

Direitos humanos e relações étnico-raciais: um relato de experiência docente

Human rights and ethnic-racial relations: a teaching experience report

Mayra Silva dos Santos*

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas na disciplina Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos, ofertada em um curso de licenciatura de uma universidade pública estadual no Maranhão, durante o primeiro semestre de 2024, em quatro finais de semana. Adotando abordagem qualitativa de cunho etnográfico, o estudo apoia-se em observação participante, relatos de experiência docente e pesquisas bibliográficas. Observou-se que, apesar dos avanços promovidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o enfrentamento ao racismo no Brasil ainda é incipiente. Nas universidades, essas legislações incentivam mudanças pedagógicas, mas frequentemente encontram resistência em discursos negacionistas que desconsideram desigualdades raciais históricas. O relato evidencia a importância da implementação efetiva dessas leis na formação docente, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a cultura de direitos humanos e uma educação antirracista, capaz de superar obstáculos estruturais e sociais presentes no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Direitos humanos. Relatos. Relações étnico-raciais.

Abstract: This paper aims to report on experiences in the Ethnic-Racial Relations and Human Rights course, offered as part of a bachelor's degree program at a public university in Maranhão, during the first semester of 2024, over four weekends. Adopting a qualitative ethnographic approach, the study is based on participant observation, teaching experience reports, and bibliographic research. It was observed that, despite the advances promoted by Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, the fight against racism in Brazil is still in its infancy. In universities, these laws encourage pedagogical changes, but they often encounter resistance in denialist discourses that disregard historical racial inequalities. The report highlights the importance of the effective implementation of these laws in teacher training, reinforcing the need for pedagogical practices that promote a culture of human rights and anti-racist education, capable of overcoming structural and social obstacles present in the Brazilian educational context.

Keywords: Human rights. Reports. Ethnic-racial relations.

Recebido em: 09/07/2024. Aceito em: 22/10/2025.

* Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). E-mail: mayra.silva9152@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

INTRODUÇÃO

Diante dos intensos debates em torno dos direitos humanos nos últimos anos, este estudo apresenta reflexões sobre os direitos humanos e as relações étnico-raciais no Brasil, a partir das experiências desenvolvidas durante a ministração da disciplina “Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”, realizada em um curso de licenciatura de uma universidade pública estadual do Maranhão. O foco central deste trabalho está em compreender como a formação inicial de professores pode contribuir para a consolidação de uma cultura de direitos humanos e para o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas. A problemática que orienta a pesquisa parte do reconhecimento de que, apesar dos avanços legais e discursivos, as desigualdades raciais e as violações de direitos persistem nas instituições educativas e demandam uma formação docente crítica, comprometida com a transformação social.

O curso de licenciatura em que se desenvolveu o componente curricular “Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos” integra um programa de formação de professores cujo objetivo é fomentar a formação inicial de profissionais da educação básica no Estado do Maranhão, diante do déficit de docentes. A disciplina, por sua vez, tinha como propósito abordar criticamente os direitos humanos e as relações étnico-raciais no contexto escolar, analisando suas implicações em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e políticas neoliberais. Tal abordagem procurou valorizar as vozes dos movimentos sociais e das populações subalternizadas, apontando caminhos para a construção de uma educação democrática, emancipatória e comprometida com a justiça social.

O presente trabalho, de abordagem qualitativa e cunho etnográfico, fundamenta-se na observação participante em sala de aula e nos relatos de experiência docente vivenciados ao longo do componente curricular, no ano de 2024. Além da experiência empírica, o estudo baseia-se também em pesquisa bibliográfica, com o intuito de sustentar teoricamente as discussões sobre direitos humanos, educação e relações étnico-raciais. O corpus empírico contempla a dinâmica de planejamento, o roteiro e as vivências pedagógicas realizadas durante os encontros, que totalizaram 60 horas/aula, sendo 48 horas síncronas e 12 horas assíncronas, desenvolvidas aos finais de semana.

A estrutura do artigo organiza-se em duas partes. Na primeira, apresenta-se a construção histórica dos direitos humanos, destacando os processos de subalternização dos povos indígenas e africanos e seus impactos na educação brasileira. Na segunda, analisa-se a dinâmica dos encontros da disciplina, enfatizando os debates sobre direitos humanos, formação docente e relações étnico-raciais. Entre as experiências formativas, destacam-se os diálogos sobre raça, racismo, antirracismo e mito da democracia racial, bem como a visita pedagógica à comunidade indígena do Povo Gavião, localizada no interior do Maranhão. A partir dessa vivência, foi elaborada uma proposta pedagógica

fundamentada nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada pela promoção de uma cultura de direitos e de uma educação antirracista.

Em síntese, as reflexões apresentadas apontam que a formação docente, quando articulada à prática e sustentada por referenciais teóricos críticos, constitui um espaço potente para o enfrentamento do racismo e a efetivação dos direitos humanos no campo educacional, reafirmando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Direitos Humanos no Brasil: o que e para quem?

Os direitos humanos dentro de uma perspectiva contemporânea, se constituem, como um conjunto de direitos fundamentais de todo ser humano, sem distinção étnica, social, econômica, política e ideológica. Sua preconização é estruturada, a partir da concepção de que, os homens, essencialmente, são iguais perante a sociedade.

Contrapondo-se a isso, surgem indagações no que se refere à ideia de igualdade no contexto da diferença (Candau, 2012), principalmente no Brasil, marcado profundamente por uma lógica colonialista desde o século XVIII. Ao construir uma linha temporal em relação a construção dos direitos humanos como um conjunto de direitos a qualquer e todo tipo de indivíduo, é perceptível as múltiplas faces que atravessaram sua construção e consolidação como um todo.

O livro “A Era dos Direitos” de Norberto Bobbio (2004), que enfatiza os direitos fundamentais do homem, traz bem essa questão. Para Bobbio (2004) no decorrer dos tempos históricos, os direitos dos homens foram modificados diversas vezes e continuam sendo modificados para o “bem comum” dos indivíduos. Apesar disso, o autor denota que a grande problemática disso, não é a busca obsoleta de fundamentação e proteção de direitos, mas, a forma mais segura e eficaz de garantia para todo e qualquer indivíduo.

Conforme Bobbio (2004) os direitos do homem, perpassaram historicamente, por 3 (três) fases distintas. O primeiro, foi ligado especificamente ao direito de liberdade. Comparato (1999) destaca, que esse primeiro reconhecimento normativo da igualdade como condição essencial do ser humano na sociedade é visualizado no final do século XVIII, a partir da proclamação da liberdade individual e da igualdade perante a lei, amplamente divulgada nos Estados Unidos e na França.

A segunda fase, considerada como a era dos direitos políticos (Bobbio, 2004), constituiu-se por meio dos princípios da solidariedade, amplamente divulgados no século XIX. O caminhar desse período, se dá a partir do reconhecimento que todos possuíam condições dignas de trabalho e de sobrevivência social, conforme cita Comparato (1999).

Já a terceira fase, considerada como era dos direitos sociais (Bobbio, 2004), estruturou-se, até a segunda metade do século XX, por meio da mudança na organização da vida em sociedade, “do plano interno para o internacional, com afirmação dos direitos dos povos à existência, à autodeterminação, à democracia, à paz e ao desenvolvimento” (Comparato, 1999, p. 168).

Bobbio (2004) e Comparato (1999) apresentam a perspectiva de que a construção do direito é determinante para a convivência coletiva e para a organização das instituições sociais. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e, posteriormente, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, com a intenção de estabelecer uma norma comum a todos os povos e nações, constituíram marcos fundamentais para a reconstrução da coletividade e da busca pelo bem comum no período pós-guerra.

Antes desse movimento, no contexto brasileiro, observa-se que a linha histórica dos direitos humanos avançou de forma lenta e restrita. No século XIX, a formulação jurídico-constitucional baseou-se em ideais liberais de cidadania voltados a determinados segmentos sociais, sobretudo aos grupos mais abastados. Em outras palavras, as disputas travadas por diferentes segmentos no período imperial resultaram na destituição e marginalização de povos indígenas e pessoas escravizadas, evidenciando a exclusão estrutural que marcou a formação social brasileira.

Essa configuração de sociedade instituiu privilégios para alguns e injustiças para outros. A permanência de mecanismos de violência, sustentados por uma lógica de inferiorização, consolidou concepções de preconceito e discriminação que perduram até a atualidade. Tal princípio pode ser identificado já nas primeiras Constituições brasileiras, de 1824 e 1891, que mantiveram a “igualdade” jurídica restrita a uma parcela da população.

Os documentos constitucionais posteriores refletiram avanços e rupturas que consolidaram a política brasileira, mas também reafirmaram a exclusão racial e social. As Constituições de 1934 e 1937, embora concebidas sob um viés democrático de curta duração, funcionaram como instrumentos de controle social, especialmente durante a consolidação do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Sob a égide de uma política de restabelecimento dos direitos individuais ainda voltada a uma minoria, foi promulgada a Constituição de 1946, de caráter democrático, mas cuja vigência foi interrompida pelo Regime Militar (1964-1985), marcado pela supressão de direitos e pela intensificação das desigualdades políticas e sociais no país. Durante todo o percurso histórico da sociedade brasileira, a construção dos direitos sociais se organizou a partir de uma concepção de cidadania fragmentada, na qual a ideia de igualdade era aplicada apenas a segmentos sociais específicos. Considerando os processos de invisibilização e marginalização dos povos originários e africanos, surge o

desafio de desenvolver uma compreensão de igualdade e diferença sem desconsiderar as múltiplas facetas que permeiam a formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, é necessário refletir: como a educação pode fomentar um senso crítico que abarque todas as nuances envolvidas na consolidação dos direitos, considerando os marcos legislativos? Como é possível garantir direitos sem olvidar os processos históricos de exclusão e silenciamento dos povos negros e indígenas? E de que forma educadores podem articular práticas pedagógicas que promovam a reflexão sobre os direitos humanos no Brasil, conciliando a ideia de igualdade com o reconhecimento das diferenças?

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, constituíram marcos políticos importantes ao estabelecerem, pela primeira vez, a proteção universal de direitos iguais e inalienáveis por meio de um regime jurídico. No entanto, tais iniciativas não foram capazes de assegurar direitos efetivamente igualitários a todos os brasileiros, independentemente de distinções sociais, étnicas, raciais, econômicas e culturais.

Isso se deve ao fato de que os processos históricos de colonização e escravização de negros e indígenas formaram uma estrutura de marginalização social que perdurou ao longo da história, resultando na supressão sistemática de direitos desses povos. Assim, compreender o contexto social e político brasileiro e a garantia de direitos a partir dos marcos constitucionais exige considerar, primeiramente, as nuances históricas que atravessam a formação do povo brasileiro.

O território brasileiro, profundamente marcado por uma lógica escravista e colonizadora, promoveu a aniquilação e a subordinação de povos indígenas e africanos ao longo dos séculos. A construção de violências e formas de subordinação, perpetuadas durante a expansão europeia nas Américas, consolidou um lugar de marginalização para afrodescendentes e indígenas. Como observa Carneiro (2003, p.1), “o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social”.

Toda a opressão desencadeia o silenciamento e marginalização das populações minoritárias, desencadeando uma percepção de direitos comuns para todos, que embora se destaque com esse viés, não alcança de maneira igualitária aos cidadãos. É isso que problematizamos.

Pensando direitos, educação e diversidade: a disciplina Relações étnico-raciais e direitos humanos

A prática que este trabalho pretende relatar é parte das experiências vivenciadas em março de 2024, durante a ministração da disciplina Relações étnico-raciais e direitos humanos em uma universidade pública do Estado do Maranhão. O componente curricular é parte obrigatória do currículo dos cursos de licenciatura, a partir do que dispõe a nº Lei 10.639/03, alterada pela nº 11.645/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente nos currículos da educação básica.

Ao cumprimento do que é apresentado no Art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB¹ e a partir da percepção da formação docente como instrumento crível para implementação da temática nos currículos, acredita-se, que a inserção de componentes curriculares são pontos chaves para o alinhamento do trabalho, uma vez que, a formação possibilita ao professor a construção de conhecimentos para trabalhar a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O componente curricular “Relações étnico-raciais e Direitos Humanos” trabalhado, possuía carga horária total de 60 horas e era lecionado aos finais de semana, conforme disposto no projeto pedagógico do curso. Como destacado, a disciplina é parte obrigatória do currículo do curso de licenciatura, proveniente de um programa de formação de professores desenvolvido por uma universidade pública estadual, localizada no Maranhão.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), dos 107.702 professores que atuam na educação básica do Estado do Maranhão, apenas 64,44% possuem licenciatura. Esse dado evidencia desafios significativos relacionados ao acesso à educação superior, às condições socioeconômicas adversas e à insuficiência de políticas públicas eficazes voltadas à qualificação docente.

A ausência de professores devidamente licenciados compromete a qualidade do ensino oferecido aos estudantes maranhenses, perpetuando ciclos de desigualdade educacional e restringindo oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional na região. Tal cenário reforça a necessidade de implementação de políticas emergenciais voltadas à formação e à valorização dos profissionais da educação.

O déficit de professores na educação básica no Maranhão é um problema significativo que impacta a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos na região, conforme cita Patricia Alves (2021) a formação de licenciados no Maranhão por meio de políticas de formação emergenciais, impactam diretamente na educação básica e no desenvolvimento profissional de professores de diversas áreas.

¹ Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

A maior parte dos alunos que fazem a licenciatura em cursos de programas emergenciais de formação possui um perfil específico: alguns já atuam na educação básica sem a devida formação; outros são trabalhadores informais e formais de diversas áreas e/ou são mães e donas de casa que buscam uma formação profissional de nível superior. Esse é o caso da turma na qual foi lecionado o componente curricular “Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”, aqui enfatizado.

A disciplina tinha por intenção promover a compreensão sobre os direitos humanos e as relações étnico-raciais de forma ampla e no contexto escolar, dialogando acerca de suas implicações numa sociedade dotada de políticas neoliberais, sendo expressões das vozes dos movimentos sociais e das populações subalternizadas, inferindo implicações para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória, trazendo para a discussão a realidade do ensino na educação básica.

A Resolução nº 2/2015² do Conselho Nacional de Educação – CNE que define as diretrizes para a formação docente, define em seu art. 3, parágrafo 4, inciso 2, que,

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015).

O documento também propõe em seu artigo 3, parágrafo e inciso 6, que os projetos de formação devem elaborados e desenvolvidos por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, contemplando: “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnicoracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (p. 6).

Isso quer dizer que dentro dos currículos, a formação docente dos profissionais deve estar associada a um projeto de educação que tencione a naturalização de processos discriminatórios e preconceituosos e formule ações que promovam o protagonismo e agenciamento destes povos na história e cultura, assim como proposto na ementa da disciplina.

A partir do que é proposto pela legislação educacional e universitária da instituição em questão, bem como das discussões presentes nas epistemologias decoloniais³,

² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

³ Os estudos decoloniais e pós-coloniais situam-se na esteira de movimentos e perspectivas teóricas que buscam desconstruir as visões colonizadoras e ocidentais sobre saberes, conhecimentos e práticas. Cledineia Carvalho Santos (2018, p. 162) destaca que o pós-colonialismo consiste em uma perspectiva conceitual que

foram iniciadas as vivências da disciplina na primeira semana de março de 2024. Os encontros eram semanais e aconteciam aos finais de semana, aos sábados, nos turnos matutino e vespertino e no domingo, apenas no turno matutino.

Na primeira semana, no sábado pela manhã, discutimos a percepção do que eram direitos humanos, promovida por meio da leitura de charges retiradas da internet. A leitura das imagens foi recebida de forma acalorada pela turma, que permaneceu fragmentada em relação às respostas. A percepção de direitos humanos como um grupo político-jurídico, entidade e/ou um conjunto de direitos que defendem apenas pessoas transgressoras da lei, fazia parte do imaginário dos alunos, que em quase toda a discussão, promoviam falas sem fundamentos científicos sobre o sentido teórico real da discussão abordada.

Essa visão reduz os direitos humanos a uma proteção exclusiva de criminosos, ignorando seu propósito mais amplo de garantir a dignidade, a liberdade e a justiça para todos os indivíduos, independentemente de suas ações. Vale destacar que esta percepção de direitos, é parte de um discurso extremista que nos últimos anos tem sido intensificado e pautado em uma visão punitivista e radical em relação à criminalidade.

Em seguida, foi trabalhada a definição de direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das disposições da Constituição Federal Brasileira de 1988. A partir da definição dos direitos humanos como um conjunto de direitos básicos de vida e existência, não apenas como grupo que defende determinados interesses, evidenciou-se um debate a respeito da igualdade e diferença, a partir do texto Vera Maria Candau, intitulada “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos” (2012).

Reconheceu-se que, apesar das diferenças, existem aspectos básicos da vida humana que devem ser respeitados e garantidos. Incluindo a compreensão dos direitos humanos como extensão universal e aplicável a todo e qualquer tipo de pessoa, sem distinção. Conforme Candau (2012)

[...] não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não

analisa a imposição de países colonizados sobre povos. Pelo viés da subalternização, desenvolve uma crítica de “descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista eurocentrado numa nova concepção de produção epistemológica do Sul para O sul, pois até então as relações entre os povos subalternizados e os colonizadores foi uma relação de poder do modelo hegemônico”. Já o decolonial é estruturado a partir da crítica da manutenção da colonialidade nas sociedades contemporâneas em especial na América Latina, ou seja, da dominação de controle de recursos, trabalho e conhecimento. “Seguindo a lógica de que o poder se relaciona com o conhecimento, os teóricos desta corrente abordam discussões da dominação sofrida pelos povos originários a partir da conquista e colonização europeia” (p.163).

se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.

Os conceitos de igualdade e diferença, dispostos pela autora, foram construídos e estabelecidos pela lógica de que a igualdade não está oposta à diferença, mas sim à desigualdade, que promove, entre outras coisas, a subordinação de determinados indivíduos. Durante a reconceitualização de conceitos e terminologias, foram construídas novas percepções que enriqueceram as narrativas e discursos dos alunos.

O último encontro da primeira semana, resultou na realização de uma atividade que permitiu a reflexão e desconstrução de afirmações equivocadas dos encontros anteriores e na ressignificação dos direitos humanos, articulando os conceitos de igualdade e diferença e o diálogo intercultural, conforme cita Candau (2012).

Percebeu-se que, apesar dos discursos extremistas e sem rigor científico, foi possível avançar na compreensão sobre o conceito de direitos humanos, como um regime de direitos básicos e sobre os processos de naturalização que povoam os imaginários sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais (Candau, 2012).

O curto espaço de tempo para a consolidação de alguns conceitos-chave, se constituiu como um entrave no decorrer dos encontros. A partir do diálogo conjunto da turma, concluímos que fossem realizados encontros durante a semana, para sanar dúvidas e interagir sobre assuntos pertinentes às aulas.

Na semana seguinte, os encontros foram dedicados ao planejamento e ao estudo de temas relacionados aos seminários temáticos. A inserção desses seminários na disciplina teve como objetivo construir, por meio de estudos e discussões, um arcabouço teórico capaz de promover reflexões durante as aulas. A turma foi organizada em grupos de cinco integrantes, e os temas abordados foram: 1) Direitos Humanos e movimentos sociais; 2) Educação, Direitos Humanos e Políticas Públicas; 3) Populações Negras e Indígenas na História do Brasil; 4) Raça, Racismo e educação antirracista; 5) Educação Escolar Indígena.

Para as discussões, ficou estabelecido que cada grupo deveria aprofundar teoricamente sua temática, trazendo esse material para o momento do debate. A partir das contribuições de cada grupo, buscou-se construir coletivamente reflexões em sala de aula, capazes de desmistificar discursos carentes de fundamentação teórica ou científica e, assim, atingir os objetivos propostos pela disciplina.

Ou seja, a produção de um conhecimento que dialogue com a realidade sociocultural brasileira torna-se, em termos educacionais, um caminho necessário para a descolonização de currículos engessados em concepções científicas eurocêntricas, que silenciam determinados grupos.

Os seminários temáticos ocorreram durante os encontros da segunda e terceira semana e foram significativos, principalmente, em relação à imersão dos alunos nas

temáticas. O aprofundamento teórico com bases em leituras foi executado por meio de textos-base da disciplina e do levantamento de referências adicionais trazidas pelos discentes licenciandos.

As orientações iniciais, seguidas do tempo destinado à leitura, possibilitaram que os alunos esclarecessem dúvidas e apresentassem sugestões para a aula. A exposição e discussão teórica desenvolveram-se, primeiramente, com a participação do grupo responsável pela apresentação do tema e, em seguida, com uma dinâmica de debate entre a professora e os licenciandos. Cada apresentação de grupo teve duração média de 50 minutos, seguida de um debate coletivo de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

O primeiro grupo, responsável pela temática “Direitos Humanos e Movimentos Sociais”, apresentou um panorama histórico sobre a consolidação dos direitos humanos, enfatizando a relação direta entre os movimentos sociais e a construção dos direitos básicos. A partir dos avanços e retrocessos observados na trajetória dos direitos no Brasil e no mundo, o grupo estruturou uma reflexão pertinente sobre a definição e a política de garantia desses direitos.

O segundo grupo, intitulado “Educação, Direitos Humanos e Políticas Públicas”, abordou a incorporação dos direitos humanos nos sistemas educacionais, relacionando as principais legislações, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Além de destacar a influência desses marcos legais na formação docente, nos currículos escolares e nos processos formativos, o grupo salientou o papel da educação e seu impacto social, apontando a articulação entre educação e direitos como essencial para a formação integral do ser humano.

O terceiro grupo, cuja temática tratou das “Populações Negras e Indígenas”, realizou um levantamento sobre a trajetória histórica de indígenas e africanos no território brasileiro. A discussão abordou os movimentos afrodiáspóricos no período colonial e a dizimação dos povos originários, evidenciando como a apropriação de terras e corpos, sustentada pelo escravagismo, estruturou a marginalização e a subordinação dos povos africanos e indígenas na história do Brasil.

Nilma Gomes (2012) afirma a articulação política e identitária do trabalho de descolonização curricular a partir do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras na educação. Essa articulação a partir do conhecer quem fomos, formula novas formas de pensar e praticar, que se traduzem, no questionamento dos nossos lugares de poder.

A partir do conhecer nossa história, formulamos novas percepções e construímos quem somos, a partir do que já fomos, assim como discute José Machado Pais (1999, p. 1).

[...] Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária - quem somos? - emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por

isso, o sentimento de identidade - entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros - aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade - individual e colectiva [...]”.

A partir das reflexões de Gomes (2012) e Pais (1999), compreende-se que a construção de um conhecimento crítico, capaz de evidenciar os sistemas históricos que criaram posições de privilégio e subordinação entre grupos sociais, favorece a produção de novos modos de pensar, sobretudo entre os licenciandos que, em breve, conduzirão suas próprias práticas em sala de aula.

O percurso das apresentações, centrado na temática da raça, do racismo e da educação antirracista, possibilitou reflexões de cunho decolonial acerca da formação histórica e cultural do povo brasileiro, destacando-se a diversidade étnica e racial presente no país. A categoria raça foi tratada como um conceito relacional e histórico, conforme propõe Kabengele Munanga (2004).

As bases coloniais e eurocêntricas que estruturam a sociedade brasileira também foram evidenciadas, sobretudo ao relacionar a ideia de superioridade do colonizador ao mito da democracia racial, que “camuflou” as persistentes desigualdades vivenciadas pelo povo brasileiro. O racismo, sustentado por preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias, foi igualmente debatido, articulando-se à legislação nacional que criminaliza o racismo e a injúria racial⁴.

O reconhecimento do racismo presente na sociedade brasileira foi pauta de reflexões voltadas à construção de uma educação antirracista. As discussões concentraram-se em propostas de ações que promovam o reconhecimento das desigualdades, a valorização das identidades étnico-raciais e a equidade social, especialmente no que se refere aos povos indígenas e africanos.

O grupo responsável pela temática da Educação Escolar Indígena destacou os avanços referentes à implementação das escolas indígenas a partir da Constituição Federal de 1988. A educação indígena, enquanto específica e diferenciada, é assegurada pelo artigo 210, §2º, da Constituição Federal⁵ e pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008⁶, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos da educação básica.

⁴ Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

⁵ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

⁶ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial

Outro ponto enfatizado foi a formação de professores indígenas e para a educação indígena. Considerando as especificidades dessa modalidade, evidencia-se a necessidade de programas de formação inicial e continuada que contemplem as realidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, fortalecendo o ensino intercultural e bilíngue, conforme propõe a legislação.

Apesar dos avanços destacados, acentuou-se os desafios a serem superados, como a garantia do acesso à educação de qualidade para todas as comunidades indígenas, o respeito à autonomia e autodeterminação desses povos no campo educacional e enfrentamento do preconceito e estereótipos em relação à cultura indígena.

O trabalho da temática de direitos humanos e relações étnico-raciais no âmbito da formação docente possui em seu cerne um papel imprescindível na ruptura de bases epistemológicas e culturais engessadas que não reconhecem a diversidade da história e da cultura dos povos brasileiros. Nilma Lino Gomes (2012) promove uma discussão no sentido de alertar sobre a necessidade de diversificar as bases epistemológicas currículos com ênfase nas ciências humanas e sociais.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (Gomes, 2012, p. 102).

Todo o planejamento e estudo para as discussões dos encontros, se desencadeou a partir da prerrogativa teórica de compreensão das marginalizações e subordinações sofridas pela história e cultura afro-brasileira. A compreensão dos direitos como conjunto de condições que reconhecem e protegem os indivíduos, independentemente, de sua natureza social, étnica, cultural, física, psicológica foi reverenciada na medida que, os alunos, puderam promover a construção de uma nova percepção sobre a realidade que abarca o conjunto de direitos básicos e sua garantia no Brasil.

Apesar de argumentações ora questionadoras, ora equivocadas, baseadas em interpretações distorcidas de dados científicos e estatísticos, teorias fundamentadas

da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

vêm refutando a suposta neutralidade da meritocracia e a negação das desigualdades estruturais. Discursos de extrema direita tendem a enfatizar a meritocracia, defendendo que as pessoas devem ser avaliadas e recompensadas apenas por seu mérito individual, habilidades e esforços, desconsiderando as desigualdades históricas e sociais que condicionam o acesso a oportunidades.

Nesse sentido, há quem afirme que as ações afirmativas, ao favorecer determinados grupos, violam o princípio da igualdade de oportunidades e acabam perpetuando divisões raciais e sociais. Tais discursos sustentam que essas políticas estigmatizam os beneficiados, atribuindo suas conquistas ao favoritismo e não ao mérito. No entanto, essa visão ignora o contexto histórico de exclusão racial e a necessidade de reparação social prevista na legislação brasileira⁷.

Contudo, a realidade da sociedade brasileira revela outra narrativa. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram a persistência das desigualdades raciais em diferentes níveis de escolaridade, ocupação e renda, evidenciando a herança de um sistema educacional historicamente excludente. Conforme Venturini (2021), as políticas afirmativas não configuram privilégios, mas instrumentos de justiça social que buscam corrigir desigualdades estruturais e ampliar a representatividade de grupos historicamente marginalizados. As condições atuais refletem, portanto, não a ineficiência dessas políticas, mas a longa ausência de oportunidades e de reconhecimento da população negra na história educacional brasileira.

Como forma de sistematizar o conteúdo abordado, promoveu-se a elaboração de uma proposta pedagógica alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta deveria estar articulada ao componente curricular correspondente ao curso de licenciatura, contemplar as habilidades e competências previstas na BNCC, ser adequada ao ano/série escolhido pelo grupo e favorecer a efetivação da cultura de direitos, bem como a promoção de uma educação antirracista no espaço escolar.

A articulação de uma proposta pedagógica alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um passo essencial para garantia de práticas educacionais alinhadas aos objetivos e diretrizes estabelecidos pelo sistema educacional brasileiro. Isso porque, a BNCC define as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua educação básica (BNCC, 2017). Na elaboração da proposta pedagógica, é crucial identificar quais habilidades específicas serão trabalhadas dentro do componente curricular escolhido. E isso foi crucial no momento de elaboração e construção do plano com os discentes licenciandos.

Para além, a proposta deve ser adaptada ao ano ou série escolar em questão, levando em consideração as características e o nível de desenvolvimento dos estudantes.

⁷ Ações afirmativas encontram respaldo legal na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, incisos III e IV), na Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) e em tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil.

Considera-se que a abordagem pedagógica pode variar significativamente entre séries iniciais, séries finais do ensino fundamental e ensino médio, por exemplo, de acordo com a complexidade dos temas abordados e as formas de ensino-aprendizagem mais adequadas (BNCC, 2017).

O plano deveria ser estruturado a partir do planejamento de atividades, conteúdos e metodologias que não apenas ensinassem sobre direitos humanos, diversidade cultural e combate ao racismo, mas que também promovessem a reflexão crítica e a prática desses valores no cotidiano escolar. Isso poderia incluir projetos interdisciplinares, debates, estudos de casos, visitas culturais, leituras orientadas, entre outras estratégias, assim como destacado aos discentes.

Por fim, a inclusão dos resultados esperados facilitaria no momento da avaliação do impacto do projeto a partir das ações realizadas. Essa avaliação não só permitiria ajustes durante a implementação, mas também o fornecimento de aprendizados valiosos para futuras intervenções similares.

Em geral, o plano de intervenção deveria conter: introdução com a apresentação geral da temática, justificativa contendo a motivações e importância social e educacional, objetivos, metodologia (caracterização, ano/série, tempo de duração, etapas a serem seguidas) e resultados esperados.

O plano de intervenção, elaborado a partir dos itens solicitados, proporcionou uma visão clara sobre as ações a serem conduzidas, os sujeitos envolvidos e os objetivos a serem alcançados. Essa estrutura garantiu a participação efetiva dos discentes e a compreensão coletiva das etapas do processo. Solicitou-se que os estudantes armazenassem a proposta, a fim de utilizá-la posteriormente na prática pedagógica, durante os estágios supervisionados e/ou na atuação como professores regentes.

Foram apresentadas cinco iniciativas pedagógicas construídas em diálogo entre professor e alunos, com o propósito de integrar a história e a cultura de diferentes grupos étnico-raciais, escolhidos conforme a temática de cada grupo. As propostas destacaram as contribuições de afrodescendentes, indígenas e outras minorias, articulando conteúdos e práticas voltadas à valorização da diversidade. Entre as ações, previu-se o desenvolvimento de materiais didáticos, como vídeos, livros, jogos e atividades interativas, voltados à abordagem da diversidade étnico-racial na sala de aula.

Essas iniciativas buscaram promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e cultura brasileiras, contribuindo para o combate a estereótipos e preconceitos. A seleção dos materiais didáticos visou assegurar a abordagem eficaz da temática, enriquecendo o currículo com diferentes perspectivas culturais e históricas e incentivando a formação docente pautada na valorização e no respeito à diversidade étnico-racial.

Como vivência prática, realizou-se uma visita a uma comunidade indígena da região, com o objetivo de conhecer seus modos de vida, moradias tradicionais, técnicas de artesanato e expressões culturais e promover momentos de integração e aprendizado coletivo. Essa experiência foi fundamental para ampliar o entendimento dos alunos sobre a diversidade étnica local e a importância do respeito aos povos originários, valorizando seus saberes e tradições.

A visita também fortaleceu o compromisso com a defesa dos direitos humanos e com as relações interculturais, favorecendo o diálogo e a partilha de conhecimentos entre estudantes e membros da comunidade indígena. Todo o percurso foi acompanhado por uma professora da comunidade e autorizado pelo cacique do povo Gavião. A comunidade visitada, Aldeia Indígena Rubiácea, localizada em Amarante do Maranhão, situa-se na Terra Indígena Governador, habitada pelo povo Gavião. Essa comunidade é um exemplo da rica diversidade cultural presente no Maranhão e representa um importante grupo étnico que mantém viva sua cultura e tradições, conforme destaca Iara Ferraz (2021), do Instituto Socioambiental (ISA)⁸.

A Terra Indígena Governador, reconhecida oficialmente para uso e ocupação tradicional, é essencial não apenas para a sobrevivência cultural dos Gavião, mas também para a conservação da biodiversidade local. Suas práticas sustentáveis de manejo ambiental contribuem para a manutenção dos ecossistemas e evidenciam o papel fundamental dos povos indígenas na preservação ambiental.

O debate pós-visita consolidou reflexões sobre a importância dos territórios e comunidades indígenas enquanto espaços de resistência diante das lógicas hegemônicas do sistema capitalista. As discussões abordaram as tensões políticas e sociais que permeiam a globalização e reafirmaram a relevância da diversidade cultural e dos conhecimentos tradicionais para a construção de uma educação crítica e emancipatória.

EM TERMOS CONCLUSIVOS...

Kabengele Munanga (2005) e Nilma Lino Gomes (2010) dialogam no sentido de dizer que, desde a promulgação e aplicabilidade das leis 10.639/2003 Lei 11.645/2008, que promovem e protegem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, a construção e promoção do combate ao racismo e promoção da diversidade cultural no país, ainda caminha de forma tímida. A consolidação de uma lei que em 2023, completou seus 20 anos, se faz e constrói por meio de rupturas e avanços, desenvolvidos dentro da política social e educacional brasileira.

⁸ Segundo o Censo de 2022, o Brasil conta com mais de 1,6 milhão de indígenas, distribuídos em centenas de etnias e falantes de mais de 270 línguas, reafirmando a pluralidade e a presença viva desses povos em todo o território nacional.

Nas instituições de ensino superior do Brasil, a legislação é consolidada a partir de mudanças nos projetos pedagógicos de cursos, o que culmina em alterações nos processos de formação docente e nas práticas em sala de aula. Contudo, há de se observar que, a força das culturas historicamente e culturalmente silenciadas ainda percorre o âmbito nacional em todos os níveis de ensino.

Por meio das experiências vivenciadas durante a disciplina Relações étnico-raciais e direitos humanos, percebeu-se, a dificuldade social e educacional da temática. No contexto específico maranhense, na dinâmica social dos alunos, discursos extremistas formulados a partir de um discurso negacionista e meritocrático, ainda perpassam o imaginário dos futuros profissionais de educação. Essas percepções de ser e estar no mundo, podem, na maioria das vezes, propiciar a formulação de pensamentos antagônicos que contradizem dados e teorias científicas.

A temática de direitos humanos e relações étnico raciais, inserida em um contexto de disputas, representada principalmente, na luta por igualdade e reconhecimento de uma democracia pautada nas concepções de diversidade e diferença, fica nesse sentido, fragmentada, sendo reduzida, a conceitos incertos e sem aplicabilidade no sentido real da lei.

Cabe destacar, que apesar das dificuldades inerentes ao trabalho da disciplina dentro do contexto específico trabalhado, o estudo dos direitos humanos e relações étnico-raciais por meio de leituras, pesquisas e construção de propostas contribuíram para que os licenciandos, refletissem e criassem percepções sobre a igualdade de direitos para todos os indivíduos, independentemente de sua origem étnica, racial, cultural ou religiosa.

A identificação de preconceitos e discriminações com bases em estereótipos, contribuíram para que os licenciados construíssem um arcabouço teórico, capaz de identificar tais atos, posteriormente junto às escolas que atuarão, com base em práticas éticas e responsáveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. A. MARIA, MARIA, MARIAS: **A trajetória de profissionalização das egressas do curso de Pedagogia do PROFEBCAR do município de Grajaú - MA.** 2021. 138p. Dissertação (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2021. Disponível em: <https://tedeabc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4217/2/PATRICIAALVESSILVA.pdf>. Acesso em 05 jul. 2024.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** Editora: Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988,** São Paulo, Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei 9.934, de 24 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, 02 jul. 2015. p. 8-12. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-0307205-pdf/file>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, jan. 2012. p. 235-250. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 jan. 2024.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados [online]**, v. 17, n. 49, 2003, p. 117-133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>>. Acesso em: 17 ago. 2022. ISSN 1806-9592.

COMPARATO, Fábio Konder. Direitos humanos no Brasil: o passado e o futuro. **Revista USP**, São Paulo, n. 43, p. 168-175, nov. 1999. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i43p168-175. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/29841>. Acesso em: 26 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>.

FERRAZ, Iara. Povos indígenas no Brasil: **Instituto Socioambiental**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o>. Acesso em: 6 jul. 2024. https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2023.** Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 02 jul. 2024

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr, 2012. pp. 98-109. Disponível em: http://www.apecsp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 23 out. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: Munanga Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu.** Oeiras, Celta Editora/S.E.J., 1999.

SANTOS, Cledineia Carvalho. Educação, estudos póscoloniais e decolonialidade: Diálogos com a Lei 11.645/08. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, Ano 2018, Volume 3, número 5, 2018. p. 161-174. Disponível em: [file:///C:/Users/mayra/Downloads/4143-Texto%20do%20artigo-6916-3-10-20180823%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mayra/Downloads/4143-Texto%20do%20artigo-6916-3-10-20180823%20(1).pdf). Acesso: 20 jun. 2023.

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1250-1270, 2021. DOI: 10.1590/0034-761220200631.