passivo do meio ou de sua biologia, mas um agente ativo que constrói sua humanidade a partir das interações com o mundo natural e social.

Logo, a estratégia metodológica adotada neste estudo foi a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), por se tratar de uma técnica sistemática de investigação que permite a interpretação das mensagens comunicadas de forma escrita, oral ou visual. Essa abordagem possibilitou a identificação, categorização e inferência dos sentidos presentes nas práticas pedagógicas e na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I, a partir da leitura crítica do Projeto Político Pedagógico da escola, dos materiais didáticos utilizados e dos relatos dos docentes envolvidos. A análise foi conduzida à luz da perspectiva histórico-crítica, o que permitiu não apenas descrever os dados, mas compreendê-los em suas múltiplas determinações sociais, culturais e políticas, considerando as contradições inerentes ao contexto educacional investigado. Dessa forma, a análise de conteúdo foi fundamental para elucidar como as práticas docentes e os processos formativos contribuem, ou limitam, a promoção positiva da história e cultura afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender de que maneira as práticas pedagógicas cotidianas e os processos de formação continuada têm colaborado, ou não, para a promoção positiva dessas identidades e histórias no espaço escolar. Amparada pela perspectiva da Educação Popular, que compreende a escola como território de diálogo, emancipação e transformação social, esta pesquisa tem como objetivo analisar como tais dimensões vêm sendo incorporadas no fazer pedagógico dos docentes do Ensino Fundamental I, buscando evidenciar avanços, limites e possibilidades para uma atuação educativa mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

A escola, enquanto instituição educativa, é essencial para a concretização da abordagem proposta neste estudo. Ao centrar-se na análise das práticas pedagógicas voltadas à promoção da cultura e história afro-brasileira, dos povos quilombolas, indígenas e das comunidades campesinas no Ensino Fundamental 1, a escola assume o papel de espaço privilegiado para implementar essa perspectiva histórico-crítica. Diante disso, a escola revela-se impotente diante das contradições derivadas de seu contexto, sendo essas relações capazes de transformar uma instância que contribui para o progresso na direção à igualdade social e econômica: nem redentora, nem impotente, mas sim uma escola progressista ou transformadora (Soares, 1986, p. 73).

Assim sendo, para a autora (Soares, 1986), uma escola verdadeiramente transformadora deve ser aquela que complete sua responsabilidade política na luta contra as desigualdades sociais e econômicas. Tal escola não se restringe à mera transmissão de saberes, mas também se empenha em capacitar as camadas populares, fornecendo os instrumentos necessários para que estes tenham acesso a condições mais amplas de participação cultural e política. Além disso, fornece os meios para que reivindiquem seus direitos sociais de maneira sistemática. Para Saviani (2011, p. 7), “o homem não se faz homem naturalmente”, o ser humano não nasce sabendo ser humano no sentido pleno – isto é, com a capacidade de sentir, pensar, avaliar e agir de maneira complexa. Ao contrário dos instintos básicos que acompanham o nascimento, as capacidades especificamente humanas precisam ser desenvolvidas através da educação, que é o meio pelo qual os indivíduos assimilam o patrimônio cultural, científico, ético e social acumulado pela humanidade.

A Prática Pedagógica como Práxis: Intencionalidade, Diversidade e Transformação na Perspectiva Dialética da Educação

Para adquirir as habilidades necessárias para pensar criticamente, sentir empaticamente, agir moralmente e avaliar eticamente, é indispensável um processo educativo intencional e sistemático. Esse processo visa à formação integral do ser humano, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que não são inatos. Assim, a educação configura-se como um ato deliberado de transformação, orientado para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas (Saviani, 2011). O saber que interessa à educação é aquele resultante do processo de aprendizagem, entendido como o produto do trabalho educativo, que se expressa na internalização e aplicação do conhecimento adquirido.

Ao reconhecermos que educação e sociedade são construções históricas, compreendemos que suas características atuais derivam de eventos, políticas e estruturas que se modificam ao longo do tempo. Nesse contexto, a diversidade cultural é uma dimensão essencial da condição humana, manifestando-se em aspectos como etnia, cultura, religião, gênero, orientação sexual e diferentes habilidades físicas e intelectuais. Essa diversidade, inerente à sociedade contemporânea, reflete-se na escola, instituição social central e espaço de convivência plural. Como observa Gomes (2007, p. 23), “se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram”. Sendo assim, A escola é frequentemente vista como um microcosmo da sociedade maior, onde diferentes grupos sociais e culturais se encontram, e essa presença da diversidade social, pode fomentar uma consciência crítica e uma postura ativa na defesa de valores, podendo contribuir para mitigar as desigualdades sociais e disparidades econômicas.

Nessa perspectiva, Freire (1996) amplia o debate ao conceber a educação como um ato emancipatório, destinado a promover a consciência crítica da realidade e a viabilizar a transformação social. Enquanto espaço privilegiado de socialização, o processo educativo deve acolher, refletir e valorizar a diversidade existente na sociedade. Apesar dos esforços empreendidos para tornar a escola um ambiente verdadeiramente inclusivo, ainda persistem obstáculos significativos à superação da marginalização das camadas mais vulneráveis da população brasileira. Neste contexto educacional contemporâneo, as ações pedagógicas configuram-se como vetores essenciais na edificação de um ambiente de aprendizagem participativo e transformador. Franco (2016, p. 536) afirma que “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”.

Para a autora, a efetividade da ação docente exige planejamento consciente, sustentado por finalidades claras e coerentes. Tais ações devem ser delineadas de modo a materializar essas intencionalidades, assegurando a participação ativa e o engajamento coletivo dos sujeitos envolvidos. Ademais, a reflexão permanente e colaborativa constitui componente indispensável, permitindo revisões e aprimoramentos que garantam a inclusão, a acessibilidade e a relevância social das práticas educativas.

Os termos “práticas pedagógicas” e “práticas educativas” são, com frequência, utilizados de maneira intercambiável. Segundo Franco (2016, p. 536), “é comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos”. Contudo, uma análise mais acurada evidencia nuances conceituais que demarcam diferenças substanciais entre ambas. Embora os dois conceitos mantenham estreita relação com o processo de ensino e aprendizagem, suas abordagens e finalidades apresentam ênfases distintas. A principal diferenciação reside na adoção de uma perspectiva crítica e reflexiva, que transcende a simples normatividade. Nessa acepção, a prática deve ser analítica, e não prescritiva; emancipadora, e não adestradora; dialógica, e não linear (Franco, 2016). Trata-se, portanto, de uma ação educativa consciente e transformadora, em contraste com um modelo técnico e mecanicista. Essa abordagem dialética, ao reconhecer as complexidades e contradições inerentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, rompe com a visão linear e previsível que tradicionalmente marcou as práticas escolares. Embora a prática pedagógica não siga trajetórias fixas nem possa ser inteiramente prevista, deve ser planejada e intencionalmente estruturada (Franco, 2016).

Nessa mesma direção, Freire (1980) compreende a educação como um processo de libertação e conscientização, pautado na relação dialógica entre educadores e educandos. Tal dinâmica pressupõe uma troca recíproca de saberes, sustentada pela crítica às contradições sociais, econômicas e culturais que perpassam a realidade. Desse modo, a educação se configura como um movimento dialético, no qual o aprender e o ensinar se interpenetram, promovendo a formação integral e emancipatória dos sujeitos. Assim, compreende-se o processo educacional como um fenômeno dinâmico e histórico, no qual as práticas pedagógicas devem se reconfigurar constantemente para responder às demandas e desafios de cada período. Tal movimento ocorre por intermédio de uma dinâmica dialética, em que forças antagônicas, como a opressão e a liberdade, se confrontam, produzindo sínteses que impulsionam o avanço educativo.

A trajetória histórica da educação evidencia uma evolução dialética contínua, permeada por tensões entre ideais e realidades distintas, que refletem as contradições e interações entre contextos sociais, econômicos e culturais. Assim, o processo formativo revela-se em constante transformação, incorporando e reelaborando saberes de acordo com as necessidades emergentes de cada época. As ações pedagógicas, portanto, não são estáticas, mas expressam a complexidade e a dinamicidade que caracterizam o ensino e a aprendizagem ao longo do tempo. No âmbito do ensino-aprendizagem dialético, a prática educativa distingue-se por promover um movimento contínuo de problematização, diálogo e reflexão crítica. Nesse contexto, mais do que transmitir conteúdos de forma unidirecional, busca-se fomentar a participação ativa por meio de debates, questionamentos e análises reflexivas. A dialética fundamenta-se na identificação e superação das contradições, reconhecendo os conflitos e desafios do processo formativo como possibilidades de transformação e crescimento coletivo.

Saviani (2011) reforça que, quando concebidas sob a ótica de uma epistemologia crítico-emancipatória, as práticas pedagógicas ultrapassam o caráter técnico e instrumental, configurando-se como práticas sociais que exigem pensamento analítico e autocrítico sobre a realidade educativa e suas potencialidades transformadoras. Nessa mesma direção, Franco (2012) enfatiza que, enquanto prática social, a ação docente promove uma interação dialógica e dinâmica entre o ambiente escolar e o contexto social mais amplo, reafirmando a natureza integradora e reflexiva da educação. Assim:

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos, (Franco, 2016, p. 538).

Então, em vez de serem concebidas como “armaduras”, estruturas rígidas e inflexíveis, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como processos dinâmicos, flexíveis e responsivos. Tais práticas possibilitam ao educador ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos discentes e as especificidades do contexto escolar. Nesse sentido, constituem referenciais estruturantes que orientam e sustentam o desenvolvimento das ações educativas, sem impor modelos limitadores ou prescritivos. Essa concepção favorece um diálogo constante e adaptativo entre docentes e estudantes, reconhecendo as singularidades de cada realidade pedagógica e consolidando-se como instrumentos que fortalecem e enriquecem a atuação docente.

Assim, uma abordagem pedagógica dialógica e reflexiva oferece uma base teórica e metodológica sólida, capaz de organizar as práticas de ensino de forma eficaz, sem restringir a autonomia criativa do professor. Tal postura incentiva um processo comunicativo contínuo entre os sujeitos envolvidos e suas circunstâncias, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa e emancipatória. A educação contemporânea enfrenta o desafio de superar paradigmas tradicionais e normativos, que frequentemente limitam o potencial crítico e transformador dos processos formativos.

Nessa direção, a perspectiva dialética e crítica propõe questionar e problematizar as normas estabelecidas, promovendo uma análise profunda das estruturas sociais, culturais e políticas que condicionam o campo educacional. Conforme destaca Franco (2016), o sujeito e o objeto encontram-se em um processo permanente de formação dialética, desenvolvendo-se por meio de contradições internas. Tal processo não segue uma lógica determinista, mas se concretiza pela intervenção humana intencional, mediada pela práxis educativa:

Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (Franco, 2016, p. 542).

Desse modo, a prática docente atinge sua plenitude enquanto prática pedagógica quando se fundamenta em uma intencionalidade clara e devidamente estruturada. O(a) professor(a) que compreende o propósito de sua ação educativa e reconhece como esta contribui para o desenvolvimento integral do educando encontra-se apto(a) a articular e ampliar essa formação de maneira significativa. Tal consciência permite ao educador transcender a mera transmissão de conteúdos, assumindo o papel de mediador e promotor do crescimento pessoal, social e intelectual dos discentes (Franco, 2016). A relevância do docente como sujeito ativo e protagonista do processo formativo evidencia que as práticas pedagógicas demandam não apenas domínio teórico, mas também uma postura ética, crítica e resiliente diante dos desafios e contradições inerentes à educação. Assim compreendidas, essas práticas são moldadas por referenciais teóricos, contextos socioculturais e, sobretudo, pela leitura sensível das necessidades e potencialidades individuais dos estudantes. Conforme destaca Franco (2016, p. 544), “as práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe com as contradições”.

As contradições, nesse sentido, não devem ser interpretadas como obstáculos a serem suprimidos, mas como elementos constitutivos e impulsionadores do processo educativo. Elas

configuram oportunidades de reflexão e aperfeiçoamento profissional, contribuindo para a construção de uma educação crítica, transformadora e ajustada às demandas contemporâneas da sociedade. Essas tensões não se reduzem a simples conflitos ou divergências, mas expressam forças dialéticas que promovem a transformação e o avanço do conhecimento. A partir do confronto entre opostos, emerge uma síntese que supera as limitações anteriores e inaugura novas possibilidades de compreensão e ação pedagógica. Assim, reconhecer e enfrentar as contradições presentes na prática educativa significa compreender o movimento dialético que sustenta tanto o desenvolvimento docente quanto o processo de formação humana. Ao lidar com tais paradoxos no contexto escolar, o(a) professor(a) precisa administrar expectativas distintas, valores divergentes e situações ambíguas que caracterizam o cotidiano do ensino-aprendizagem. Ignorar essas dinâmicas resulta em um ambiente pedagógico rígido e pouco responsivo, restringindo a capacidade de reflexão, de inovação e de mediação crítica do educador (Franco, 2016). Tal postura compromete não apenas a evolução das práticas pedagógicas, mas também a qualidade e a intencionalidade formativa da educação oferecida.

A subjetividade dos sujeitos constitui elemento essencial na construção da realidade educativa. Cada discente e cada docente trazem consigo um conjunto singular de percepções, experiências e interpretações que se entrelaçam no espaço escolar, produzindo uma compreensão coletiva em permanente transformação. Esse processo contínuo de interpretação e ressignificação configura uma dinâmica dialética, na qual a educação deixa de ser compreendida como mera transmissão linear de saberes para se afirmar como uma construção compartilhada e interativa. Dessa forma, reafirma-se que as práticas pedagógicas demandam o engajamento crítico e consciente do educador na dinâmica e no sentido da práxis, de modo a apreender as teorias implícitas que orientam e sustentam as ações do grupo de aprendizes (Franco, 2016).

Conforme explicita Franco (2016, p. 541), o(a) professor(a) que assume sua responsabilidade social e se compromete profundamente com o propósito de sua atuação pedagógica que colabora de forma efetiva com o projeto político-pedagógico da instituição escolar. Trata-se de um profissional que reconhece o impacto transformador de sua prática na trajetória dos educandos, sustentando sua docência em fundamentos teóricos e éticos consistentes: “ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal”. Esse(a) educador(a) orienta sua ação por objetivos claros, pautando-se em uma visão crítica e convicta acerca do conhecimento que ensina. Assim, a prática docente adquire sentido

pedagógico quando se realiza com intencionalidade, planejamento, acompanhamento sistemático, vigilância crítica e compromisso social.

Mediante o exposto, historicamente, as contribuições e narrativas dos afro-brasileiros, quilombolas, indígenas e comunidades campesinas foram marginalizadas ou deturpadas nos currículos escolares. Investigar e implementar práticas pedagógicas afirmativas que promovam a reparação dessas omissões históricas revela-se um imperativo ético e político no campo educacional. É nesse movimento que emerge a necessidade de pesquisar práticas pedagógicas que valorizem e difundam positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo, no Ensino Fundamental I do Colégio Municipal Professor Lourenço Batista. Para Franco (2016), os seres humanos se desenvolvem de forma contínua, não segundo determinismos prévios, mas mediante a ação prática, reconhecendo-se que sujeito e objeto não são entidades fixas, e sim realidades em permanente formação e transformação, orientadas por processos dialéticos. Tal movimento evolutivo é impulsionado por contradições internas e é significativamente configurado pela intervenção humana e pela prática social, que assumem papel central na construção do conhecimento e na consolidação de uma educação emancipatória.

A perspectiva apresentada enfatiza a centralidade da ação humana na produção do conhecimento e na transformação da realidade, destacando o papel decisivo das práticas e decisões dos sujeitos nos processos educativos e sociais. Defende-se a necessidade de metodologias que expressem autenticamente a pluralidade identitária e a diversidade cultural, de modo a fortalecer a mediação entre sociedade, currículo e educação. Essa abordagem possibilita superar visões reducionistas e idealizadas da diversidade, ainda presentes em práticas escolares, e reafirma a importância de uma pedagogia crítica, dialógica e inclusiva. Reconhecer e incorporar a multiplicidade das identidades culturais configura-se, assim, como condição essencial para a promoção da equidade, da inclusão e da formação integral dos educandos, contribuindo para a justiça social, a emancipação humana e o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos.

Conforme destaca Franco (2012), a prática pedagógica não se configura como um processo linear ou totalmente previsível, mas requer planejamento intencional e estruturação criteriosa. Por envolver interações humanas, é marcada por imprevisibilidade, dinamismo e variabilidade, visto que cada discente apresenta ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem singulares. Nesse contexto, o ato de ensinar não pode seguir um roteiro fixo, mas deve ser organizado e flexível, garantindo coerência e propósito ao processo educativo. O planejamento

pedagógico, portanto, é elemento estruturante da ação docente, pois define objetivos, estratégias metodológicas e critérios avaliativos, assegurando que os conteúdos essenciais sejam contemplados e articulados de maneira significativa. Planejar possibilita ao educador antecipar variáveis e ajustar suas práticas conforme as demandas do contexto, preservando o foco nos objetivos formativos e na aprendizagem efetiva.

De modo análogo, no campo educacional, os conceitos de práxis e poíesis assumem relevância significativa ao delinearem distintas formas de ação, reflexiva e não reflexiva, no exercício docente. A distinção entre essas dimensões é essencial para compreender as múltiplas abordagens pedagógicas e suas implicações no processo formativo dos sujeitos. Nessa perspectiva, destaca-se a concepção de que existem práticas de ensino fundamentadas em princípios pedagógicos e outras que se configuram de maneira mecânica e desprovida de reflexão crítica, desconsiderando a formação integral e humanizadora do educando (Franco, 2016). A pedagogia manifesta-se, portanto, quando ocorre uma incorporação contínua, colaborativa e intencional da reflexão na prática educativa, assegurando que os objetivos propostos sejam alcançáveis e significativos para todos os envolvidos. Além disso, concretiza-se por meio da busca de metodologias que garantam a efetividade e a coerência dos encaminhamentos definidos pelos objetivos educacionais.

A prática educativa vai além da dimensão técnica do ensino, sendo influenciada por fatores culturais e simbólicos que moldam as subjetividades e orientam as ações pedagógicas. Conforme Franco (2016), ela não pertence exclusivamente ao professor, pois é atravessada por traços culturais compartilhados que configuram “subjetividades pedagógicas”. Essas subjetividades se constroem tanto no ambiente escolar quanto nas relações familiares, comunitárias e sociais, revelando a educação como um processo formativo amplo, que envolve dimensões humanas, culturais e sociais.

A pedagogia atua como um campo mediador que organiza, interpreta e orienta o saber educativo, conferindo coerência e intencionalidade às práticas formativas. Conforme Franco (2016), trata-se de uma prática social voltada à compreensão e transformação das ações educativas, assegurando seu caráter regulador e emancipador. Enquanto a educação abrange um conjunto amplo de práticas socioculturais que influenciam a formação humana, a pedagogia estrutura essas práticas de modo sistemático e reflexivo, potencializando seus efeitos. Assim, as práticas pedagógicas configuram-se como ações intencionais e críticas que se concretizam no espaço escolar, enquanto as práticas educativas se manifestam em diferentes contextos

sociais. Dessa forma, a pedagogia assume o papel de mediadora entre teoria e prática, promovendo processos educativos críticos, transformadores e socialmente significativos.

A análise das práticas pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental I do Colégio Municipal Professor Lourenço Batista, situado na cidade de Rio Quente (GO), evidenciou a importância da valorização da cultura e da história afro-brasileira, quilombola, indígena e camponesa. Essa abordagem, ancorada na perspectiva histórico-crítica, enfatiza que a natureza humana é construída historicamente, por meio da interação entre o indivíduo e o meio social e cultural em que se insere. Nesse cenário, a escola se consolida como um espaço privilegiado para a concretização dessa proposta, promovendo um ambiente em que as diferentes identidades, saberes e experiências culturais são reconhecidos e integrados ao currículo e ao projeto político-pedagógico (PPP) da instituição.

Franco (2012) destaca que a escola deve ser compreendida como um campo de disputas e contradições, resultante das múltiplas tensões e influências que a atravessam. Historicamente, a instituição escolar foi idealizada como uma entidade redentora, supostamente capaz de corrigir desigualdades e redimir as classes populares, assumindo o papel de agente de transformação social e individual. Contudo, tal visão idealizada e salvacionista tem sido amplamente questionada pelas análises contemporâneas, que reconhecem a impossibilidade de atribuir à escola, isoladamente, a resolução das desigualdades sociais. Assim, a escola deve ser entendida como um território de lutas simbólicas e materiais, no qual diversos interesses e forças sociais se confrontam, refletindo as contradições estruturais da sociedade. Essa compreensão, de caráter crítico e realista, permite situar a instituição escolar como um espaço dialético, no qual coexistem práticas conservadoras e transformadoras, expressando as tensões inerentes ao contexto social, político e econômico que a constitui.

As instituições educativas são influenciadas por múltiplos fatores, políticas públicas, ideologias, relações de poder e contextos socioculturais, que tornam o espaço escolar um campo de contradições e disputas. Essas tensões, contudo, configuram oportunidades de reflexão e transformação das práticas pedagógicas, permitindo que elas respondam de forma crítica às necessidades dos educandos e às demandas do contexto social. A educação, sob uma perspectiva dialética, deve analisar as estruturas que condicionam o fazer pedagógico, enquanto a pedagogia atua como mediadora e organizadora dessas práticas, orientando-as de modo consciente e coerente. Assim, as práticas pedagógicas integram um sistema mais amplo, influenciado por políticas, condições institucionais e interações entre professores, estudantes,

famílias e comunidade, constituindo-se como espaços de diálogo e mediação entre a sociedade e a sala de aula.

A educação não se realiza de forma autônoma, mas encontra-se profundamente imbricada ao contexto social em que se insere. As práticas pedagógicas, portanto, constituem um canal por meio do qual valores, saberes e dinâmicas sociais são incorporados, reinterpretados e, muitas vezes, problematizados no interior da escola. Tal movimento é dialético: a sala de aula não apenas reflete a sociedade, mas também a transforma, ao suscitar reflexões e promover novos entendimentos. Nesse sentido, Franco (2016) reafirma que as práticas pedagógicas captam e amplificam as vozes e acontecimentos sociais, ressignificando-os no ambiente escolar. Assim, essas práticas configuram-se como mediadoras do diálogo constante entre o mundo externo (sociedade) e o interno (escola), contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir na realidade social.

Nessa perspectiva, para Franco (2015), as práticas pedagógicas constituem uma forma de práxis, ou seja, uma ação intencional que articula reflexão e transformação. Desse modo, conforme a autora (2016), tais práticas somente podem ser compreendidas em sua totalidade, uma vez que se estruturam a partir de relações dialéticas entre o todo e as particularidades. Essa compreensão amplia o entendimento do fenômeno educativo, evidenciando sua complexidade e interdependência com os múltiplos fatores que o constituem. “As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade” (Franco, 2016, p. 547). Ignorar essa totalidade implicaria uma leitura superficial do processo educativo, desconsiderando as forças sociais, culturais e institucionais que o moldam. Assim, a totalidade e a dialética oferecem o alicerce teórico necessário para compreender como diferentes dimensões da realidade se interconectam e se influenciam mutuamente.

Por uma Educação Libertadora: Práticas Docentes e Material Didático no Enfrentamento das Invisibilidades Étnico-Raciais

A educação libertadora, inspirada nos princípios freireanos, constitui-se como um processo de conscientização e emancipação humana, no qual o ato de ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, tornando-se um exercício crítico de leitura do mundo e de transformação da realidade. Sob essa perspectiva, este capítulo propõe uma reflexão sobre as práticas docentes e o uso do material didático como instrumentos de resistência e enfrentamento

das invisibilidades étnico-raciais ainda presentes no contexto escolar. Ao problematizar as formas de exclusão e silenciamento das identidades afro-brasileiras, quilombolas, indígenas e camponesas, busca-se evidenciar o papel do professor como sujeito histórico e agente de mudança, capaz de ressignificar o currículo e promover uma educação pautada na diversidade, na equidade e no reconhecimento das múltiplas culturas que constituem o povo brasileiro

Sendo assim, embora as imagens de Cauê e Júlia⁴ assim como outras figuras representativas de mulheres, homens e crianças negras, sejam visualmente inclusivas, sua apresentação carece de profundidade suficiente para permitir uma contextualização histórica e cultural dessas identidades. Ou seja, as figuras são inseridas de maneira superficial, sem uma ligação explícita com a relevância étnica e cultural que deveriam transmitir. No entanto, a inclusão visual dessas figuras, mesmo sem uma contextualização devida, ainda produz um efeito positivo por representar a diversidade existente na sociedade. Isso oferece aos estudantes a oportunidade de se considerarem nas imagens, criando um senso de pertencimento étnico e cultural. Esse reconhecimento visual é importante para a construção da identidade dos alunos, especialmente em um contexto educacional que historicamente negligenciou as representações positivas das minorias. Entretanto, para que essa representatividade seja realmente eficaz, é necessário que ela venha acompanhada de uma narrativa mais rica, que explore a relevância cultural, histórica e social desses grupos.

Segundo Munanga (2005), embora o livro seja um instrumento ideológico, é possível abordá-lo de maneira crítica e transformadora, é relevante que o livro didático não é um instrumento neutro, mas um reflexo das relações sociais, culturais e políticas da sociedade que o produz. Os temas abordados nos livros didáticos são resultado de decisões curriculares e políticas que não são isentas de valores ou interesses, mas que atendem a critérios de seleção que podem privilegiar determinadas visões de mundo:

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro

⁴ Os personagens Cauê e Júlia que compõem a Turminha do Etapa, os mascotes presentes no material didático do Sistema Etapa Público, evidenciam uma proposta pedagógica que busca contemplar a diversidade étnico-racial. Suas representações refletem o compromisso com a valorização das diferenças, contribuindo para que os estudantes se reconheçam nas narrativas apresentadas. Essa abordagem favorece a construção de uma educação pautada no respeito, na inclusão e na promoção da igualdade racial, em consonância com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. (Munanga, 2005, p. 23).

Então, é relevante reconhecer que, devido à sua importância e à exceção de que os livros didáticos têm, eles também podem ser portadores de estereótipos e preconceitos que passam despercebidos pelos educadores. Muitas vezes, o conteúdo desses livros omite ou apresenta de maneira simplificada e distorcida as realidades vividas de diferentes grupos sociais, como mulheres, negros, indígenas e trabalhadores. Essa simplificação pode levar à perpetuação de visões estereotipadas e à desvalorização das experiências e contribuições desses segmentos, contribuindo para uma formação educacional que não reflète a pluralidade e a complexidade da sociedade. A consciência sobre a necessidade de uma representação mais justa e inclusiva das diversas realidades sociais e históricas é fundamental para a promoção de uma educação que não apenas informe, mas também forme cidadãos conscientes de sua própria história e identidade, assim como das injustiças sociais que permeiam o contexto em que vivem.

Ademais, a falta de participação dos professores⁵ na escolha do material didático gera um descompasso entre as necessidades pedagógicas da realidade local e as decisões centralizadas pela gestão escolar ou instâncias superiores. A ausência de envolvimento dos docentes nesse processo pode impactar negativamente a adaptação do material à prática pedagógica e ao contexto dos alunos, resultando em uma implementação menos eficaz. A colaboração entre professores e gestores educacionais é preponderante para garantir que o material didático contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no que se refere às questões identitárias e culturais, conforme as diretrizes educacionais preconizadas. Por exemplo, o professor Fola recorda que houve um momento em que o material foi disponibilizado para observação pelos professores, ainda que a decisão já estivesse praticamente tomada. Já o professor Sade menciona que, embora a decisão já tivesse sido feita, os professores mostraram satisfação com o material, sugerindo uma aceitação posterior, mesmo sem participação no processo inicial de escolha:

Foi feito pela gestão. A gestão trouxe queria, que era para ser trabalhado, que

⁵ As falas e relatos dos questionários e transcrições das entrevistas serão expressas em formato de citações recuadas com o intuito de dar destaque diante do texto. A presença de nomes indígenas e africanos ao longo da análise de dados busca reconhecer e valorizar a importância histórica e cultural desses povos na formação social, política e cultural do Brasil. Ao incluir esses nomes, reitero o compromisso com as peças históricas e a visibilidade das contribuições fundamentais que os indígenas e africanos trouxeram para o país, muitas vezes invisibilizados pelo discurso oficial. Essa escolha também reflète a perspectiva de uma educação decolonial e inclusiva, controlada aos princípios de diversidade e respeito às diferentes culturas que compõem.

fizeram a escolha desse material, certo! (Professor Sade, 2024).

Que eu me lembre a gestão, selecionou os livros e deixou à disposição para os professores. Na hora do recreio dar uma olhada e fazer as observações, que eu me lembro, foi isso a forma que escolhi. (Professor Fola, 2024).

De acordo com a Nota Técnica Conjunta (Brasil, 2021), a promoção positiva deve se basear em ações que valorizem identidades culturais diversas, indo além da mera menção superficial a essas histórias e culturas. Isso exige uma formação docente contínua e alinhada às necessidades locais, que capacite os professores a implementar práticas pedagógicas inclusivas e integradas. A formação continuada, não deve ser vista apenas como um treinamento técnico, mas como um processo de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas, que possibilite aos educadores compreenderem as especificidades das comunidades afro-brasileiras, quilombolas, indígenas e do campo. Sem uma formação sólida, os professores podem acabar reproduzindo abordagens descontextualizadas ou até mesmo estereotipadas, o que compromete a construção de uma identidade coletiva respeitosa e inclusiva no ambiente escolar. Além disso, a educação para a diversidade requer mais do que a simples inclusão de temas sobre culturas diversas no currículo. É necessário que os educadores compreendam a importância dessas questões dentro do processo de formação da cidadania e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A ausência de programas de formação continuada nesse sentido implica em uma lacuna educacional que perpetua a marginalização de determinadas culturas e povos, contribuindo para o silenciamento e a invisibilização das suas histórias e contribuições.

O tema da formação continuada dos professores no município de Rio Quente se insere em um contexto educacional marcado por desafios que transcendem o espaço escolar, sobretudo no que tange às demandas pedagógicas voltadas para os povos do campo. Em relação às temáticas de cultura e história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos camponeses, evidencia-se uma lacuna significativa no apoio institucional e na oferta de capacitação específica, indicando uma carência tanto na oferta de formações voltadas para essas questões como na promoção de espaços dialógicos para a troca de saberes e práticas pedagógicas. A formação oferecida, de acordo com os relatos, concentra-se em temas mais gerais, como Língua Portuguesa, Alfabetização e Leitura. Isso reflete um problema estrutural nas políticas educacionais de formação continuada, que priorizam áreas consideradas centrais, mas negligenciam a inclusão de temáticas que promovam a diversidade e o respeito às identidades culturais, como preconiza a Lei nº 10.639/2003.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do

Campo (Brasil, 2002), e em consonância com o Artigo 67 da LDB, os sistemas de ensino deverão implementar políticas para a formação inicial e continuada, capacitando todos os professores leigos e incentivando o aprimoramento contínuo dos profissionais da educação. Então, essa diretriz aponta a necessidade de garantir que todos os profissionais da educação estejam devidamente capacitados, tanto no início de sua carreira quanto ao longo de sua trajetória docente. A formação continuada assegura o aperfeiçoamento constante, permitindo que os educadores se adaptem às novas demandas pedagógicas, tecnológicas e sociais, melhorando, assim, a qualidade do ensino. Essa prática é essencial para superar a defasagem de formação, especialmente no caso dos professores leigos, e garantir uma educação de excelência. Nesse contexto, defende-se a necessidade de ampliação da atuação do Colégio na oferta de cursos em parceria com universidades e instituições especializadas, assegurando que a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo constituam eixos estruturantes da formação docente. Para que tais iniciativas sejam efetivas, é imprescindível que os cursos sejam concebidos em consonância com as especificidades e demandas locais, promovendo abordagens metodológicas contextualizadas, bem como a realização de seminários internos e oficinas que potencializem a inclusão e fomentem o respeito às populações rurais. Dessa maneira, a formação continuada transcende o caráter meramente instrumental, consolidando-se como um dispositivo estratégico para o fortalecimento dos saberes tradicionais e para a implementação de práticas pedagógicas que assegurem o reconhecimento e a representatividade da diversidade cultural no ambiente escolar.

Ainda de acordo com Da Costa Berbat e De Carvalho Feijó (2016), é necessária a intervenção com uma política pública e uma estratégia educacional que visem capacitar professores do campo para lidar eficazmente com a estrutura multiseriada das escolas, orientá-los na utilização de livros didáticos de maneira independente e engajada. Essas abordagens buscam promover uma atuação autônoma e comprometida com as demandas das comunidades camponesas, visando transformar a escola tradicional em uma “escola do campo” alinhada ao conceito desenvolvido pelos movimentos sociais do campo. Candau (2020), complementa essa discussão ao afirmar que a “mudança de óptica é o ponto central” que deve permear toda a formação docente. A mudança de óptica, como destacada por Candau, deve ser encarada como um compromisso contínuo, essencial para o processo de humanização da educação e para a formação de cidadãos críticos e conscientes da riqueza cultural que os cerca. É essencial que o Colégio crie espaços dialógicos permanentes.

A formação continuada deve estar alinhada à execução de projetos pedagógicos interdisciplinares que envolvam diversas áreas do conhecimento. Assim, os professores podem trabalhar juntos para integrar as questões culturais em suas disciplinas, indo além das datas comemorativas e eventos isolados. Os questionamentos sobre o PPP apontam para uma desconexão significativa entre a sua formulação e a efetiva implementação das temáticas de cultura e história afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo no contexto escolar. Os relatos indicam que, embora o PPP ofereça oportunidades de participação para a comunidade escolar, essa participação é frequentemente limitada, o que contribui para a superficialidade com que tais temas são abordados no documento. O envolvimento restrito dos professores, seja por falta de tempo ou de incentivo institucional, resulta em um distanciamento entre as diretrizes do PPP e a prática pedagógica cotidiana.

Além disso, a crítica ao material didático do Sistema Etapa Público, apontada no estudo, reflete a importância da promoção positiva, que requer materiais adequados e consistentes com a realidade sociocultural dos alunos. Para que uma promoção positiva seja eficaz, é necessário o envolvimento dos docentes tanto na escolha dos recursos quanto na elaboração do projeto político pedagógico, garantindo que o documento e suas diretrizes reflitam uma prática pedagógica articulada com as necessidades culturais das comunidades.

Tecendo sobre as concepções acerca da cultura e da história afro-brasileira, quilombola, dos povos do campo e indígena, evidencia-se que a abordagem desses temas nas práticas educativas ainda é, em sua maioria, limitada a datas comemorativas e eventos específicos no calendário escolar. Embora relevante, essa abordagem revela uma superficialidade no tratamento contínuo e aprofundado dessas questões, sugerindo uma aplicação episódica, onde a cultura é destacada pontualmente e não integrada de forma transversal ao currículo. Assim, torna-se perceptível que as práticas desenvolvidas no âmbito do colégio são práticas docentes. Pois, de acordo com Franco (2015), as práticas pedagógicas são compreendidas como práxis, ou seja, uma ação que envolve reflexão e gera uma nova ação em um movimento contínuo de transformação. Isso reforça que as práticas docentes precisam ir além das atividades pontuais e incluir uma reflexão crítica que permeie todo o processo educativo, de modo que a cultura e a história desses grupos sociais estejam constantemente presentes nas práticas pedagógicas.

Essa perspectiva alinha-se com a necessidade de uma implementação mais robusta da Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. A aplicação prática da lei parece, muitas vezes, relegada a momentos específicos

do ano, em vez de ser incorporada de maneira sistemática e cotidiana nas disciplinas e atividades pedagógicas, apontando para a necessidade de uma compreensão mais ampla da importância de incorporar as vivências culturais no currículo, a fim de refletir as realidades culturais e identitárias dos estudantes. Assim, embora haja uma conscientização inicial sobre a relevância das questões culturais, há ainda um caminho a ser percorrido para que o currículo escolar e as práticas pedagógicas possam atender plenamente às exigências da Lei nº 10.639/2003, garantindo que as temáticas afro-brasileiras, quilombolas, indígenas sejam tratadas com a devida profundidade e frequência no processo educativo.

A percepção de que o PPP é tratado de forma burocrática e fragmentada reflete a falta de articulação entre os educadores e uma implementação desarticulada das políticas educativas. A ausência de um planejamento detalhado sobre como abordar as questões culturais e históricas das populações mencionadas, além da ênfase em datas comemorativas, evidencia que o PPP não está sendo utilizado de forma estratégica para promover a inclusão e a valorização das diversidades culturais ao longo do ano letivo. Embora o PPP seja um documento fundamental, que orienta as práticas pedagógicas e a gestão escolar, a participação efetiva dos docentes, que são os principais executores dessas práticas, muitas vezes é restringida, revelando um desafio organizacional que afeta a implementação eficaz das decisões tomadas no PPP, pois um debate limitado e mal articulado entre os professores pode resultar em um distanciamento entre o documento e a realidade escolar. É necessário garantir que todos os professores tenham tempo e incentivo para participar de maneira significativa na elaboração e revisão do PPP. Para isso, o Colégio pode organizar momentos específicos e periódicos destinados exclusivamente à discussão e atualização do projeto, assegurando que as vozes dos educadores sejam ouvidas e que suas práticas sejam consideradas na formulação das diretrizes pedagógicas. O Colégio pode trabalhar na reestruturação do currículo, garantindo que as práticas pedagógicas sejam contínuas e valorizem a diversidade cultural presente no ambiente escolar. A implementação de um sistema de avaliação contínua do PPP, com participação dos professores, pais e alunos, pode garantir que o documento não se torne apenas um “texto formal”. A criação de comissões internas para revisar periodicamente o impacto do PPP nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos alunos pode ajudar a ajustar as estratégias e assegurar que o projeto atenda às necessidades da comunidade escolar.

Considerações finais

A pesquisa analisou como as práticas pedagógicas e a formação continuada contribuem para a promoção positiva das identidades afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo no Ensino Fundamental I. Constatou-se que, embora existam iniciativas voltadas à valorização da diversidade, elas ainda são pontuais e carecem de intencionalidade e continuidade. A Educação Popular, entendida como prática emancipadora e transformadora, mostrou-se essencial, mas sua efetivação depende do fortalecimento da formação docente, da participação coletiva e de currículos comprometidos com a justiça social.

Verificou-se que a falta de formação específica e de materiais didáticos representativos reforça abordagens superficiais e desvinculadas do cotidiano escolar. A distância entre o PPP e as práticas reais evidencia a urgência de maior engajamento docente na construção curricular. Assim, a consolidação de uma escola inclusiva requer políticas públicas que garantam formação contextualizada e práticas pedagógicas críticas e plurais.

Conclui-se que a promoção positiva das culturas afro-brasileiras, quilombolas, indígenas e camponesas só será efetiva quando a escola se tornar um espaço vivo de diálogo, transformação e valorização da diversidade como eixo central do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

BRASIL, Lei 10639/01/2003, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para **incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"** https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em 16 de julho de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 1/2021/DPA/SEALF/SEALF PROCESSO Nº 23000.023928/202010 Interessado: Diretoria de Políticas de Alfabetização, Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Acesso em 19/07/2024 às 15:55, <https://www.google.com/search?q=NOTA+T%C3%89CNICA+CONJUNTA+N%C2%BA+1%2F2021%2FDPA%2FSEALF%2FSEALF+PROCESSO+N%C2%BA+23000.023928%2F2020>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores:

desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

DA COSTA BERBAT, Márcio; DE CARVALHO FEIJÓ, Gabriela. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 476-494.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**, 1. ed. São Paulo; Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra, 10ª edição, 1980. Idioma: Português, ISBN: 9780000000002.

FREIRE, Paulo. **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre Currículo: Diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]: organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MUNANGA Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção Educação contemporânea).

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. In: Linguagem e escola: uma perspectiva social. 1986. p. 96-96.