

A educação das relações étnico-raciais: diálogos e tensionamentos na Universidade Estadual de Londrina

João Vinícius Ceballos Vasques^I  

Eloá Soares Dutra Kastelic^{II}  

Resumo

Este artigo investiga como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aparece na grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A violência contra pessoas negras e indígenas está presente na sociedade e nas escolas, justificando assim, questionar em que medida a *Lei 10.639/2003* (Brasil, 2003) atualizada pela *Lei 11.645/2008* (Brasil, 2008) está presente no Curso de Pedagogia. Os objetivos específicos são: analisar parte dos documentos que sustentam os debates da ERER; evidenciar conceitos caros ao debate antirracista; e analisar as opiniões dos estudantes acerca da questão. Utiliza-se da metodologia descritiva fundamentada em Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2008), uma abordagem qualitativa que investiga as compreensões dos discentes acerca da presença da ERER no Curso de Pedagogia. A análise demonstra fragilidades na presença da ERER, desconhecimento das referidas leis, a ausência de autores negros e indígena na bibliografia do curso. Autores como Munanga (2004), Silva (2007), Krenak (2019, 2020), Baniwa (2021), Almeida (2022), Longhini (2023), e outros, amparam nesse estudo.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; formação de professores; Pedagogia; racismo.

^I Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Mestrado em andamento em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. Professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Iporã. E-mail: joao.vinicius.vasques@uel.br.

^{II} Doutora em Letras-Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Docente Associada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: eloa.kastelic@uel.br.

The education of ethnic-racial relations: dialogues and tensions at the State University of Londrina

Abstract

This article investigates how Ethnic-Racial Relations Education (ERRE) is incorporated into the curriculum of the Pedagogy undergraduate program at the State University of Londrina (UEL). The persistence of violence against Black and Indigenous peoples in both society and schools underscores the need to examine the extent to which *Law 10.639/2003* (Brazil, 2003), as amended by *Law 11.645/2008* (Brazil, 2008), is implemented within the program. The specific objectives are: to analyze selected documents that support debates on ERRE; to highlight key concepts central to anti-racist discourse; and to examine students' perceptions of this issue. The study adopts a descriptive methodology based on Lakatos and Marconi (2003) and Gil (2008), employing a qualitative approach to investigate students' understanding of the presence of ERRE within the Pedagogy program. The analysis reveals weaknesses in the integration of ERRE, limited awareness of the aforementioned legislation, and the absence of Black and Indigenous authors in the program's bibliography. This study is grounded in the works of Munanga (2004), Silva (2007), Krenak (2019; 2020), Baniwa (2021), Almeida (2022), and Longhini (2023), among others.

Keywords: Ethnic-racial relations education; teacher education; Pedagogy; racism.



La educación en relaciones étnico-raciales: diálogos y tensiones en la Universidad Estatal de Londrina

Resumen

Este artículo investiga cómo la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) se incorpora en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la Universidad Estatal de Londrina (UEL). La persistencia de la violencia contra las poblaciones negras e indígenas en la sociedad y en el ámbito escolar pone de relieve la necesidad de examinar en qué medida la *Ley 10.639/2003* (Brasil, 2003), actualizada por la *Ley n.º 11.645/2008* (Brasil, 2008), se implementa en dicho programa académico. Los objetivos específicos son: analizar documentos seleccionados que sustentan los debates en torno a la ERER; evidenciar conceptos clave fundamentales para el discurso antirracista; y examinar las percepciones del estudiantado sobre esta temática. El estudio adopta una metodología descriptiva fundamentada en Lakatos y Marconi (2003) y Gil (2008), con enfoque cualitativo para investigar las concepciones de los estudiantes acerca de la presencia de la ERER en la carrera de Pedagogía. El análisis revela debilidades en la integración de la ERER, un conocimiento limitado de la legislación y la ausencia de autores negros e indígenas en la bibliografía del programa. Este estudio se sustenta en Munanga (2004), Silva (2007), Krenak (2019; 2020), Baniwa (2021), Almeida (2022) y Longhini (2023), entre otros.

Palabras clave: Educación de las relaciones étnico-raciales; formación docente; Pedagogía; racismo.



Introdução

No Brasil, em 2024, alguns casos de racismo ganham maior destaque na mídia sensacionalista, mais preocupada com o índice de audiência e menos com o prejuízo que isso causa à sociedade. São casos explícitos de racismo noticiados no calor do momento, porém sem interesse em seus desdobramentos, o que deixa a impressão de impunidade, conforme relata o site da Carta Capital (Estudante [...], 2024), e outros.

A problemática exposta instiga a tentar compreender mais sobre tais conflitos no campo da formação de professores, considerando que existem políticas educacionais que discutem a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir da *Lei 10.639* (Brasil, 2003) atualizada pela *Lei 11.645* (Brasil, 2008) no âmbito público e privado, porque a implementação dessas leis pode impactar positivamente no combate ao racismo e ao preconceito contra indígenas e negros. Desse modo, tem-se como objetivo investigar em que medida a ERER são apresentadas na grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Considerando que a violência motivada pelo racismo se faz presente na sociedade e ocorre diariamente nas instituições educativas, é possível articulá-la à visão de Bourdieu e Passeron (2023) quando mencionam que a violência simbólica é a forma de o indivíduo submeter-se a determinados padrões culturais estabelecidos pela sociedade. Desse modo, a educação pode reproduzir essa violência quando nega aos povos indígenas e negros o direito de terem suas histórias contempladas nos currículos.

No cenário macro, a Folha de S. Paulo comenta casos ocorridos nos Estados Unidos da América (Goldenstein, 2024). São crimes de ódio disseminados em escolas primárias, secundárias e até faculdades. Entre os anos de 2018 e 2022, houve um aumento de quase 90% de relatos de crimes contra afro-americanos. Muito embora essas ações sejam noticiadas pela mídia, elas nem sempre estão vinculadas ao crime de racismo, camuflando as estatísticas.



As contradições emergem no Brasil quando as pesquisas nacionais realizadas pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC, 2024) interrogam instituições e acadêmicos e apontam que 67% dos entrevistados “discordam totalmente ou em parte que estudam em uma escola, faculdade ou universidade racista”. Evidencia-se, ainda fundamentado na pesquisa IPEC, que os grupos que mais sofrem com o racismo no Brasil são primeiramente os pretos, seguido pelos indígenas, imigrantes africanos, quilombolas, pardos, imigrantes latinos, imigrantes asiáticos, brancos e, por fim, imigrantes europeus.

Busca-se compreender as lacunas entre a proposta e a efetivação das leis, a partir dos principais documentos: o Parecer CNE/CP n.º 3 (Brasil, 2004a), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2004b), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a *Lei 10.639* (Brasil, 2003) atualizada pela *Lei 11.645* (Brasil, 2008); a Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, doravante DCNs; a Resolução CNE/CP n.º 2 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (UEL, 2018) e a Resolução CEPE n.º 056 (UEL, 2023).

As referidas, garantem a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino público e privados, nos níveis do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Reforça-se a defesa de que a aplicação das leis nas instituições educativas é fundamental para desmistificar o imaginário equivocado, estereotipado, criado em torno da formação étnica do povo brasileiro – que desconsidera a presença dos indígenas e negros como fator importante nesse processo.



Destaca-se Longhini (2023), quando a autora toma como referência o texto de Kabengele Munanga (2004) acerca de sua concepção sobre raça para reafirmar a existência do racismo contra os povos indígenas. Longhini é uma autora indígena e escreve sobre o racismo, mas, grosso modo, são poucos escritos sobre o racismo contra os povos indígenas – são violências que, por vezes não são compreendidas como atos racistas contra negros(as) e indígenas. Nessa direção a autora corrobora com a visão de Munanga (2004) e critica a ideia expressa em textos nos quais persiste a utilização do termo raça no sentido biológico.

Esta pesquisa se insere na metodologia descritiva, que, numa abordagem qualitativa, investigou as compreensões dos discentes acerca de como a Educação das relações Étnico-Raciais é tratada no Curso de Pedagogia.

Um questionário via *Google Forms* foi tido como um instrumento que atendeu a necessidade de gerar informações, e a consulta ocorreu na primeira quinzena de abril de 2024. Por meio de um *link* compartilhado, os estudantes de graduação em Pedagogia, responderam a três questões, gerando dessa consulta, onze (11) respostas, dentre as quais selecionou-se as respostas que mais dialogam com a questão norteadora: compreender mais sobre os tensionamentos que ocorrem, na tentativa de incluir, efetivamente, o debate da EREER no ensino superior e demais instâncias educativas.

Um texto introdutório informou aos estudantes acerca do tema e do anonimato sobre suas identidades. Utilizou-se Marconi e Lakatos (2003), e Gil (2008) para caracterizar esse tipo de pesquisa com grupos, população ou fenômeno estudado, possibilitando analisar as opiniões e experiências narradas pelos sujeitos envolvidos. Os desdobramentos da metodologia serão detalhados no decorrer do texto quanto às compreensões dos discentes sobre a questão.



Conceitos Caros à Formação Antirracista: Raça, Racismo, Preconceito e Discriminação

Diante de tantos casos de ataques, como mencionado anteriormente, é de suma importância reconhecer que os entraves que os povos indígenas e afro-brasileiros têm enfrentado são históricos. Todavia não significa que a população, na totalidade, tenha consciência e reconheça as contribuições que esses povos deram ao nosso país. No caso dos indígenas, essas contribuições datam da colonização do Brasil, e os negros emergem nesse cenário quando são trazidos à revelia do continente africano, no qual viviam em liberdade entre as diversas etnias. A resistência e a luta da população negra e indígena contra a escravização não foram suficientes para que esses povos conseguissem um lugar de protagonismo na sociedade, o que lhes é de direito. Os povos originários foram praticamente dizimados ao longo da história brasileira. Essa é uma luta de séculos e que ainda se mantém.

Negros e indígenas foram sendo forçadamente colocados à margem da sociedade, devido ao preconceito de raça, também conhecido como racismo. Contudo é possível observar pequenos avanços, com recuos em vários períodos, na luta pelos seus direitos.

No livro *O Pacto da Branquitude*, a autora Cida Bento (2022, p. 23) analisa a chamada herança histórica e ressalta que “descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas”. A autora ainda se utiliza da expressão “pacto narcísico” para reforçar a existência de um acordo – ainda que não verbal –, transmitido geracionalmente entre brancos, que culmina em perpetuação de privilégios para os descendentes de europeus, enquanto negros são excluídos e possuem seus direitos “sistematicamente negados”. De acordo com a autora, são os privilégios de se ter nascido branco.

Para compreendermos os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação, fundamentamo-nos em autores de referência, a começar por



Kabengele Munanga (2004). O conceito de raça, do latim *ratio* (significa: sorte, categoria, espécie) e do italiano *razza*, foi historicamente usado pela primeira vez na Zoologia e na Botânica para se referir às classificações feitas em animais e vegetais.

Quando se trata do campo semântico, o autor ressalta que o conceito de raça engloba dimensões temporais e espaciais, derivando do latim medieval para designar descendência ou linhagem, o que implica características físicas compartilhadas por um grupo em comum. O autor, porém, adverte: “podemos observar que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico” (Munanga, 2004, p. 22). Segundo o autor, é um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: “a relação de poder e de dominação”. Ou seja, atualmente, o conceito de racismo não precisa estar ligado ao conceito de raça ou de variante biológica, ele emerge reformulado a partir dos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural.

Evidencia-se que, muito embora tenhamos a impressão de um progresso em sua compreensão, mantêm-se os atos racistas, uma vez que “[...] as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje” (Munanga, 2004, p. 29). Socialmente, a cor da pele, segundo o autor, possui outros critérios morfológicos, tais quais “a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial, etc.” (Munanga, 2004, p. 20), que são utilizados para reproduzir os racismos populares.

Pelo fato de a raça ser utilizada como justificativa para o domínio de povos negros e indígenas, “alguns biólogos antirracistas chegaram até a sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos” (Munanga, 2004, p. 22), porém não obtiveram sucesso.

Dentro das ciências sociais, justifica-se “o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”. No entanto, o autor adverte que “a questão mais importante do ponto de vista científico não é apenas observar



e estabelecer tipologias, mas sim, principalmente, encontrar a explicação da diversidade humana” (Munanga, 2004, p. 23).

No que se refere ao conceito de raça, Sílvia Almeida, em seu livro intitulado *Racismo Estrutural* (2022), dialoga com o pensamento de Munanga (2004) quando expressa que, historicamente, o termo foi utilizado de modo a classificar plantas e animais e que, em seguida, passou a ser utilizado para comparação e classificação humana, determinando o que o autor menciona como “conceitos de civilização e selvageria/primitividade”, enfatizando, porém, que não existe qualquer comprovação que relacione a raça ao intelecto.

Compreendido o conceito de raça a partir das ciências sociais, buscou-se entender o que é o racismo e de que maneira ele é classificado, diferenciando-o de preconceito e discriminação. Nesse sentido, o autor assevera que existe uma forma sistemática de discriminar as pessoas, baseado nas raças, que culminam “em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (Almeida, 2022, p. 32). Ainda de acordo com Almeida (2022, p. 50), o racismo é “[...] decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”. O termo “normal” se refere à noção de racismo estrutural, que se constitui nas relações cotidianas, em seu “padrão de normalidade”, mas que não devemos aceitar, normalizar ou deixar de combatê-lo.

Sílvia Almeida (2022, p. 32) conceitua o que é preconceito e menciona que esses casos ocorrem ao se “considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais ‘naturalmente’ preparados para as ciências exatas [...]”. Dessa forma, o autor avalia que “o preconceito e a discriminação estão meramente vinculados à ideia de raça”. Quando se trata do conceito de discriminação, ele a classifica em *direta* e *indireta*, ou seja:



A discriminação direta é o repúdio ostensivo aos indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. (Almeida, 2022, p. 32).

O conceito de discriminação direta nos remete às atrocidades vividas historicamente pelos diferentes grupos raciais, que reverberam até hoje. Já o conceito de discriminação indireta é caracterizado pela “neutralidade racial”, desconsiderando as diferenças sociais – sendo marcado, também, pela ausência da intenção de discriminar as pessoas.

A respeito dos conceitos sobre raça e racismo, entendemos que são construções sociais e culturais usadas, historicamente, para “categorizar” sujeitos, tanto negros quanto indígenas, na tentativa de justificar a discriminação e a opressão cometidas contra indígenas e negros no Brasil.

Para discorrer acerca da racialização que recai também sobre os povos indígenas, recorreremos a autores, como Baniwa (2021), Freire (2016), Krenak (2019), e Longhini (2023), que fundamentam seus debates em Almeida (2022) e Munanga (2004). Esses autores apresentam linhas de pensamento próximas e, juntos, formam um arcabouço teórico robusto para compreendermos mais sobre o tema em questão.

Longhini (2023), escritora e ativista indígena conceitua racismo e discorda de sua compreensão pelo viés biológico e não sociológico. Para autora Etnia se articula à dimensão cultural, sendo visto, em outros períodos, como sinônimo de raça, denotando falta de clareza e desconhecimento da diferença entre uma categoria e outra.

Em tempos de criminalização do racismo, a partir do privilégio de uma classe sobre outra, o autor levanta uma hipótese de que o “uso do termo etnia, em muitos casos, viria como uma forma de ‘atenuar’ o termo raça, como se, de alguma forma, etnia fosse mais ‘sutil’” (Munanga, 2004 *apud* Longhini, 2023, p. 4).



Na seara indígena, o texto “Cinco Equívocos sobre os Índios” (2016), baseado em uma palestra de Freire, contribui para contrapor a perspectiva criada na colonização e que, atualmente, ainda povoa o imaginário de boa parte da população não indígena. São cinco estereótipos: 1. O primeiro é sobre o índio genérico; 2. O segundo, que o índio tem culturas atrasadas; 3. O índio tem suas culturas congeladas; 4. Os índios pertencem ao passado; 5. O brasileiro não é índio. São exemplos de preconceitos que denotam falta de leituras críticas que questionam a versão do colonizador e, também, traduzem as tentativas e formas de justificar a invisibilidade que acomete os povos indígenas no Brasil.

Dentre os teóricos indígenas, Gersem Luciano dos Santos traz em seu nome a etnia Baniwa, uma das 69 etnias do Amazonas, à qual pertence: Gersem Baniwa. Sua militância e produção conferem a ele legitimidade sobre o tema do racismo.

Durante uma entrevista, disponível no *website* do *Brasil de Fato*, Gersem Baniwa (2021), critica o senso comum sobre a visão folclorizada dos indígenas e atribui o fato ao “resultado da ignorância e do racismo europeu, que defendia que os povos colonizados eram inferiores”. O autor reitera a relevância da implementação da *Lei 11.645/2008* nas escolas não indígenas, com foco no combate ao racismo, e ainda defende a oferta de uma educação libertadora e autêntica. Baniwa (2021) acrescenta que “a escola não indígena precisa desconstruir a sua cosmovisão e as suas referências dessa uniformidade e superioridade, e abrir espaço para outras culturas, tradições, saberes e valores”.

Ailton Krenak, o primeiro indígena a ocupar um espaço na Academia Brasileira de Letras, contribui para a formação de professores quando apresenta visões de mundo a partir da perspectiva indígena, e sua obra traz uma forte ligação com a natureza. Assevera que há discursos que tendem a camuflar a realidade, alertando que o capital se mantém firme na ideia de que os indígenas seriam um impedimento ao desenvolvimento humano – visão que ele considera completamente equivocada.



Na obra *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (Krenak, 2019), o autor ressalta que os indígenas priorizam a vida na relação com o meio ambiente, contrastando com as prioridades dos não indígenas. Discute a racialização dos indígenas e a injustiça do racismo ambiental, que força esses povos a viver em áreas insalubres e lhes retira todos os direitos às terras de pertencimentos seculares, considerando que existe uma hierarquia que privilegia um grupo em detrimento do outro, na qual, caiçaras, indígenas e quilombolas não têm seu direito básico contemplado – o direito à vida; pois a morte dessas pessoas ocorre nas disputas por espaços agricultáveis. Ambos, indígenas e negros, são alvos de uma racialização persecutória, refletindo uma disrupção social vivenciada na contemporaneidade, diretamente ligada ao capital.

Os Documentos que Sustentam o Debate sobre as Relações Étnico-Raciais nas Instituições de Ensino: um Percorso Possível

É importante lembrar que as instituições educacionais são locais de tensões sociais e lócus de formação de sujeitos. Desse modo, é pertinente desenvolver ações afirmativas com vistas à oferta de uma educação antirracista, tomando em consideração a *Constituição Federal* (Brasil, 1988) e, posterior a ela, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* (Brasil, 1996).

Ressalta-se que, sob o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003–2006), houve uma grande conquista como resultado das reivindicações e tensionamentos do movimento *negro*, o que culminou na alteração da *LDB/1996*, sua reformulação pela *Lei 10.639* (Brasil, 2003).

O Ministério da Educação homologou o *Parecer CNE/CP n.º 3* do Conselho Nacional de Educação, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil, 2004a). A autora, uma das principais formuladoras da referida Lei, menciona que “o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade” (Silva, 2007, p. 490). Isto é, a pesquisadora não considera que



a Lei deva ser tratada, por obrigatoriedade, como um mero depósito de conteúdos, mas sim, como uma política de transformação de valores, atitudes, formas de convivência e de rompimento da hierarquia racial.

Meses depois, temos a *Resolução CNE/CP n.º 1/2004* (Brasil, 2004b), doravante, DCNs. Importante ressaltar que o Parecer é geralmente elaborado por especialistas e antecede a Resolução, que é votada por órgãos colegiados, tornando-se normativa de caráter formal decisório.

Destaca-se, nas DCNs (Brasil, 2004b), a importância de garantir o acesso à cultura nacional, valorizando a história e cultura afro-brasileira, bem como a igualdade de direitos e de condições de vida e cidadania. Orienta não apenas professores, mas toda a comunidade escolar, bem como família de estudantes, sobre a importância das políticas curriculares e das possibilidades de abordagens das temáticas que envolvem a EREER.

Menciona também a necessidade de preparar os professores para mediar as situações de racismo, com materiais e recursos para um ensino de qualidade; para terem acesso a todas as etapas de ensino da mesma maneira que toda a população brasileira, sendo “descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas” (Brasil, 2004b, p. 2). As palavras “reconhecimento” e “reconhecer”, são frequentemente utilizadas nos documentos para exemplificar como as políticas de reparação devem ser pensadas para garantir, à população negra, o ingresso, o acesso e a permanência na educação escolar; de como a obrigatoriedade da EREER deve garantir: acesso aos conhecimentos a futuros profissionais; valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira, dos patrimônios histórico-culturais; e, também, buscar justiça, igualdade, direitos sociais, civis, econômicos e culturais.

São apontadas mudanças nas estruturas atuais como afirma o documento: “[...] isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras”. As normativas trazem o debate sobre a falsa ideia da democracia racial, “mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta



de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades” (Brasil, 2004b, p. 3). O excerto exemplifica como o racismo estrutural e os meandros da política vêm causando, há séculos, prejuízos aos povos negros, ao se tentar justificar o desbrío enraizado na sociedade, pela falsa ideia meritocrática.

Além disso, vale ressaltar que o IBGE, como mencionado nas DCNs, classifica a cor da população brasileira em pretos, brancos, pardos e indígenas (Brasil, 2004b, p. 15). O documento (Brasil, 2004b, p. 16) argumenta que a questão racial não deve ser entendida como uma preocupação apenas do Movimento Negro e de especialistas, mas de todos e, principalmente, da escola. Menciona que “o racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola” (Brasil, 1988).

Um marco para a EREER, sem dúvida, foi a elaboração da *Lei 10.639/2003* e, cinco anos depois, é atualizada pela *Lei 11.645/2008*. Ambas as leis visam resgatar as contribuições históricas e fortalecer as práticas socioculturais por meio dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Especificamente o Estado do Paraná, tem o papel crucial na promoção de mudanças no comportamento social por meio da obrigatoriedade das temáticas em sala de aula da Educação Básica. As ações se estendem para fortalecer a formação de docentes por meio da participação em eventos, palestras e seminários. Uma ação mais expressiva ocorreu no ano de 2010, quando foram criadas as Equipes Multidisciplinares no Estado, com o objetivo de qualificar um grupo de professores, para que compartilhassem seus conhecimentos com os demais professores em exercício – um processo inicial conhecido como Letramento Racial, termo utilizado recentemente. Essa perspectiva teórica permite que o professor amplie seus conhecimentos e busque letrar-se racialmente, fortalecendo a escola enquanto espaço político e considerando seus membros como sujeitos da sua história.

Em 2015, emerge a Resolução n.º 2, que 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. Nela, evidenciam-se necessidades consideradas basilares para haver a articulação de documentos e princípios fundamentais na formação e capacitação de professores, para que estas sejam contínuas e consolidadas com base em princípios fundamentais, entre eles, “o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial” (Brasil, 2015).

Ademais, pontua-se a importância de serem contemplados, nos diferentes níveis do Ensino Superior e ao longo da formação continuada, aspectos que envolvam a atuação profissional focada nos direitos humanos a fim de conduzir “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015, p. 6).

Num campo mais restrito ao Ensino Superior da Universidade Estadual de Londrina (UEL), respeitada sua autonomia universitária, seus gestores primam pela formação crítica e de qualidade. O *PPC* (UEL, 2018) e a *Resolução CEPE n.º 056* (UEL, 2023) buscam alinhar suas ações e proposituras aos documentos já nominados neste texto. Esse PPC pautou-se pelas normativas propostas pelo Conselho Nacional de Educação nas DCNs (Brasil, 2006). Em seu texto, entre outras orientações, menciona-se o que se espera de futuros pedagogos, que serão atuantes nas mais distintas modalidades de ensino, de modo que se atente para os vários segmentos sociais e se tenha um olhar cuidadoso para com sujeitos em situações de vulnerabilidade social – onde se encontram indígenas e negros. Evidencia-se, na Resolução, a menção a que as relações sociais/étnico-raciais estejam devidamente alinhadas com a valorização das culturas.

As DCNs (Brasil, 2006), ainda hoje, constituem um documento conceituado e relevante na formação e qualificação dos docentes enquanto cidadãos sensíveis e éticos; interessados por questões que reconheçam a pluralidade cultural dentro e fora do *campus* universitário. É um documento em que se registra a preocupação de: “atuar com ética e compromisso com vistas à



construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. Nesse sentido, torna-se necessário “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais [...]” (Brasil, 2006, p. 2). Sugere, ainda, a articulação entre o ensino regular e outras modalidades como a Educação Escolar indígena e com os remanescentes de quilombos.

Em diálogo com as DCNs (Brasil, 2006), o PPC (UEL, 2018)¹ é apresentado como um registro identitário da universidade e, conseqüentemente, da sociedade e suas demandas. Fundamentado na Legislação Federal, Estadual e Institucional, como uma missão da UEL, tem o compromisso de promover uma educação gratuita de gestão democrática e de autonomia acadêmica, preconizando políticas de acesso e permanência, com a promoção da igualdade, valorização cultural e respeitando o pluralismo de ideias (UEL, 2018, p. 11).

No tocante à justiça social, evidencia-se no *PPC* que, “em 2005, no Processo Seletivo Vestibular, adotou o sistema de cotas para estudantes que se autodeclararam negros e para os estudantes oriundos de escolas públicas. [...]” (UEL, 2018, p. 12). Nessa perspectiva, a UEL busca trabalhar com a ideia de equidade, que deve englobar a reparação de situações desiguais, proporcionando maior amparo àqueles que mais possuem necessidades – portanto a desigualdade no ponto de partida precisa ser considerada.

Na *Resolução CEPE n.º 056* (UEL, 2023), as menções aos povos negros e, principalmente, aos indígenas, ocorrem com base nas legislações que devem ser seguidas pelas instituições. Por outro lado, no que tange à formação de profissionais da UEL, menciona-se: “[...] valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural da sociedade” (UEL, 2018, p. 12).

A UEL, ao contrário do que muito se vivencia dentro e fora do *campus*, transcende os limites do PPC com ações robustas como a criação do Vestibular Indígena em 2001, o Ciclo Intercultural para Indígenas em 2014, as Campanhas



de Combate ao Racismo e Ações Contínuas de Órgãos de Apoio – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) – que focam na formação continuada de professores municipais. O PPC permite experiências formativas com Movimentos Sociais, Museus e Organizações Sociais via creditação curricular, destacando o NEAB e a Comissão Universidade para os Indígenas (CUIA).

Não se trata de mostrar uma instituição idealizada, mas registrar que há um movimento que abrirá espaço para que a EREER tenha cada vez mais visibilidade no contexto dos currículos das instituições educativas. Além disso, reforça-se a importância da representação de docentes indígenas e negros nas escolas e universidades. Causa incômodo saber que esses povos sempre estiveram falando, produzindo cultura, pesquisa e saberes, mas que são apagados ou não estão sendo ouvidos.

As Compreensões dos Acadêmicos do Curso de Pedagogia: Pesquisa de Opinião

Esta pesquisa se insere na metodologia descritiva, que, numa abordagem qualitativa, investigou as compreensões dos discentes acerca de como a Educação das Relações Étnico-Raciais é tratada no Curso de Pedagogia.

Um questionário via *Google Forms* foi tido como um instrumento que atendeu a necessidade de gerar informações, e a consulta ocorreu na primeira quinzena de abril de 2024. O link foi compartilhado com os estudantes de graduação em Pedagogia, contendo um texto introdutório com o propósito da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), os questionários e formulários são formas adequadas para obtenção de informações junto aos sujeitos. Nessa direção, Gil (2008) reforça que essa metodologia auxilia na descrição das características, do grupo, população ou fenômeno estudado, possibilitando analisar as opiniões e experiências narradas pelos sujeitos envolvidos.

Observa-se que os discentes pesquisados tiveram a parte da oferta do curso no formato remoto. Neste artigo, a não identificação dos discentes seguiu



os princípios da ética na pesquisa com seres humanos. Buscou-se compreender suas opiniões, bem como em que medida a EREER é apresentada no currículo.

Conforme discussão sobre as leis e documentos que amparam o debate sobre a EREER, considerou-se necessário realizar uma pesquisa de opinião contendo três (3) questões aos discentes do primeiro ao quarto ano de Pedagogia, nas quais foram recebidas 11 respostas, sendo 7 discentes do quarto ano, 4 estudantes do segundo ano, e 0 respostas de alunos do primeiro e segundo ano. As questões foram: 1. *Você concorda que o curso de Pedagogia contempla, satisfatoriamente, em sua grade curricular, autores negros e indígenas?* 2. *O quão importante é a responsabilidade do educador na promoção da igualdade racial dentro e fora da sala de aula?* 3. *Qual sua opinião sobre a importância do trabalho com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na formação de professores?* Dentre as onze (11) respostas obtidas, foram selecionadas três que dialogam com o objetivo da pesquisa.

Considerando as respostas obtidas sobre a Pergunta 1, os discentes apontam fragilidades na oferta acerca do tema; uma delas é a não presença de referencial teórico pautados por autores negros e indígenas. Agrega-se também, relatos nos quais os estudantes apresentam nunca ter tido contato com a leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

As respostas para a Pergunta 2, considerando a relevância dessa questão, recorreu-se as demais opiniões: apontam que a conscientização e a prática pedagógica discente focalizada na temática é essencial. Poucos discentes apresentam clareza na compreensão acerca dos conceitos de racismo, e a necessidade de união da teoria e prática materializada nas vivências dos discentes evidenciam a dinâmica da sociedade e sua interdependência – a prática do antirracismo dentro e fora da sala de aula. Ademais, destacam a importância dos temas da EREER na formação e na promoção da igualdade racial e conseqüentemente com uma educação antirracista.

Observa-se que nas respostas para a Pergunta 3, há consciência da importância do trabalho com as leis 10.639/2003, atualizada pela 11.645/2008,



e que valorizam conhecer as culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros durante a graduação. Destacam a importância de compreender a formação étnica, social e econômica do povo brasileiro, bem como a necessidade de afirmar a obrigatoriedade das leis e o desconhecimento, por parte da população, do conteúdo das referidas normas. Os dados foram organizados e analisados de forma interpretativa, permitindo a compreensão das informações obtidas e subsidiando o debate deste texto.

Segue-se à questão inicial, a contemplação ou não dos conteúdos da EREER, evidenciando que era esperado a constatação da ausência – ou fragilidade – do trabalho com a temática. Faltam subsídios teóricos na compreensão do racismo na sua vertente biológica e a sociológica, na qual Munanga (2004), menciona o termo utilizado historicamente para classificar plantas e animais, ao qual seu pensamento culmina na defesa da perspectiva sociológica.

Agregado a esse debate, tem-se os estudos de Almeida (2022) sobre raça, racismo, preconceito e discriminação. Ambos os autores tratam a questão na perspectiva sociológica. Na seara institucional, registra-se o fortalecimento deste debate via Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), que traz consigo um coletivo de pesquisadores graduandos, graduados e pós-graduados; docentes que atuam na formação inicial e continuada de professores de Londrina e região.

O debate da oferta da EREER na UEL está no nível do embate teórico, no qual, tem-se inerentes questões, tais como: personalização tema e docente, limitando o número de discentes a ampliarem seu repertório teórico com foco na EREER. No campo teórico, há resistência por parte dos docentes à inclusão das temáticas, que por vezes, sugerem apresentação de conteúdos pontuais ou à pulverização de forma simplistas na grade curricular. Quanto aos discentes, fica evidente que há reconhecimento da importância desse debate, mas também não se veem como parte desse organismo vivo e da correlação de forças que engendram o tema.



No campo institucional da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia, especificamente na disciplina de Educação e Diversidade, notou-se os limites da oferta. A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia no PPC (UEL, 2018), propõe 53 disciplinas abordadas em quatro anos de curso. Destas, apenas 2 das disciplinas obrigatórias contemplam, as temáticas: 1. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social; e 2. Processo de constituição histórica da Educação e da escolarização de brancos, negros e indígenas no Brasil, da Colônia ao Império.

Destaca-se a disciplina Educação e Diversidade (60h), que, em sua ementa, trata: “conceito de diversidade, inclusão e exclusão. A referida disciplina está compartilhada com a área de Psicologia, devido a ajustes e necessidades internas. Desse modo, os temas transitam entre a perspectiva sociológica e biológica quando abordam: “diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, gênero, cultura, etnia, raça e religião” (UEL, 2018). Suprime-se, portanto, a ampliação de conceitos caros ao debate acerca da educação antirracista.

Observa-se que a menção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), aparece somente na bibliografia complementar. Apenas um texto de (Arroyo, 2003) dialoga com a temática da educação e diversidade no contexto da formação de professores de forma mais ampliada ao pensar em uma formação política – não apenas técnica – e preocupada com a ética, o respeito à pluralidade dos saberes e comprometida com os direitos humanos e as desigualdades sociais.

A partir das informações supramencionadas, no que tange ao nível de formação, isso significaria 3,77% de todas as disciplinas, o que demanda mais estudos sobre haver um possível descompasso entre a demanda da sociedade marcada pelos conflitos raciais e a oferta, na mesma intensidade, de conhecimentos para o enfrentamento qualificado e sensível culturalmente.



Considerações finais

Essa pesquisa revisitou a questão da oferta da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na proposta do Curso de Pedagogia da UEL. Considerou as modalidades oferecidas aos discentes, tendo em vista a formação de professores.

O texto buscou chamar a atenção para que adentremos com mais vigor no combate ao racismo. Registra-se que os diversos municípios brasileiros, estão recebendo incentivos como selos de qualidade na oferta de uma educação antirracista, bem como recurso para formação de professores focalizado na ERER; caso não ocorram, perde-se o recurso. São ações iniciadas recentemente.

Buscou analisar os documentos e seus reflexos na educação como um dos direitos dos povos afro-brasileiros e indígenas, que é um debate ácido – porém necessário. Mexer com os cânones da academia, autores indígenas e afro não negam os clássicos, mas assevera Gersem Baniwa (2021), que outras “canoas metodológicas” podem ser utilizadas na formação a partir de outras cosmovisões.

A questão do combate ao racismo, emerge nas mídias sociais, e suas manifestações nas escolas é oriundo de uma sociedade adoecida, motivada pela acumulação do capital, que desumaniza os sujeitos nesse percurso, tal como Krenak (2020) coloca, atualmente, o “dinheiro vale mais que as pessoas”, quando, numa entrevista, refere-se ao desastre de Brumadinho em Minas Gerais, ocorrido em 2019 (Índios [...], 2019). Como veiculado na notícia, não é de hoje que os povos indígenas se preocupam com a preservação da natureza como forma de nos respeitar e nos preservar. Para Krenak (2020), o desastre ocorrido em Brumadinho e a contaminação do Rio Paraopeba, afetou também a Bacia do Rio Doce e representa a destruição de modos de vida ancestrais em nome da ganância. A contaminação representa a destruição de seres ancestrais e de modos de vida comunitários. O debate sobre a necessidade de ofertar uma formação mais robusta às equipes de trabalho com foco na ERER



nas regiões de conflitos pela terra é discutido num artigo tratada por Kastelic e Amaral (2022).

Nisso, firma-se a importância de explorar a origem e a ancestralidade dos povos brasileiros, pois, desse modo, serão observadas suas matrizes étnicas e as novas gerações irão se orgulhar de suas contribuições.

Os pesquisadores da contemporaneidade devem abrir-se para novas perspectivas ou, melhor, para uma nova consciência, na qual emergem outras possibilidades pautadas na contraposição da história contada pelo colonizador. Na direção de valorização dos intelectuais indígenas e negros, reivindica-se o reconhecimento pleno de seus ancestrais na história – foram séculos de epistemicídio, e não há mais espaço para a colonização de corpos e mentes sem resistência.

A oferta curricular da EREER no Curso de Pedagogia e a atuação dos professores na educação básica é a razão desse debate. A pesquisa buscou problematizar e demonstrar complexidade em vários pontos, dentre eles, destaca-se que existe a correlação de forças nas instituições, limitando os avanços no ensino superior neste campo específico do combate ao racismo via Lei 11.645/2008 – o que é contraditório, considerando que as IES são tidas como local da produção do conhecimento mediado pelo diálogo teórico.

Neste curso, os conceitos de raça e etnia, que perpassam as questões afro e indígenas, transitam entre a não presença, ou na fragilidade desta. Nessa seara, equívocos teóricos podem ocorrer, a exemplo: quando um professor da Educação Básica formado no Curso de Pedagogia traz uma concepção limitada, na qual não leva em conta a constituição histórica do termo raça e desconsidera a perspectiva sociológica proposta por autores como Munanga (2004) e Almeida (2022) na contemporaneidade.

O termo raça na perspectiva biológica propõe a supremacia de uma raça sobre a outra – desumanizando e negando a história e culturas dos povos. Os autores negros e indígenas utilizados no texto demonstram clareza e firmam suas bases teóricas no conceito sociológico para fundamentar o debate sobre



o racismo. Desse modo, não cabe mais utilizar definições equivocadas ou justificar práticas racistas sob alegação de ingenuidade ou falta de referencial teórico específico.

Quanto às opiniões dos discentes, eles demonstraram que há questões estruturais que conduzem a novos questionamentos sobre a necessidade de ampliar a conexão entre o Curso de Pedagogia e a Educação Básica – sobretudo, considerando que todas as instituições formadoras são espaços da materialização do racismo em suas formas de violar a integridade física e psicológica das pessoas.

A pesquisa de opinião, aponta fragilidades nos relatos sobre o esvaziamento de autores negros nos referenciais teóricos do Curso de Pedagogia como um todo. Os estudantes sentiram-se afetados pelo ensino no formato remoto durante a pandemia da Covid-19, bem como pela ausência de debates sobre os conceitos de raça e racismo na perspectiva sociológica. Muito embora os docentes tenham diálogos profícuos com a Psicologia, é preciso realizar conciliações complexas entre os teóricos para dar conta dos referidos temas propostos. A disciplina Educação e Diversidade na organização proposta em 2025 não abrange os temas centrais da EREER, no que tange a raça, racismo, preconceito e discriminação e o trabalho com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 demonstraram-se limitados.

As referidas leis, após duas décadas, ainda estão na fase da implementação. Estudos como o de Silva (2007) apontam a necessidade de uma oferta mais voltada para o ensinar a conviver com as diferenças em detrimento de cumpri-las pela obrigatoriedade. A presença de pessoas negras e indígenas nesse cenário faz-se de extrema necessidade e representatividade, pois colabora com o rompimento da ideia de hierarquia racial.

O debate proposto deve ser revisitado por outros pesquisadores e o texto, no limite, fundamentou-se em pressupostos teóricos e na experiência oriunda do trabalho com a formação de professores com foco na EREER. São compreensões que carregam o apoio às causas relativas aos setores mais



vulneráveis da sociedade, é nesse espaço que se encontram os indígenas e negros: na periferia.

Assim, o texto buscou transpor as fronteiras e resistências de docentes que formam discentes, bem como de professores que formam seus estudantes nas escolas – o texto é um convite a ampliar o debate acerca da ERER.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2022.

ARROYO, Miguel. O que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.28-49, jun. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf> Acesso em: 13 fev. 2026.

BANIWA, Gersem. “Destruir a natureza é caminho para o suicídio”, alerta Gersem Baniwa. [Entrevista cedida a] Mariana Castro. **Brasil de Fato**, Imperatriz, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/19/destruir-a-natureza-e-um-caminho-para-o-suicidio-alerta-gersem-baniwa>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.



BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei N.º 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de Maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de Março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de Junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: INEP, 2004b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.



ESTUDANTE negra é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombрил’ por alunos em escola municipal de SP. **Carta Capital**, São Paulo, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/estudante-negra-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombрил-por-alunos-em-escola-municipal-de-sp/>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 3-23, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/repecult/article/view/578/578>. Acesso em: 13 fev. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSTEIN, Dana. Ocorrências de crimes de ódio em escolas dos EUA quase dobraram em 4 anos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 31 jan. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/01/ocorrencias-de-crimes-de-odio-em-escolas-dos-eua-quase-dobrou-em-4-anos.shtml>. Acesso em: 13 fev. 2026.

ÍNDIOS de aldeia atingida por desastre de Brumadinho exigem reparações por parte da Vale. **G1**, Belo Horizonte, 15 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/02/15/indios-de-aldeia-atingida-por-desastre-de-brumadinho-exigem-reparacoes-por-parte-da-vale.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2026.

IPEC - INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA. **Percepções sobre racismo no Brasil**. 2024. Disponível em: https://www.ipecc-inteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Racismo_Peregum_Seta.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra; AMARAL, Wagner Roberto. Políticas educacionais para o ensino das culturas indígenas nas escolas Públicas do Brasil. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 25, n.2, p. 401-418, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-4842.2022v25n2p401>

KRENAK, Ailton. **Crime da Vale em Mariana e a economia do desastre**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QxTrrAOPoLk>. Acesso em: 13 fev. 2026.



KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v.35, n.1, p.1-15, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FybYypjXJRVxDJFHd4vSv9j/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n.3, p.489-506, dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 13 fev. 2026.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de educação Comunicação e Artes. Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Londrina: UEL, 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO202019.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE n.º 056, de 16 de Agosto de 2023. Estabelece adequações no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Londrina: UEL, 2023. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/documentos/resolucoes/2023/resolucao_56_23.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.



Nota

- 1 Está disponível no modo online e tem sua versão mais recente, que é de 2018, com adequações em 2023 – a partir da Resolução CEPE n.º 056/2023 (UEL, 2023).



Como citar

VASQUES, João Vinícius Ceballos; KASTELIC, Eloá Soares Dutra. A Educação das relações étnico-raciais: diálogos e tensionamentos na Universidade Estadual de Londrina. *Educação em Análise*, Londrina, v. 11, p. 1-29, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.53656>.

Submetido em: 26 de agosto de 2025

Aceito em: 24 de fevereiro de 2026

Publicado em: 11 de maio de 2026

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	VASQUES, J. V. C afirma ter realizado curadoria de dados, análise formal, investigação, visualização, redação -revisão e edição. KASTELIC, E. S. D. declara ter realizado conceitualização, análise formal, investigação, metodologia, supervisão, visualização, redação -revisão e edição.



Equipe Editorial

Editor de Seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da Equipe de Produção:	Junior Peres de Araujo
Assistente de Editoração:	Simone Steffan
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

