



INVESTIGANDO AS DIRETRIZES INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA, EJA, DO CAMPO E QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS: INTERFACES E DESAFIOS

INVESTIGATING THE INTERCULTURAL GUIDELINES FOR INDIGENOUS, RURAL, QUILOMBOLA, AND ADULT EDUCATION (EJA) IN MINAS GERAIS: INTERFACES AND CHALLENGES

INVESTIGANDO LAS DIRECTRICES INTERCULTURALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA, EJA, DEL CAMPO Y QUILOMBOLA EN MINAS GERAIS: INTERFACES Y DESAFÍOS

Alexandar Maria de Carvalho Alves^{1*}; Geisla Aparecida de Carvalho²

¹Graduada em Pedagogia UNIPAC, História UNIUBE e Educação Especial UNISANTA, Pós-Graduada África e suas Diásporas pela UNIFESP- Brasil Uberaba MG, Professora Escola Estadual Lauro Fontoura; ²Graduada em Matemática e Física UNIPAC e Pós-Graduada em Robótica Educacional e suas Tecnologias no Ensino de Matemática UFCAT, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática UFU, Professora Escola Estadual Professor Chaves, Uberaba – MG.

*Autor Correspondente: alexandarcarvalho7@gmail.com.

Recebido: 20/01/2025 | Aprovado: 15/02/2025 | Publicado: 17/03/2025

Resumo: Este estudo analisa as diretrizes políticas da Educação Escolar Indígena e Quilombola na Educação Básica de Minas Gerais, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. A pesquisa baseou-se na análise de documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, na seção *Diretrizes para a Educação Básica*, além da aplicação de seis questionários semiestruturados. Os dados foram analisados em quatro eixos principais: Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Educação Quilombola. Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada em fontes bibliográficas e documentais, revisando a legislação e a literatura relevante sobre o direito educacional desses povos. Essa abordagem possibilitou uma análise detalhada das práticas pedagógicas e da capacitação docente de professores, especialistas e gestores das modalidades investigadas. Os resultados revelaram que 86% dos professores desconhecem as legislações aplicáveis, enquanto apenas 14% participam de cursos de atualização e possuem conhecimento das normativas. Além disso, destaca-se o papel dos movimentos sociais no fortalecimento de políticas públicas voltadas à Educação Indígena, do Campo e Quilombola, atuando como instrumentos de resistência e promoção da igualdade racial. O estudo reforça a necessidade de problematizar a transversalidade da aprendizagem nessas modalidades, considerando as diferenças socioculturais e

Palavras-chave: Jovens e Adultos de Minas Gerais. Educação Quilombola do Campo e Indígena. Diretrizes Políticas. Aprendizagem Escolar. Pesquisa Bibliográfica e Documental.

Abstract: This study analyzes the political guidelines of Indigenous and Quilombola School Education in Basic Education in Minas Gerais, as established by the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN) No. 9.394/1996. The research was based on the analysis of official documents provided by the Ministry of Education in the *Guidelines for Basic Education* section, as well as the application of six semi-structured questionnaires. The data were analyzed across four main axes: Indigenous School Education, Youth and Adult Education (EJA), Rural Education, and Quilombola Education. Methodologically, the study adopted a qualitative approach based on bibliographic and documentary sources, reviewing legislation and relevant literature on the educational rights of these populations. This approach enabled a detailed analysis of teaching practices and teacher training for educators, specialists, and administrators within the investigated modalities. The results revealed that 86% of teachers are unaware of the applicable legislation, while only 14% participate in refresher courses and are familiar with the regulations. Furthermore, the study highlights the role of social movements in strengthening public policies for Indigenous, Rural, and Quilombola Education, serving as instruments of resistance and the promotion of racial equality. The findings reinforce the need to address the transversality of learning in these modalities, considering sociocultural differences and the importance of

continuous teacher training for the effective implementation of these educational policies.

Keywords: Young People and Adults from Minas Gerais. Quilombola Rural and Indigenous. Education Political. Guidelines School Learning. Bibliographic and Documentary Research.

Resumen: Este estudio analiza las directrices políticas de la Educación Escolar Indígena y Quilombola en la Educación Básica de Minas Gerais, según lo establecido por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) N.º 9.394/1996. La investigación se basó en el análisis de documentos oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación en la sección *Directrices para la Educación Básica*, así como en la aplicación de seis cuestionarios semiestructurados. Los datos fueron analizados en cuatro ejes principales: Educación Escolar Indígena, Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), Educación del Campo y Educación Quilombola. Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo basado en fuentes bibliográficas y documentales, revisando la legislación y la literatura relevante sobre los derechos educativos de estas poblaciones. Este enfoque permitió un análisis detallado de las prácticas pedagógicas y la formación docente de educadores, especialistas y gestores dentro de las modalidades investigadas. Los resultados revelaron que el 86% de los docentes desconocen la legislación aplicable, mientras que solo el 14% participa en cursos de actualización y conoce las normativas. Además, el estudio destaca el papel de los movimientos sociales en el fortalecimiento de las políticas públicas para la Educación Indígena, del Campo y Quilombola, que funcionan como instrumentos de resistencia y promoción de la igualdad racial. Los hallazgos refuerzan la necesidad de problematizar la transversalidad del aprendizaje en estas modalidades, considerando las diferencias socioculturales y la importancia de la formación continua del profesorado para la implementación efectiva de estas políticas educativas.

Palabras clave: Jóvenes y adultos de Minas Gerais. Educación Quilombola en el Campo y Pueblos Indígenas. Directrices políticas. Aprendizaje escolar. Investigación bibliográfica y documental.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as políticas de igualdade racial e suas interfaces com a Educação Indígena, de Jovens e Adultos (EJA), do Campo e Quilombola, destacando seu papel na promoção da justiça social e no reconhecimento cultural das comunidades tradicionais no Brasil. A pesquisa examina como essas modalidades educacionais evoluíram para responder às demandas históricas e políticas desses grupos.

Busca-se compreender a historicidade da Educação Básica e sua evolução em resposta às demandas das comunidades tradicionais em Minas Gerais. A discussão inicia-se pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade prevista na Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Fundamentada no princípio da educação para todos, a EJA atende jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade regular, conectando-se às necessidades culturais, sociais e econômicas das comunidades indígenas, quilombolas e rurais. Essa modalidade não se limita à oferta de vagas, mas também incorpora as lutas sociais dessas comunidades por visibilidade, reconhecimento e preservação de identidades. De acordo com Ciavatta (2022), a EJA é garantida como um direito público, gratuito e adequado às condições dos sujeitos atendidos, como previsto pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Segundo Pletsch e Souza (2021, p. 1286), há em Minas Gerais aproximadamente 800 mil indígenas pertencentes a 305 povos e falantes de 274 línguas dos troncos linguísticos Macro-Jê e Tupi-Guarani. Parte significativa dessa população reside em Uberaba, MG, frequentando escolas municipais como Maria Carolina Mendes e Totonho de Moraes na modalidade EJA. A organização curricular dessas escolas é respaldada pelo Decreto nº 6.861/2019 e pela Resolução CNE/CEB nº 03/1999, que estabelecem diretrizes para a Educação Escolar Indígena, garantindo respeito às especificidades culturais e sociais dessas comunidades.

O currículo das escolas municipais do campo em Uberaba é estruturado para refletir as particularidades dos povos indígenas Catú-Awa-Arachás, promovendo a afirmação identitária e o pertencimento cultural, sempre em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o Decreto nº 7.352/2010, as políticas educacionais voltadas à igualdade racial, Educação Indígena, Quilombola e do Campo devem assegurar os direitos constitucionais desses grupos, como estabelecido pela Constituição de 1988 e reforçado por normas como a Resolução CNE/CEB nº 03/1999.

Libâneo (1994, p. 28) e Zabala (2020, p. 58) destacam que a LDB assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e determina que a educação escolar para esses povos seja intercultural e bilíngue. Essa abordagem visa reafirmar identidades étnicas, valorizar línguas e ciências tradicionais, além de possibilitar o acesso a conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. Da mesma forma, Munanga (2019, p. 21) ressalta que a educação quilombola promove espaços de resistência cultural e afirmação política, valorizando a história e a cultura afro-brasileira.

Os docentes, muitas vezes com pouca formação inicial sobre as particularidades culturais desses grupos, encontram dificuldades em construir práticas que dialoguem com a cultura e história locais. Apesar desse aparato legal, as políticas de igualdade racial e educacional enfrentam dificuldades para implementação efetiva. É importante ressaltar que a formação continuada é essencial para que os professores possam se apropriar de práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades dessas populações e para que possam contribuir de forma efetiva para a valorização cultural e a inclusão social de seus estudantes.

A capacitação profissional docente analisada neste estudo examina a utilização de espaços formais de educação por professores licenciados em pedagogia, geografia, história e ciências do campo na educação básica em Minas Gerais. Busca-se compreender como esses ambientes contribuem para a formação docente e para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo investiga como professores utilizam espaços formais de educação em práticas pedagógicas voltadas às modalidades EJA, Indígena, Quilombola e do Campo, analisando desafios e potencialidades. Além disso, questiona em que condições as práticas educativas dessas modalidades garantem sua efetivação, destacando os desafios e possibilidades para a concretização de políticas de diferença.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o papel desses espaços na formação docente e na melhoria do processo educativo para populações historicamente marginalizadas. O objetivo geral é analisar como os professores utilizam esses espaços em suas práticas pedagógicas, buscando: (1) compreender sua integração no ensino-aprendizagem; (2) avaliar como podem enriquecer a experiência educativa; e (3) identificar desafios e oportunidades para a formação docente. Além disso, o estudo considera as especificidades culturais das comunidades indígenas, quilombolas e rurais, destacando a importância de currículos e práticas pedagógicas adequados às suas realidades.

Dessa forma, este trabalho contribui para o fortalecimento de uma educação inclusiva e intercultural, alinhada às necessidades das comunidades tradicionais, promovendo a valorização da diversidade como um pilar essencial da justiça social e do direito à educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este panorama aborda as modalidades de educação que contemplam as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, populações indígenas, do campo e, mais recentemente, populações remanescentes de quilombos. Nessa interface, Duarte (2021) relata que:

[...] o direito à educação deve reger-se pelo princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” Brasil, (1988, artigo 206, I). O tensionamento entre as concepções de igualdade formal “todos são iguais perante a lei” e igualdade material ponderação acerca das desigualdades sociais, sobretudo via atuação dos movimentos sociais, positivaram, na Constituição Federal de 1988, direitos à educação escolar pautados nas especificidades de determinadas coletividades. (2021, p. 113).

Trata-se de um desafio lógico-articulativo entre igualdade e diferença para o alcance do direito fundamental à educação. Nessa perspectiva, Nozu e Bruno (2021, p. 105) ressaltam que a educação precisa “adotar, simultaneamente, medidas de universalização e de focalização para o alcance do direito à educação de populações vulneráveis e marginalizadas socioeconômica e culturalmente”.

Nesse sentido, Nozu (2023, p. 19) explica que a regulamentação do direito à educação, instituído pela Constituição Federal de 1988, foi realizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. O processo de elaboração da LDB envolveu um contexto complexo de redemocratização no Brasil, reformas neoliberais e debates sobre uma formação comprometida com a cidadania.

Ademais a LDB disciplina os direitos à educação, abordando princípios, objetivos e deveres do Estado. Além disso, define a organização dos níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como os recursos financeiros relacionados à educação escolar brasileira. A lei estabelece que é obrigação dos sistemas de ensino garantir a educação às pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada.

Essa modalidade de ensino proporciona maior acesso à educação formal, assegurando a jovens e adultos o direito à formação conforme suas necessidades e garantindo-lhes a continuidade dos estudos ao longo da vida. O público atendido inclui jovens, adultos e idosos, muitos dos quais acumulam responsabilidades familiares e sociais. No entanto, antes do reconhecimento oficial da educação desses sujeitos, essa modalidade, em todo o Brasil, ocorria por meio de programas que supriam a necessidade daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa. Pletsch e Souza (2021) relatam que:

[...] os estudantes não tinham uma garantia nos sistemas oficiais de ensino e encontravam-se alheios à educação formal. A dispersão observada no tratamento das modalidades da educação demonstra o campo complexo e polissêmico que circunscreve as políticas públicas, no qual se debatem a garantia da igualdade como princípio e o reconhecimento da diferença como valor. (2021, p. 1294).

Nesse sentido, as políticas de acesso escolar, ações afirmativas, diversidade e diferença passam a compor o vocabulário das políticas públicas. Esse arcabouço é resultado dos movimentos sociais contemporâneos, especialmente aqueles de cunho identitário, que, articulados em torno das chamadas "políticas de diferença", abalaram concepções de identidades coletivas unívocas. Nessa perspectiva, a identidade deixa de ser vista como um atributo universal fixo e passa a ser construída por meio de processos estruturais de diferenciação, desafiando, assim, as normas reguladoras da sociedade.

[...] a atuação dos movimentos sociais combinou a exigência do acesso a direitos iguais com a reivindicação de reconhecimento de grupos então definidos como minorias. Por meio da produção de imagens e significados novos e próprios que combatiam a subordinação, esses movimentos sociais conquistaram o direito de se autorrepresentarem e desnaturalizaram desigualdades sociais e culturais.

(Pletsch & Souza, 2021, p. 120).

O pressuposto de que as identidades refletem normas reguladoras da sociedade e caminham em direção a uma igualdade essencial ainda prevalece, perpetuando a naturalização das desigualdades. No contexto das políticas públicas e de diferença, Pletsch e Souza (2021) destacam que a Secretaria de Estado da Educação (SEMEC) transformou a Gerência de Educação do Campo (GECAM), criada pelo Decreto nº 3.616-R de 14 de julho de 2014, em Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ) pelo Decreto nº 4.120-R de 26 de junho de 2017. Essa gerência integra a estrutura organizacional da SEMEC/SRE e é responsável pela formulação de políticas públicas voltadas a essas três modalidades da Educação Básica.

A qualidade da oferta educativa requer o reconhecimento e a valorização das formas de organização social e dos saberes característicos desses territórios. Segundo o Decreto nº 7.352/2010, que regulamenta a política de educação do campo e o PRONERA, populações do campo incluem agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas e outros grupos que dependem do trabalho rural. Escolas do campo são aquelas situadas em áreas rurais ou urbanas que atendem predominantemente a essas populações.

Gadotti (2018, p. 107) observa que a LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Artigo 28, determina que a educação básica para populações rurais deve adequar-se às peculiaridades da vida rural, considerando conteúdos curriculares, metodologias apropriadas e as necessidades dos estudantes. O currículo de Minas Gerais ressalta que as escolas do campo devem articular-se à BNCC, atendendo às singularidades locais sem comprometer os conteúdos essenciais da educação básica.

Nesse contexto, Gadotti (2018) também destaca a relevância do debate sobre os direitos das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, conforme a Constituição de 1988, que reconhece esses grupos como parte fundamental da sociedade brasileira. A inclusão da educação quilombola nas políticas públicas é um exemplo recente dessa valorização.

A pesquisa tem como questão central investigar em que condições as práticas educativas das modalidades EJA, do campo, indígena e quilombola garantem sua efetivação. A análise, focada no estado de Minas Gerais, investiga a capacidade dessas modalidades de desestabilizar desigualdades e suas condições de implementação dentro das políticas de diferença. Dessa forma, o estudo discute a articulação entre práticas escolares, currículos, formação docente e políticas públicas, destacando sua importância para a implementação efetiva da educação intercultural.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e na coleta de dados por meio de entrevistas, questionários semiestruturados e observações diretas. O objetivo foi compreender a utilização dos espaços formais de educação nas modalidades de ensino voltadas ao campo, educação indígena e quilombola, sob a perspectiva dos professores que atuam nessas áreas.

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2021 e envolveu a participação de 35 professores licenciados em Pedagogia e Educação do Campo, quatro pedagogos especialistas e dois gestores (um vice-diretor

e um diretor) da Escola Maria Carolina Mendes, localizada na zona rural de Uberaba-MG. Os docentes atuam nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação indígena, quilombola e do campo.

3.1 Critérios de Seleção dos Participantes

Os participantes foram selecionados com base nos seguintes critérios:

- Experiência mínima de dois anos nas modalidades mencionadas;
- Participação em cursos de capacitação voltados para essas áreas;
- Atuação em diferentes regiões de Minas Gerais;
- Conhecimento das legislações específicas que orientam essas modalidades.

3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos:

1. **Entrevistas e Questionários Semiestruturados:** Aplicados a todos os participantes, contendo dez questões que abordaram temas como conhecimento das legislações, práticas pedagógicas, desafios enfrentados e adaptação curricular.
2. **Observações Diretas:** Conduzidas durante seis reuniões de formação docente, focadas na análise das práticas pedagógicas e no uso dos espaços formais de ensino.
3. **Análise Documental:** Incluiu a revisão de bibliografias e documentos legislativos publicados entre 2017 e 2021, com o intuito de compreender as políticas públicas voltadas para as modalidades de ensino investigadas.

3.3 Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais:

1. **Fase Exploratória:** Levantamento inicial sobre a realidade educacional nas modalidades de ensino do campo, indígena e quilombola, incluindo uma revisão das legislações aplicáveis.
2. **Coleta de Dados:** Aplicação dos questionários e entrevistas, realização das observações durante as reuniões de capacitação docente e análise de bibliografias e documentos legislativos.
3. **Análise Sistemática:** Organização e interpretação dos dados coletados para identificar padrões, desafios nas práticas pedagógicas e lacunas na implementação das políticas públicas voltadas para as modalidades estudadas.

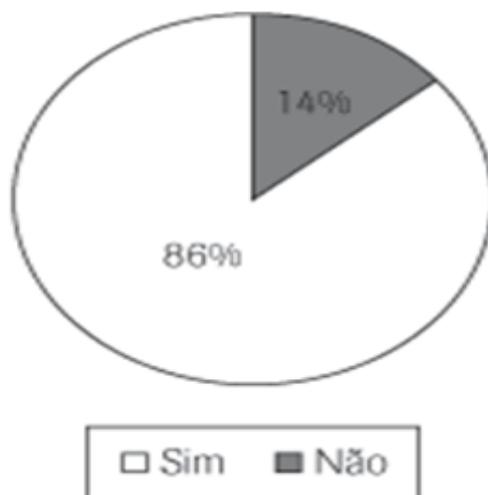
A abordagem qualitativa adotada permitiu compreender de forma aprofundada as experiências docentes e os desafios enfrentados no ensino dessas modalidades, contribuindo para a reflexão sobre a formação continuada e a adequação curricular às necessidades das comunidades atendidas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa indicaram desafios significativos enfrentados pelos professores das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), indígena, quilombola e do campo, especialmente no que diz respeito ao conhecimento e à aplicação das legislações educacionais específicas. A partir das entrevistas e questionários aplicados, observou-se que 70,13% dos professores demonstraram um desconhecimento

substantial das legislações que orientam o ensino nessas modalidades. Esse dado evidencia a lacuna na formação continuada, que é essencial para garantir que os docentes possam atuar de acordo com as diretrizes legais, promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades das comunidades atendidas.

Figura 1 – Formação docente conhecimento histórico sobre legislações e Implementações.



Fonte: In Campo (2022).

A análise revelou que, embora 86% dos professores entrevistados tenham participado de cursos de atualização, apenas 14% estavam cientes das legislações que regem as modalidades estudadas, como a Lei nº 10.639/2003 e as Resoluções CNE/CEB voltadas para a educação escolar indígena e quilombola. Isso sugere que a formação continuada não está suficientemente orientada para o aprofundamento das questões normativas, e que um investimento mais robusto em programas de capacitação sobre as legislações poderia ser um passo fundamental para sanar esse problema.

De acordo com Arroyo (2017), “a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades dos sujeitos, jovens e adultos”, mas para que isso aconteça de forma eficaz, é essencial que os educadores estejam plenamente informados sobre as normas que regem as modalidades de ensino nas quais atuam. A falta de conhecimento específico das legislações impacta diretamente a implementação de práticas pedagógicas que atendem à diversidade cultural e à especificidade dos estudantes dessas modalidades. Em relação ao currículo, Freire (2019) destaca a necessidade de adaptações curriculares que considerem as peculiaridades dos alunos.

Durante as reuniões de capacitação, muitos professores relataram dificuldades em adaptar o currículo, que é frequentemente visto como uma gama ampla de conteúdos, para atender às necessidades específicas dos alunos das modalidades EJA, indígena, quilombola e do campo.

Assim, a flexibilidade curricular é uma exigência para a efetivação de um ensino que contemple as diversas realidades socioculturais dos estudantes. Porém, a resistência a essas adaptações pode ser associada à falta de formação específica e ao desconhecimento das diretrizes pedagógicas que incentivam essa personalização do ensino.

A partir dessa representação gráfica, podemos inferir que, para os professores, a formação de professores e a diversidade cultural são aspectos fundamentais para a melhoria do ensino nas modalidades EJA, indígena, quilombola e do campo. A adaptação do currículo para considerar as especificidades culturais dos estudantes e a continuidade da formação docente são vistos como passos cruciais para superar os desafios identificados.

Em síntese, os dados revelam a urgência de políticas públicas que incentivem a formação contínua dos professores e a ampliação do conhecimento sobre as legislações que regem as modalidades educacionais estudadas. Para que os docentes possam implementar com eficácia as metodologias interculturais e adaptadas à realidade dos estudantes, é imperativo que as políticas de formação e os cursos de capacitação incluam uma abordagem aprofundada sobre as normas legais, além de promoverem a reflexão crítica sobre a diversidade cultural e as especificidades das comunidades atendidas.

4 CONCLUSÃO

Este estudo reafirma a importância da utilização de espaços formais de educação para a promoção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e eficazes nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Quilombola e Educação do Campo. A pesquisa evidenciou que, apesar do reconhecimento do potencial desses espaços para o ensino-aprendizagem, muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas ao desconhecimento das legislações específicas e à falta de formação continuada, o que impacta diretamente a implementação dessas diretrizes na prática escolar.

Os resultados indicam que a formação continuada desempenha um papel essencial no aprimoramento das práticas docentes, permitindo que os professores desenvolvam estratégias mais alinhadas às realidades culturais e sociais das comunidades atendidas. Conforme apontado por Duarte (2021, p. 113-118), a valorização das culturas locais e a adaptação das metodologias de ensino às necessidades específicas dos estudantes são fundamentais para garantir um ensino significativo e inclusivo.

Além disso, constatou-se que as escolas que adotam propostas pedagógicas mais contextualizadas fortalecem as relações interpessoais entre professores e alunos, promovendo maior autonomia e aprendizado colaborativo. Essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também para a construção de um ambiente escolar mais participativo e democrático.

Os dados analisados também demonstraram o esforço dos professores em estabelecer vínculos de confiança com os alunos, reconhecendo-os como protagonistas de seus processos educacionais. Essa valorização do estudante enquanto sujeito ativo no aprendizado reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação dessas populações, consolidando sua identidade social e cultural.

Em síntese, a pesquisa reafirma que a educação deve fomentar indivíduos críticos e reflexivos, capazes de questionar, buscar conhecimento e compartilhar experiências tanto dentro quanto fora da escola. Para isso, é fundamental que os docentes estejam capacitados e conscientes do papel das políticas públicas na efetivação de uma educação equitativa e transformadora. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas às modalidades investigadas, fortalecendo a atuação dos

professores da Educação Básica em Uberaba e promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Conflitos de interesses

Os autores declaram que não há conflitos de interesse. Todos os autores estão cientes da submissão do artigo.

Contribuições dos autores

Listar brevemente a contribuição de cada autor na versão final.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2017). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, CEDES, 27(72), 157-176.
- Brasil. (1996). Ministério Da Educação. Lei 10.639 de 2003 (In) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9.394 de 1996.
- Brasil. (2012). Ministério Da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2012.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2022). A “era das diretrizes”: A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 11-37.
- Duarte, C. S. (2021). Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, 18(2), 113-118.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 54.
- Gaspar, A. (2020). *Museus e Centros de Ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico*. 2020. 118f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gadotti, M. (2018). *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. In: Torres, C. A. (org.). *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2018. Série Unifreire, p. 91-107.
- Libâneo, J. (1994 p.28) *et al.* Zabala, 2020, p. 58. *Didática na Educação do Campo*. São Paulo: Cortez.
- Moran, J. A. (2018). *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, p. 21-29.
- Munanga, K. (2019). *Origem e histórico dos quilombos em África*. In: Moura, Clóvis (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: EDUFAL, p. 21-31.
- Nozu, W. C. S. (2023). *Interfaceando Educação Especial e Educação do/no Campo: Á guisa de apresentação*. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti(org.). *Educação Especial e Educação do/no Campo: sujeitos, movimentos e interfaces*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, p. 17-19.
- Pletsch, M. D., & Souza, F. F. de. (2021). Educação Comum ou Especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(esp. 2), 1286-1306.