



Educação e Direitos Humanos: práticas vivenciadas no subprojeto Relações Étnico-Raciais do Programa Residência Pedagógica em uma Escola de Minas Gerais

Marcelo Donizete da Silva¹
Cristina Carla Sacramento²
Rosenéa da Consolação de Castro Santos³

Resumo

Este trabalho apresenta uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no contexto do “Subnúcleo Relações Étnico-Raciais”, do Programa Residência Pedagógica, com ênfase na valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, à luz do debate sobre os Direitos Humanos (Nunes, 2021; Severino, 2019). Por meio de um relato de experiência, procura-se dar visibilidade ao conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, com vistas a contribuir para uma educação antirracista. Como resultado, destacam-se a leitura de obras literárias, visita à Mina de Chico Rei, (Ouro Preto/MG), a Semana da Realeza, o estudo do Congado e a confecção de bonecos representando figuras negras. A vivência proporcionou conhecer

¹ Doutor em Educação, Professor Assistente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Email: marcelo.donizete@ufop.edu.br

² Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: cristina.sacramento@ufop.edu.br

³ Especialista em Educação, Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Doutor Gomes Freire. E-mail: rosenea.santos@educacao.mg.gov.br

narrativas de resistência e protagonismo negros, ao mesmo tempo em que evidenciou os desafios enfrentados pela escola pública ao reposicionar as culturas afro-brasileiras no currículo escolar como legítimas, formadoras da identidade nacional e alicerçadas nos princípios dos Direitos Humanos.

Palavras-chave:

Relações étnico-raciais e Direitos Humanos; História e Cultura Afro-brasileira; Formação docente; Residência Pedagógica; Práticas Pedagógicas.

Recebido em: 29/03/2025
Aprovado em: 19/09/2025

412

Education and Human Rights: Practices from the Ethnic-Racial Relations Subproject of the Pedagogical Internship Program in a School in Minas Gerais

413

Abstract

This study presents a pedagogical initiative implemented in a 2nd-grade Elementary School classroom as part of the "Ethnic-Racial Relations Sub-Nucleus" within the Pedagogical Internship Program. The project aimed to promote the recognition and appreciation of African, Afro-Brazilian, and Indigenous cultures through the lens of Human Rights (Nunes, 2021; Severino, 2019). By providing an account of this experience, this paper highlights the range of activities undertaken to foster an anti-racist educational environment. Key initiatives included the reading of literary works, a visit to the Chico Rei Mine (Ouro Preto/MG), the organization of Royalty Week, the study of Congado, and the creation of dolls representing Black historical figures. This experience not only facilitated engagement with narratives of Black resistance and leadership but also underscored the challenges public schools face in repositioning Afro-Brazilian and Indigenous cultures within the curriculum as legitimate and integral to national identity, in alignment with Human Rights principles.

Keywords

Ethnic-racial relations; Human Rights; Afro- Brazilian culture; Teacher education; Pedagogical Internship; Interdisciplinary practices.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma prática pedagógica interdisciplinar desenvolvida com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública urbana central de Mariana (MG), no contexto do “Subprojeto Relações Étnico-Raciais”, do Programa Residência Pedagógica⁴, com ênfase na valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, à luz do debate sobre os Direitos Humanos.

Embora o presente relato conte com apenas uma instituição, o projeto foi realizado entre os anos de 2022 e 2024, em parceria com três escolas públicas que atendem o Ensino Fundamental⁵. Seu objetivo era contribuir na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, propiciando uma formação qualificada, tanto para as preceptoras, quanto para as/os residentes envolvidas/os.

Entendemos que a educação das relações étnico-raciais se articula aos pressupostos dos Direitos Humanos, na medida em que, procuramos trabalhar com dois pontos essenciais que se entrecruzam na discussão aqui proposta, que são: 1) os desafios sobre a elaboração e promoção de políticas públicas e educacionais para valorização do direito à diversidade; e 2) o processo de formação docente, para o trabalho com a temática em questão. Como base para discussão política e a formação concordamos com a análise de Silva (2007), quando analisa sobre a importância da promoção de políticas públicas que valorizem o trabalho das questões étnico-raciais no contexto educativo. Para Silva (2007, p. 490):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas,

⁴ O Programa Residência Pedagógica tem por objetivo contribuir com a formação e profissionalização dos/das docentes dos cursos de licenciatura, uma vez que oferece aos licenciandos/as a oportunidade de conhecer/vivenciar a realidade escolar visando a aproximação da universidade com a educação básica, para que torne possível a união entre teoria e prática. No que se refere a utilização do termo Sub-Projeto, seguiu-se as orientações do Edital 24/2022 da CAPES, no qual vinculou-se o Projeto ao Curso de Pedagogia que, por sua vez, concentrava três sub-projetos: Educação e Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos e Educação Matemática.

contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplam efetivamente a todos.

Partimos do princípio de que promover uma educação antirracista, desde os primeiros anos da vida escolar, é essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e representativa. Entretanto, é necessário considerar que os recursos pedagógicos comumente utilizados nas escolas — como livros didáticos, literatura infantil e audiovisuais — ainda carregam marcas de uma história educacional eurocentrada, que marginalizou e estereotipou os saberes, culturas e personagens negros/negras. Diante da urgência de avaliar, criticamente, os materiais e substituí-los por outros, cujas abordagens respeitem a diversidade e assegurem a representatividade da população negra, de sua história e sua cultura, bem como repensar as práticas pedagógicas que reproduzem o racismo no contexto escolar, destaca-se a relevância do Subprojeto “Relações Étnico-Raciais”.

Nesta perspectiva, da vivência teórico-prática, o programa contribui de forma significativa para o desenvolvimento do saber docente, ao viabilizar que as/os futuras/os professoras/e construam uma prática pedagógica fundamentada no respeito às diferenças, no compromisso com a inclusão e na reflexão crítica sobre as desigualdades raciais e sociais. Essa prática aproxima- se da perspectiva de Saviani (2007, p. 422), para quem “a prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. Esta formação, aliada a uma política contínua de capacitação, fortalece o olhar do educador para além do conteúdo técnico, permitindo a construção de uma prática sensível, transformadora e comprometida com os direitos humanos.

O Currículo Referência de Minas Gerais, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, contempla diretrizes que reconhecem a importância de abordar as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afro-brasileira de forma transversal. Embora a transversalidade não agregue questões pertinentes à obrigatoriedade do ensino, como orienta as legislações, a estrutura proposta nas diretrizes curriculares, no que se refere ao trabalho com a temática nas diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, propõe uma formação cidadã pautada na valorização da diversidade, no combate ao preconceito e na construção de identidades positivas (Minas Gerais, 2018).

Apesar de o currículo reconhecer a importância do ensino das relações étnico-raciais, sua efetivação depende diretamente da subjetividade docente. É o/a docente quem escolhe os materiais, define as abordagens e estabelece os vínculos entre o conteúdo curricular e a realidade dos estudantes. Para alcançar essa realidade, é necessário que a docência se constitua num processo crítico e de responsabilidade social. Programas como a Residência Pedagógica proporcionam a imersão de futuros docentes em contextos escolares reais, permitindo a construção de práticas pedagógicas no nosso caso, sensíveis à diversidade e ao enfrentamento das desigualdades. Como destaca Nóvoa (2007, p. 42),

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Nesse sentido, o programa além de aproximar os futuros docentes da realidade da profissão, os impulsiona a desenvolver uma postura crítica e sensível às demandas do espaço escolar contemporâneo. Contudo, trabalhar a cultura negra em sala de aula vai além do cumprimento de uma exigência legal; é um ato de compromisso ético e social com a construção de uma escola que acolhe, representa e transforma. A efetivação das propostas do currículo só será possível com educadores conscientes de seu papel formador e dispostos a construir uma prática pedagógica antirracista, crítica e humanizadora.

A oportunidade propiciada pelo Suprojeto “Relações Étnico-Raciais” foi fundamental para mobilizar nas pessoas envolvidas a necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade que compõem a identidade brasileira. Nesse sentido, educar para a equidade racial é ensinar a ver o mundo com mais verdade, justiça e humanidade, pois, “os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transformem em fatores de desigualdade” (Brasil, 2019 p.3).

Com vistas a ampliar o diálogo entre os Direitos Humanos e a educação das relações étnico-raciais, este trabalho apresenta, inicialmente, debate acerca dos Direitos Humanos e seus desafios para se pensar em uma educação antirracista. Num segundo momento, realizamos uma abordagem que privilegia a articulação entre os desafios para a implementação das Leis

10.639/2003 e 11.645/2008, quando se trata da formação docente e as práticas pedagógicas já realizadas no âmbito do Subprojeto. Finalmente, apresentamos os aspectos centrais de um conjunto de experiências realizadas na escola parceira do projeto.

A questão dos Direitos Humanos e sua interface com a temática das relações étnico-raciais: contextualização histórica

A defesa da educação pública, laica e gratuita, princípios da democracia liberal, já objetiva a proposta de um ideal educativo como direito fundamental e de preservação da pessoa. Por essa razão, a tese de se pensar a escola como *lócus* da produção do saber e do conhecimento científico se configurou na modernidade, em especial no século XVI, com o processo de transição da atividade artesanal para a manufatura. Esta tradição moderna de educação se configurou, segundo Reis e Silva (2017, p 178), pelo:

princípio de organização da vida e sociedade, na medida em que as relações econômicas e de trabalho, da constituição do “homem livre”, passavam por transformações circunstanciais (sic.) devido o processo de racionalização da produção e organização da atividade produtiva.

Nesse sentido, a defesa da educação como direito, se justificou pela necessidade de adaptação do homem aos novos processos da produção, fato que explicita, também, que o modo de produção escravista, descharacterizaria esse ideal burguês de constituição, ontológica, do homem livre. Todavia, pensar a condição deste homem, questão que justificava a liberdade de vender sua força de trabalho à outrem, consubstancia a lógica em entender a configuração de classe pensada a partir da modernidade.

Embora saibamos que com a declaração dos direitos fundamentais do homem, proclamada no pós-segunda guerra mundial em 1948, a defesa de tais preceitos já se configurava na realidade dos povos, principalmente para a reconfiguração e transformação dos estamentos sociais. Nos estudos de Nunes (2021, p. 408), sobre as matrizes de constituição dos Direitos Humanos, o autor argumenta que este surge no:

[...] alvorecer da sociedade moderna, a luta e a tensão dialética, entre a afirmação dos direitos proclamados como “humanos”, e a contraposição dos dispositivos reacionários buscando reconstituir os privilégios jurídicos e políticos, de estamentos e das classes sociais dominantes.

Grosso modo, podemos dizer que a proposta de valorização dos Direitos Humanos, se consubstanciou neste processo de transformação da realidade social, moderna, de base liberal burguesa.

Esta tradição, burguesa, de organização social, configurada sobre os princípios da política liberal e dos Estados nacionalistas, justificaram a defesa da preservação dos valores de humanização, como fundamento de preservação do *status-quo*. Desse modo, pensar sobre a condição do homem livre, num primeiro momento, significa pensar sobre as formas de organização da atividade produtiva e fortalecimento da propriedade privada, como fundamento para as novas relações sociais. É neste ponto que, a educação passou a ser a matriz fundante deste ideal porque, instruir as massas significava propor um ideal de organização social esclarecida para preservação dos valores humanos, inseridos na lógica patriarcal. Torna-se evidente, conforme a análise de Ribeiro Nunes (2021) que a defesa do direito à Educação passaria a ser o eixo central de valorização da tradição moderna ocidental. De acordo com o autor RIBEIRO NUNES *apud* NUNES (2021 p. 409-410):

A educação como direito, por si só, já se configura como uma bandeira recorrente das sociedades ocidentais, conforme visto desde o fim da Guerra Fria, quando foram colocadas em prática as primeiras ações da Comissão de Direitos Humanos da ONU. Este órgão, instituído em 1946, tinha o objetivo de elaborar recomendações políticas aos países no sentido de promoverem o respeito e a observância dos designados Direitos Humanos recentemente institucionalizados na Carta das Nações Unidas. Em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos- DUDH, adotada pela Organização das Nações Unidas- ONU, já estampava em seu art. 26 que toda pessoa tem direito à educação. Diz o art. 26: 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (destaques do autor).

Todavia, observada a discussão dos Direitos Humanos para a manutenção dos princípios da democratização política, de ideologia burguesa, a defesa do direito à educação passa a ser questão essencial para valorização da cultura e diversidade dos povos. Segundo Reis e Silva (2017, p. 191),

O que mais chama a atenção nas políticas públicas para educação é o fato de pregarem uma sociedade consciente de suas ações, no exercício democrático de seu direito, que dissimuladamente prega a igualdade, a tolerância e o respeito à diversidade cultural, sobre a falsa ideia de se tratar apenas de problema social. Mesmo se tratando de um discurso da cidadania com igualdade de direitos, constata-se, em linguagem verbal e não verbal, a construção de sentido pejorativo para o negro, mantendo a inferioridade e o desrespeito à sua dignidade, principalmente no tocante às diferenças culturais, raciais e religiosas, sempre como objeto de riso e intolerância.

Por outro lado, alguns pontos nos chamam a atenção e, dentre eles estão: o favorecimento, a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos. É fato que a valorização das diferenças está subscrita no *corpus jurídico* do documento em questão, o problema é que a realidade ainda contradiz todo o processo de valorização do outro.

Observada essa questão entendemos que, historicamente, a luta pela valorização dos Direitos Humanos recolocou no centro da discussão o problema da cultura; compreendê-la, nesse sentido, significa aceitar o diferente e a diferença como parte importante da organização e formação da cultura e da estrutura social. Desse modo, uma vez que a educação é entendida como direito fundamental todo debate acerca desta valorização, necessita ser perpassada pelo processo de formação da consciência dos diferentes povos, caso contrário, toda e qualquer ação pela manutenção dos direitos pode se tornar violenta, assim como comenta Vigevani, Lima e Oliveira (2008, p. 196):

A mobilização étnica muitas vezes é expressão da luta por Direitos Humanos; por exemplo, a luta dos negros na África do Sul contra o apartheid. A luta pela preservação dos Direitos Humanos beneficia-se da liberdade de associação política e do direito de reunião para cultos, ritos e manifestações culturais. Basta lembrar as sociedades nas quais as minorias se organizam para obter força política, sem necessariamente recorrerem a meios violentos generalizados (...) como é o caso, dos negros ou hispânicos nos Estados Unidos. Em outros casos, quando não encontra aberto o caminho institucional, a tolerância e a democracia, a mobilização assume formas reativas, que podem levar à violência generalizada. Em sentido inverso, a violência pode ser utilizada para manter a opressão ou para manter privilégios, dessa forma, impedindo a universalização dos direitos.

Sobre essa questão, podemos ressaltar, por exemplo, o processo de resistência em instituições escolares para tratar com a temática africana e indígena que, mesmo com as garantias legais pertinentes as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a negativa em trabalhar com as mesmas sintetiza o problema racial que ainda enfrentamos em nossa realidade. Esse fato não só explicita o

problema histórico e ontológico de constituição da consciência social para os Direitos Humanos, como o problema da formação docente para trabalhar com a diversidade no chão da escola. Essa questão analisaremos na apresentação dos dados obtidos com a efetivação das atividades na escola.

No debate acerca dos Direitos Humanos para as relações étnico-raciais, a questão central a qual trabalhamos, diz respeito à problemática da africanidade como base para a formação do homem. Se observarmos essa questão sobre as lentes da cultura burguesa, dos Direitos Humanos, a condição racial seria resolvida à luz do processo de democracia racial, ou seja, uma vez que não “existe” o problema racial no contexto da sociedade, não se justificaria a luta pela constituição de direitos para as populações Negra, Quilombola e Indígena. Aqui está o desafio central que atravessa nossa discussão, o entendimento sobre os Direitos Humanos se coloca na análise da questão ontológica do Ser Negro/Negra na realidade, todavia, esse entendimento é possível a partir da leitura histórica que fazemos sobre a inserção da população negra no contexto social. Segundo Severino *in Nunes e Polli*, (2019, p. 44)

O não reconhecimento dos Direitos Humanos e, sobretudo, a sua não efetiva implementação na dinâmica da vida social caracteriza a situação de barbárie, marcada pelo total desrespeito à dignidade das pessoas humanas. Todas as formas de violência, de opressão, de exploração, de dominação implementam a barbárie. Esta é a negação da própria condição humana, pois esta não pode existir sem o efetivo reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa. Obviamente, a existência dos Direitos Humanos gera necessariamente a existência dos deveres, na medida em que se impõe não só implementar afirmativamente os direitos mas também evitar aquelas ações que os comprometem.

A formação da consciência histórica é que explicita a materialidade sobre o sentido da condição humana e é por essa razão que na análise sobre a constituição dos Direitos Humanos, o entendimento sobre o humano é questão essencial. Refletir sobre os direitos da população negra significa, em primeiro lugar, refletir sobre os fundamentos históricos que determinaram a formação do seu Ser. Nesse sentido, toda forma de preservação dos direitos para a população de cor necessita ser observada, segundo Fernandes (2008), a partir da maneira pela qual esta população foi inserida na atividade produtiva do capitalismo de exploração. Sendo a escravidão, além da negação da sua condição de Ser, o modo pelo qual essa população foi inserida na realidade do trabalho, a tese da opressão analisada por

Severino (2019) justifica toda a problemática da negação dos direitos. As questões expostas acima esclarecem bem os desafios educacionais de nosso tempo, ao pensarmos sobre os fundamentos históricos que compõem a realidade do povo negro na luta pela manutenção dos seus direitos. Nesse sentido, quando analisamos a realidade escolar é perceptível que as resistências à temática étnico-racial, está perpassada pelo problema histórico de formação da realidade social de negros/negras no país. O problema antropológico de análise sobre os fundamentos da cultura, ainda se projeta como principal entrave no debate educativo e é por essa razão que entendermos como esse debate tem se constituído no campo da pesquisa nos auxiliará em trabalharmos sobre os desafios dos Direitos Humanos na preservação dos direitos Étnico- Raciais.

Formação de professores e Educação para as relações étnico-raciais no âmbito do Programa Residência Pedagógica

É possível afirmar que a aprovação da Lei 10.639/2003, e a sua consequente implementação, representam um avanço no campo educacional, quando se observa as prerrogativas dos Direitos Humanos pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Ao mesmo tempo que a Lei busca induzir práticas voltadas a uma educação antirracista, ela interpela o processo de formação inicial dos cursos de licenciatura. É neste sentido, que Munanga (2005) afirma que grande parte das/dos professoras/es que atuam em instituições de ensino, não receberam, ao longo de sua trajetória, uma formação adequada para lidar com a diversidade étnico-racial, tanto em função do mito da democracia racial, quanto da perspectiva eurocêntrica adotada nos currículos escolares.

Ao mesmo tempo, Munanga (2005, p. 15) chama a atenção para o fato de que:

[...] nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Há uma ausência ou uma representação estereotipada da população negra, cuja história, muitas vezes, se restringe ao violento processo escravagista a que foram submetidos entre os séculos XVI e XIX. É nesta perspectiva que Gomes (2003, p. 170) pondera que a escola também pode ser considerada “uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.” Isso implica dizer que os preconceitos

que circulam na sociedade estão presentes na escola, o que exige do professor/da professora um compromisso ético e político com um projeto pedagógico que seja capaz de enfrentar as violências cotidianas, pelas quais passam negros, quilombolas, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIAP+, dentre outros. Em concordância com Santos (2024, p. 7-8), é possível afirmar que

[...] uma educação de qualidade, portanto, respeitosa, diversa, íntegra e potente reside no reconhecimento das subjetividades dos educandos, bem como, o entendimento de que todos carregam e precisam construir suas identidades a partir de acessos amplos às diferentes construções culturais e identitárias ofertadas sem preconceitos ou estereótipos.

Por esta razão, considerando a temática central deste trabalho, é importante salientar duas diretrizes que interpelam a formação e a prática docentes, na perspectiva de uma educação antirracista. A primeira delas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que orientam a implementação da Lei 10.639/2003, pois, destacam como urgente e necessária:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

Esta divulgação e produção de novos saberes desafiam e, ao mesmo tempo, ressignificam o espaço escolar e o ofício docente, ao mobilizá-los na desconstrução de práticas que reproduzem estereótipos e na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, por tanto tempo ausentes nos currículos. De outra parte, é importante observar as orientações das 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 (2015). Além de resguardado o repertório teórico e prático, característico do percurso formativo das licenciaturas, a formação inicial deverá assegurar ao egresso:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de

realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
 VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 10)

Ao articular as duas diretrizes, observa-se a importância de que as instituições de ensino superior assegurem uma formação comprometida com a educação das relações étnico-raciais, envolvendo escolas de Educação Básica, núcleos de pesquisa, outras instituições de ensino superior e movimentos sociais.

Entretanto, é importante destacar que, apesar da importância do que preconizam as Diretrizes supracitadas, dois elementos precisam ser evidenciados: o primeiro deles, é o fato de que, conforme pondera Nascimento (2017), o sistema educacional brasileiro, atravessado pelo mito da democracia racial e por um currículo eurocêntrico, omitiu a história e cultura africana, impossibilitando uma formação cidadã e profissional capaz de lidar com a diversidade étnico-racial e os desafios dela decorrentes. O segundo explicita que mesmo após 20 anos de promulgação da Lei 10.639/2003, sua implementação encontra-se aquém do esperado, conforme apontam os estudos de Gomes e Jesus (2013) e do Instituto Alana e Geledés (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

É possível considerar que muitas ações ocorrem por meio de iniciativas associadas aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's), aos PIBID's, ao Residência Pedagógica ou disciplinas, muitas vezes, facultativas. Neste sentido, as questões que se colocam, quando se interpela a formação docente, são: como ensinar História e Cultura Africana e Afro- Brasileira, quando não se foi devidamente preparada/o? De que forma garantir que a “consciência da diversidade”, esperada das/dos docentes, reverbere em saberes e atitudes? Como mobilizar as instituições de Ensino Superior, sobretudo, para que as Diretrizes sejam implementadas e prevaleça o compromisso com o direito a uma educação com equidade?

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento aqui privilegiado, Braz, Barros e Sousa (2023), por meio de uma revisão de literatura, entre os anos de 2013 e 2023, mostram como os

professores têm abordado a cultura africana e afro-brasileira de diferentes formas, buscando levar os estudantes a refletirem sobre sua história e sua realidade.

Mais, ainda, procura mobilizar nos alunos a condição de sujeitos da história, a construção de sentido em relação ao que está sendo abordado, ao mesmo tempo em que interroga os docentes sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003 e realiza ações com outros parceiros, como integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁶.

Ademais, segundo os autores a “abordagem multidisciplinar, incentivos para capacitação docente e apoio da gestão escolar contribuem para a ampliação dos conhecimentos acerca do tema, a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de estereótipos” (Braz, Barros e Sousa, 2023, p. 214).

Na perspectiva aqui apresentada, o Programa Residência Pedagógica tornou-se um espaço/tempo privilegiado para articular, junto às instituições públicas, um trabalho voltado para a implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, uma vez que possibilita desenvolver um conjunto de ações, em médio prazo, comprometido com uma temática específica e, no caso deste trabalho, para as relações étnico-raciais.

A educação para as relações étnico-raciais, no âmbito deste programa, mobilizou ações em diferentes componentes curriculares/áreas de conhecimento, tal como nos mostra os trabalhos de Amorim e Siqueira (2021), Xavier, Cordeiro e Venâncio (2022) e Santos (2024) desenvolvidos, respectivamente, nas áreas de Sociologia, Educação Física e Língua Portuguesa.

As ações relatadas mostram as diversas possibilidades de se contribuir com uma educação antirracista considerando todo o currículo escolar, por meio da utilização de recursos igualmente diversos, como clipes musicais, vídeos, podcasts (Amorim e Siqueira, 2021), abordadas de forma transversal, rodas de conversa, oficinas de capoeira, jogos interativos, literatura (Xavier, Cordeiro e Venâncio, 2022) e mobilizando a reflexão sobre a identidade, a partir da literatura afrocentrada (Santos, 2024).

⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, com o objetivo de promover a iniciação à docência, ao mesmo tempo em que qualifica a formação inicial de estudantes, em nível superior e a qualidade da educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> Acesso em: 21/03/2025

Por esta razão, justifica-se a relevância de relatar a experiência vivida no âmbito do Subprojeto “Relações étnico-raciais”, desenvolvido numa parceria entre o Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal em uma instituição escolar pública de Minas Gerais.

A educação das relações étnico-raciais numa perspectiva interdisciplinar: um relato de experiência

A prática pedagógica aqui relatada foi realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, escola pública urbana central de Mariana (MG), por meio de uma proposta interdisciplinar que envolveu todas as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais. Participaram nove residentes (quatro negras, três pardas e duas brancas), duas professoras e 45 alunos de 7 a 8 anos, dos quais 24% brancos e 76% negros e pardos, evidenciando a diversidade racial presente nas turmas. Seu objetivo foi valorizar a diversidade cultural de seu contexto, promovendo atitudes antirracistas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola reafirma esse compromisso, ao propor diretrizes pedagógicas que fortalecem a valorização da diversidade e asseguram a centralidade do ensino das relações étnico-raciais em sua prática educativa.

Buscou-se conhecer a história e a importância da Mina de Chico Rei como patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro, reconhecer a sua luta pela liberdade dos povos africanos escravizados e refletir sobre o legado da escravidão e sua influência na sociedade atual.

O ponto de partida foi a leitura das obras *Cinderela e Chico Rei* (Agostinho e Coelho, 2006) e *Chico Rei* (Lima, 2005), que despertaram nas crianças um profundo interesse pela trajetória de Galanga, também conhecido como Chico Rei, além de sentimentos de respeito, admiração e empatia. As crianças queriam saber se o Chico Rei foi à Mariana, se existia uma princesa preta, como ele carregava ouro nos cabelos, como era uma mina de ouro, além do fato de reconhecerem nele inteligência para libertar os seus amigos escravizados e, no caso das alunas, uma se achar parecida com a Cinderela, por ter cabelos como os dela. A sensação de pertencimento floresceu ao perceberem que um rei africano, que lutou pela liberdade de outras pessoas, viveu muito próximo à nossa cidade, tornando-se, assim, também um rei nosso.

Diante do interesse dos/das estudantes e residentes, decidimos aprofundar a história de Galanga, por meio de uma visita orientada à Mina de Chico Rei, localizada na cidade histórica de Ouro Preto-MG. Esta atividade representou um grande desafio, uma vez que, outra turma do 2º ano foi mobilizada e realizamos a visita com 50 crianças. Sair do espaço escolar é um dos grandes obstáculos para a realização de atividades complementares, principalmente quando se trata de escolas públicas. Segundo Cabral e Guimarães (2020 p. 12) “As escolas têm verba reduzida e raramente sobra para custear esse tipo de atividade”. Para viabilizar a saída pedagógica, foi contratado um ônibus e uma van. Os pais das crianças se propuseram a arcar com os custos do transporte, demonstrando grande envolvimento com a proposta. A administração da mina visitada cobrou apenas uma taxa simbólica, o que possibilitou a realização da atividade. Além disso, levamos lanches preparados previamente para as crianças, garantindo uma experiência organizada e acessível para todos.

Durante a visita, o administrador do local contou a história de Chico Rei para as crianças que, ao conhecê-la naquele espaço simbólico, foram convidadas à reflexão sobre a luta, a resistência e a dignidade do povo negro. Elas aprenderam que a população africana contribuiu intensamente, não só para a mineração, mas para a formação da cultura brasileira, deixando marcas profundas na música, religião, artes e culinária. A figura de Chico Rei, antes apenas um personagem do livro, se transformou em símbolo real de força, superação e esperança.

A partir dessa vivência, surgiram desdobramentos significativos. Na semana de 20 a 24 de novembro, em comemoração ao Mês da Consciência Negra, foi desenvolvida a “Semana da Realeza”, um projeto coletivo em que se discutiu a diversidade racial, a luta contra o racismo e a importância do respeito às diferenças. As residentes propuseram que cada criança confeccionasse sua própria coroa com materiais reutilizáveis, simbolizando sua dignidade, nobreza e pertencimento a um reino onde todas as histórias são valorizadas. No “Dia da Realeza”, os/as estudantes trouxeram suas coroas, enchendo a escola de beleza, orgulho e representatividade.

Realizamos, ainda, o estudo da Congada, cuja tradição foi mantida viva por figuras como Chico Rei. A festividade celebra Santos como Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia do Alto da Cruz, que representam a luta e a

espiritualidade do povo negro (Evaristo, 2019). Para tratar o tema com sensibilidade, as residentes utilizaram linguagem acessível, recursos visuais e atividades práticas para desconstruir visões distorcidas que ainda associam erroneamente o Congado a aspectos negativos, tais como seu silenciamento, visões distorcidas, preconceituosas ou demonizadas no espaço escolar. Nesse sentido, a importância de reafirmar as culturas afro-brasileiras no espaço escolar como legítimas, ricas e formadoras da identidade nacional.

O trabalho contribuiu para ampliar a compreensão dos/das alunos sobre religiosidade, identidade e respeito às tradições afro-brasileiras. A culminância do projeto foi a confecção de bonecos feitos com materiais reciclados, representando figuras negras com diferentes expressões, profissões, estilos e sentimentos.

Essa prática evidenciou que é possível transformar a experiência pedagógica, mesmo diante dos desafios da escola pública. A intencionalidade dos/das residentes, o apoio da comunidade escolar e o envolvimento dos/das alunos mostraram que é possível construir uma educação comprometida com o respeito, a diversidade e a justiça social. O projeto foi, acima de tudo, um exercício de reconstrução de narrativas, fortalecimento da identidade e formação de sujeitos mais conscientes do seu lugar no mundo.

Considerações finais

Entendemos que fortalecer o debate e a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no contexto escolar, está diretamente alinhado aos princípios dos Direitos Humanos que asseguram a dignidade, a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos. Trabalhar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é também uma forma de garantir o direito à identidade, à liberdade, à resignificação, à representatividade e à não discriminação — pilares fundamentais de uma educação comprometida com os direitos de todos.

As experiências vivenciadas com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I revelaram o alcance transformador de uma educação comprometida com a história e cultura africana e afro-brasileira, a valorização das identidades negras, à diversidade e promoção da equidade racial. Ao trabalhar a história de Galanga, o Chico Rei, as crianças puderam ampliar sua percepção sobre os papéis históricos da população negra, para além da dor da escravidão, reconhecendo sua força, protagonismo e contribuição para a

construção da sociedade brasileira. Para além de uma atividade interdisciplinar, o projeto assumiu um caráter formativo e humanizador. As discussões propostas, as visitas, as produções artísticas e os diálogos com a comunidade escolar permitiram que os estudantes refletissem sobre desigualdades ainda presentes e desenvolvessem atitudes pautadas na empatia, na justiça e no respeito ao outro.

Destacamos, por fim, que o conjunto das práticas vivenciadas pelas crianças, professoras, residentes comunidade escolar e coordenadores/coordenadoras não se limitou ao conteúdo curricular, uma vez que ele representou um passo importante na construção de uma escola como espaço de resistência, reparação histórica e promoção de cidadania. Educar para as relações étnico-raciais é, acima de tudo, educar para os Direitos Humanos — com sensibilidade, compromisso ético e consciência social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, C.; COELHO, R. S. **Cinderela e Chico Rei**. São Paulo: Paulinas, 2006.

AMORIM, C. R.; SIQUEIRA, Y. de P. Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 123–136, 2021. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/408>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Géledes; Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. 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, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRAZ, W. R.; BARROS, R. R. da S.; SOUSA, D. A. dos S. Relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 195–218, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/31646>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CABRAL, E. C.; GUIMARÃES, V. S. O público potencial escolar do Museu da Vida: um estudo exploratório em escolas da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/mWhg3Bz9XrDT7sGr6XkGFQh/>. Acesso em: 25 de mar.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003:** desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

EVARISTO, M. L. I. Festa e fé na celebração do Congado de Ouro Preto. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 28, p. 72–89, mar./mai. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/718/632>. Acesso em: 24 marc. 2025.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1, Ensaios de Interpretação Sociológica. São Paulo: Editora Globo, 2008.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQObwjG5nSQpK/?format=pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

LIMA, R. Chico Rei. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

MINAS GERAIS. **Curriculum Referência de Minas Gerais – Ensino Fundamental:** anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 22 mar. 2025.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2007. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-transforma%C3%A7%C3%A3o%20pessoalturo-presente.pdf>. Acesso em 22 mar. 2025.

NUNES, C. A. R. **Educação em Direitos Humanos no Brasil:** os fundamentos jus-filosóficos dominantes e as práticas jurídico-pedagógicas humanizadoras. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.

NUNES, C. A. Investigações em Direitos Humanos nas Ciências da Educação: um promissor horizonte de pesquisas. In: MOREIRA, V. et.all (orgs.) **Temas de Direitos Humanos do VI CIDH.** Jundiaí: Edições Brasil, 2021, p. 404-414.

REIS, L. C. D.; SILVA, M. D. da. Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.19, n.40, p. 172-195, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5979919.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SANTOS, M. de J. Residência Pedagógica em Língua Portuguesa: memórias, reflexões e experiências na busca de uma educação atenta às relações étnico-raciais. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/14737>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SEVERINO, A. J. O compromisso da educação com os direitos humanos. In: NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. **Educação e Direitos Humanos:** uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

XAVIER, V. M. F. L.; CORDEIRO, L. L. de B.; VENÂNCIO, L. Residência pedagógica e as relações étnico-raciais na educação física escolar. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/download/8921/7334/35689>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3899>. Acesso em: 25 mar. 2025.