

La educación en relaciones étnico-raciales: diálogos y tensiones en la Universidad Estatal de Londrina¹

João Vinícius Ceballos Vasques^I  

Eloá Soares Dutra Kastelic^{II}  

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.

^I Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Estatal de Londrina, UEL, Brasil. Estudiante de maestría en Educación en la Universidad Estatal de Londrina. Profesor de inglés en el Sistema Escolar Municipal de Ibioporã, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: joao.vinicius.vasques@uel.br.

^{II} Doctora en Letras y Lingüística por la Universidad Federal de Bahía. Profesor asociado en el Departamento de Educación de la Universidad Estatal 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.



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

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.



Introducción

En Brasil, en 2024, algunos casos de racismo adquieren mayor relieve en los medios sensacionalistas, más preocupados por los índices de audiencia y menos por el perjuicio que esto causa a la sociedad. Son casos explícitos de racismo noticiados en el calor del momento; sin embargo, carecen de interés en sus desdoblamientos, lo que deja una impresión de impunidad, conforme relata el sitio web de *Carta Capital* (Estudiante [...], 2024), entre otros.

La problemática expuesta instiga el intento de comprender más sobre tales conflictos en el campo de la formación docente, considerando que existen políticas educativas que discuten la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) a partir de la Ley 10.639 (Brasil, 2003) actualizada por la Ley 11.645 (Brasil, 2008) en el ámbito público y privado, debido a que la implementación de estas leyes puede impactar positivamente en el combate al racismo y al prejuicio contra indígenas y negros. De este modo, se tiene como objetivo investigar en qué medida la ERER se presenta en la malla curricular de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Estatal de Londrina (UEL).

Considerando que la violencia motivada por el racismo está presente en la sociedad y ocurre diariamente en las instituciones educativas, es posible articularla con la visión de Bourdieu y Passeron (2023) cuando mencionan que la violencia simbólica es la forma en que el individuo se somete a determinados patrones culturales establecidos por la sociedad. De este modo, la educación puede reproducir esa violencia cuando niega a los pueblos indígenas y negros el derecho de tener sus historias contempladas en los currículos.

En el escenario macro, el diario *Folha de S. Paulo* comenta casos ocurridos en los Estados Unidos de América (Goldenstein, 2024). Son crímenes de odio diseminados en escuelas primarias, secundarias e incluso facultades. Entre los años 2018 y 2022, hubo un aumento de casi el 90% en los relatos de crímenes contra afroamericanos. Aunque estas acciones sean reportadas por



los medios, no siempre están vinculadas al crimen de racismo, camuflando así las estadísticas.

Las contradicciones emergen en Brasil cuando las investigaciones nacionales realizadas por *Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica* (IPEC, 2024) interrogan a instituciones y académicos, señalando que el 67% de los entrevistados “discrepan totalmente o en parte que estudian en una escuela, facultad o universidad racista”. Se evidencia, aún fundamentado en la investigación IPEC, que los grupos que más sufren con el racismo en Brasil son, en primer lugar, los negros (*pretos*), seguidos por los indígenas, inmigrantes africanos, quilombolas, mulatos (*pardos*), inmigrantes latinos, inmigrantes asiáticos, blancos y, por último, inmigrantes europeos.

Se busca comprender las brechas entre la propuesta y la efectivización de las leyes, a partir de los principales documentos: el Dictamen CNE/CP n.º 3 (Brasil, 2004a), que instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana; la Resolución CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2004b), que instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana; la Ley 10.639 (Brasil, 2003) actualizada por la Ley 11.645 (Brasil, 2008); la Resolución CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2006), que instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Carrera de Grado en Pedagogía, licenciatura, en adelante DCN; la Resolución CNE/CP n.º 2 (Brasil, 2015), que define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior (carreras de licenciatura, programas de formación pedagógica para graduados y programas de segunda licenciatura) y para la formación continua; el Proyecto Pedagógico de la Carrera (PPC) de Pedagogía (UEL, 2018) y la Resolución CEPE n.º 056 (UEL, 2023).

Las referidas normas garantizan la obligatoriedad de la inclusión de la temática Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena en las instituciones de enseñanza pública y privada, en los niveles de Educación Primaria (años



finales) y Educación Media. Se refuerza la defensa de que la aplicación de las leyes en las instituciones educativas es fundamental para desmitificar el imaginario equivocado y estereotipado creado en torno a la formación étnica del pueblo brasileño —que desconsidera la presencia de los indígenas y negros como factor importante en este proceso—.

Se destaca a Longhini (2023), cuando la autora toma como referencia el texto de Kabengele Munanga (2004) acerca de su concepción sobre raza para reafirmar la existencia del racismo contra los pueblos indígenas. Longhini es una autora indígena y escribe sobre el racismo, pero, en términos generales, son escasos los escritos sobre el racismo contra los pueblos indígenas; son violencias que, a veces, no son comprendidas como actos racistas contra negros/as e indígenas. En esta dirección, la autora corrobora la visión de Munanga (2004) y critica la idea expresada en textos en los cuales persiste la utilización del término raza en el sentido biológico.

Esta investigación se inserta en la metodología descriptiva que, bajo un enfoque cualitativo, investigó las comprensiones de los discentes acerca de cómo se trata la Educación de las relaciones Étnico-Raciales en la Carrera de Pedagogía.

Se utilizó un cuestionario vía *Google Forms* como instrumento para atender la necesidad de generar información, y la consulta ocurrió en la primera quincena de abril de 2024. A través de un enlace compartido, los estudiantes de grado en Pedagogía respondieron a tres preguntas, generando de esta consulta once (11) respuestas, de las cuales se seleccionaron aquellas que más dialogan con la pregunta orientadora: comprender más sobre las tensiones que ocurren en el intento de incluir, efectivamente, el debate de la ERER en la educación superior y demás instancias educativas.

Un texto introductorio informó a los estudiantes acerca del tema y del anonimato sobre sus identidades. Se utilizaron Marconi y Lakatos (2003) y Gil (2008) para caracterizar este tipo de investigación con grupos, población o fenómeno estudiado, posibilitando analizar las opiniones y experiencias



narradas por los sujetos involucrados. Los desdoblamientos de la metodología se detallarán a lo largo del texto en cuanto a las comprensiones de los discentes sobre la cuestión.

Conceptos clave para la formación antirracista: Raza, Racismo, Prejuicio y Discriminación

Ante tantos casos de ataques, como se mencionó anteriormente, es de suma importancia reconocer que los obstáculos que los pueblos indígenas y afrobrasileños han enfrentado son históricos. Sin embargo, esto no significa que la población, en su totalidad, tenga conciencia y reconozca las contribuciones que estos pueblos han dado a nuestro país. En el caso de los indígenas, estas contribuciones datan de la colonización de Brasil; los negros emergen en este escenario cuando son traídos contra su voluntad desde el continente africano, donde vivían en libertad entre diversas etnias. La resistencia y la lucha de la población negra e indígena contra la esclavitud no fueron suficientes para que estos pueblos lograran un lugar de protagonismo en la sociedad, lo cual es su derecho. Los pueblos originarios fueron prácticamente diezmados a lo largo de la historia brasileña. Esta es una lucha de siglos que aún persiste.

Negros e indígenas fueron marginados forzosamente de la sociedad debido al prejuicio de raza, también conocido como racismo. No obstante, es posible observar pequeños avances, con retrocesos en varios períodos, en la lucha por sus derechos.

En el libro *O Pacto da Branquitude* (El Pacto de la Blanquitud), la autora Cida Bento (2022, p. 23) analiza la llamada herencia histórica y resalta que “descendientes de esclavistas y descendientes de esclavizados lidian con herencias acumuladas en historias de mucho dolor y violencia, que se reflejan en la vida concreta y simbólica de las generaciones contemporáneas”. La autora utiliza además la expresión “pacto narcisista” para reforzar la existencia de un acuerdo —aunque sea no verbal—, transmitido generacionalmente entre blancos, que culmina en la perpetuación de privilegios para los descendientes



de europeos, mientras que los negros son excluidos y poseen sus derechos “sistemáticamente negados”. De acuerdo con la autora, son los privilegios de haber nacido blanco.

Para comprender los conceptos de raza, racismo, prejuicio y discriminación, nos fundamentamos en autores de referencia, comenzando por Kabengele Munanga (2004). El concepto de raza, del latín *ratio* (que significa: suerte, categoría, especie) y del italiano *razza*, fue usado históricamente por primera vez en la Zoología y la Botánica para referirse a las clasificaciones hechas en animales y vegetales.

En cuanto al campo semántico, el autor resalta que el concepto de raza engloba dimensiones temporales y espaciales, derivando del latín medieval para designar descendencia o linaje, lo que implica características físicas compartidas por un grupo en común. El autor, sin embargo, advierte: “podemos observar que el concepto de raza, tal como lo empleamos hoy, nada tiene de biológico” (Munanga, 2004, p. 22). Según el autor, es un concepto cargado de ideología, pues, como todas las ideologías, esconde algo no proclamado: “la relación de poder y de dominación”. Es decir, actualmente el concepto de racismo no necesita estar ligado al concepto de raza o de variante biológica; este emerge reformulado a partir de los conceptos de etnia, diferencia cultural o identidad cultural.

Se evidencia que, aunque tengamos la impresión de un progreso en su comprensión, se mantienen los actos racistas, ya que “[...] las víctimas de hoy son las mismas de ayer y las razas de ayer son las etnias de hoy” (Munanga, 2004, p. 29). Socialmente, el color de la piel, según el autor, posee otros criterios morfológicos, tales como “la forma de la nariz, de los labios, del mentón, del cráneo, el ángulo facial, etc.” (Munanga, 2004, p. 20), que son utilizados para reproducir los racismos populares.

Debido a que la raza ha sido utilizada como justificación para el dominio de pueblos negros e indígenas, “algunos biólogos antirracistas llegaron incluso



a sugerir que el concepto de raza fuera desterrado de los diccionarios y de los textos científicos” (Munanga, 2004, p. 22), aunque no tuvieron éxito.

Dentro de las ciencias sociales, se justifica “el uso del concepto como realidad social y política, considerando la raza como una construcción sociológica y una categoría social de dominación y de exclusión”. Sin embargo, el autor advierte que “la cuestión más importante desde el punto de vista científico no es solo observar y establecer tipologías, sino, principalmente, encontrar la explicación de la diversidad humana” (Munanga, 2004, p. 23).

En lo que se refiere al concepto de raza, Sílvio Almeida, en su libro titulado *Racismo Estructural* (2022), dialoga con el pensamiento de Munanga (2004) al expresar que, históricamente, el término fue utilizado para clasificar plantas y animales y que, seguidamente, pasó a ser utilizado para la comparación y clasificación humana, determinando lo que el autor menciona como “conceptos de civilización y salvajismo/primitividad”, enfatizando, no obstante, que no existe ninguna comprobación que relacione la raza con el intelecto.

Comprendido el concepto de raza desde las ciencias sociales, se buscó entender qué es el racismo y de qué manera se clasifica, diferenciándolo del prejuicio y la discriminación. En este sentido, el autor asevera que existe una forma sistemática de discriminar a las personas basada en las razas, lo que culmina “en desventaja o privilegios para individuos, dependiendo del grupo racial al cual pertenecen” (Almeida, 2022, p. 32). Aún de acuerdo con Almeida (2022, p. 50), el racismo es “[...] consecuencia de la propia estructura social, es decir, del modo ‘normal’ en que se constituyen las relaciones políticas, económicas, jurídicas e incluso familiares, no siendo una patología social ni un desajuste institucional. El racismo es estructural”. El término “normal” se refiere a la noción de racismo estructural, que se constituye en las relaciones cotidianas, en su “patrón de normalidad”, pero que no debemos aceptar, normalizar ni dejar de combatir.

Sílvio Almeida (2022, p. 32) conceptualiza qué es el prejuicio y menciona que estos casos ocurren al “considerar a los negros violentos y poco confiables,



a los judíos avaros o a los orientales ‘naturalmente’ preparados para las ciencias exactas [...]”. De esta forma, el autor evalúa que “el prejuicio y la discriminación están meramente vinculados a la idea de raza”. Cuando se trata del concepto de discriminación, él la clasifica en directa e indirecta, es decir:

La discriminación directa es el repudio ostensible a los individuos o grupos, motivado por la condición racial, ejemplo de lo cual ocurre en países que prohíben la entrada de negros, judíos, musulmanes, personas de origen árabe o persa, o incluso tiendas que se niegan a atender clientes de determinada raza. (Almeida, 2022, p. 32).

El concepto de discriminación directa nos remite a las atrocidades vividas históricamente por los diferentes grupos raciales, que reverberan hasta hoy. Por otro lado, el concepto de discriminación indirecta se caracteriza por la “neutralidad racial”, desconsiderando las diferencias sociales, y está marcado también por la ausencia de la intención de discriminar a las personas.

Respecto a los conceptos de raza y racismo, entendemos que son construcciones sociales y culturales usadas históricamente para “categorizar” sujetos, tanto negros como indígenas, en el intento de justificar la discriminación y la opresión cometidas contra ellos en Brasil.

Para departir sobre la racialización que recae también sobre los pueblos indígenas, recurrimos a autores como Baniwa (2021), Freire (2016), Krenak (2019) y Longhini (2023), quienes fundamentan sus debates en Almeida (2022) y Munanga (2004). Estos autores presentan líneas de pensamiento afines y, juntos, forman un marco teórico robusto para comprender más sobre el tema en cuestión.

Longhini (2023), escritora y activista indígena, conceptualiza el racismo y discrepa de su comprensión bajo el sesgo biológico y no sociológico. Para la autora, la etnia se articula con la dimensión cultural, habiendo sido vista en otros períodos como sinónimo de raza, lo que denota falta de claridad y desconocimiento de la diferencia entre una categoría y otra.

En tiempos de criminalización del racismo, a partir del privilegio de una clase sobre otra, el autor plantea la hipótesis de que el “uso del término etnia,



en muchos casos, vendría como una forma de ‘atenuar’ el término raza, como si, de alguna forma, etnia fuese más ‘sutil’” (Munanga, 2004 apud Longhini, 2023, p. 4).

En el ámbito indígena, el texto “Cinco Equívocos sobre los Indios” (2016), basado en una conferencia de Freire, contribuye a contraponer la perspectiva creada en la colonización y que, actualmente, aún puebla el imaginario de buena parte de la población no indígena. Son cinco estereotipos: 1. El primero es sobre el indio genérico; 2. El segundo, que el indio tiene culturas atrasadas; 3. El indio tiene sus culturas congeladas; 4. Los indios pertenecen al pasado; 5. El brasileño no es indio. Son ejemplos de prejuicios que denotan falta de lecturas críticas que cuestionen la versión del colonizador y, también, traducen los intentos y formas de justificar la invisibilidad que afecta a los pueblos indígenas en Brasil.

Entre los teóricos indígenas, Gersem Luciano dos Santos lleva en su nombre la etnia Baniwa, una de las 69 etnias del Amazonas a la cual pertenece: Gersem Baniwa. Su militancia y producción le confieren legitimidad sobre el tema del racismo.

Durante una entrevista disponible en el sitio web de *Brasil de Fato*, Gersem Baniwa (2021) critica el sentido común sobre la visión folclorizada de los indígenas y atribuye el hecho al “resultado de la ignorancia y del racismo europeo, que defendía que los pueblos colonizados eran inferiores”. El autor reitera la relevancia de la implementación de la Ley 11.645/2008 en las escuelas no indígenas, con enfoque en el combate al racismo, y además defiende la oferta de una educación liberadora y auténtica. Baniwa (2021) agrega que “la escuela no indígena necesita deconstruir su cosmovisión y sus referencias de esa uniformidad y superioridad, y abrir espacio para otras culturas, tradiciones, saberes y valores”.

Ailton Krenak, el primer indígena en ocupar un espacio en la Academia Brasileña de Letras, contribuye a la formación de profesores al presentar visiones de mundo desde la perspectiva indígena, y su obra posee un fuerte



vínculo con la naturaleza. Asevera que hay discursos que tienden a camuflar la realidad, alertando que el capital se mantiene firme en la idea de que los indígenas serían un impedimento al desarrollo humano —visión que él considera completamente equivocada—.

En la obra *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (Ideas para posponer el fin del mundo) (Krenak, 2019), el autor resalta que los indígenas priorizan la vida en relación con el medio ambiente, contrastando con las prioridades de los no indígenas. Discute la racialización de los indígenas y la injusticia del racismo ambiental, que obliga a estos pueblos a vivir en áreas insalubres y les retira todos los derechos a las tierras de pertenencia secular, considerando que existe una jerarquía que privilegia a un grupo en detrimento de otro, en la cual caiçaras, indígenas y quilombolas no ven contemplado su derecho básico: el derecho a la vida; pues la muerte de estas personas ocurre en las disputas por espacios cultivables. Ambos, indígenas y negros, son blancos de una racialización persecutoria, reflejando una disrupción social experimentada en la contemporaneidad, directamente ligada al capital.

Los documentos que sustentan el debate sobre las relaciones étnico-raciales en las instituciones de enseñanza: un recorrido posible

Es importante recordar que las instituciones educativas son escenarios de tensiones sociales y *locus* de formación de sujetos. De este modo, resulta pertinente desarrollar acciones afirmativas con el fin de ofrecer una educación antirracista, tomando en consideración la Constitución Federal (Brasil, 1988) y, posterior a ella, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) (Brasil, 1996).

Cabe resaltar que, bajo el primer gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), hubo una gran conquista como resultado de las reivindicaciones y tensiones del movimiento negro, lo que culminó en la alteración de la LDB/1996 y su reformulación mediante la Ley 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.

El Ministerio de Educación homologó el Dictamen CNE/CP n.º 3 del Consejo Nacional de Educación, cuya relatora fue Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil, 2004a). La autora, una de las principales formuladoras de dicha Ley, menciona que “el proceso de educar las relaciones entre personas de diferentes grupos étnico-raciales se inicia con cambios en el modo de dirigirse unas a otras, a fin de que, desde un principio, se rompa con sentimientos de inferioridad y superioridad” (Silva, 2007, p. 490). Es decir, la investigadora no considera que la Ley deba ser tratada, por obligatoriedad, como un mero depósito de contenidos, sino como una política de transformación de valores, actitudes, formas de convivencia y de ruptura de la jerarquía racial.

Meses después, surge la Resolución CNE/CP n.º 1/2004 (Brasil, 2004b), en adelante, DCN. Es importante resaltar que el Dictamen es generalmente elaborado por especialistas y antecede a la Resolución, la cual es votada por órganos colegiados, convirtiéndose en una normativa de carácter formal decisorio.

Se destaca, en las DCN (Brasil, 2004b), la importancia de garantizar el acceso a la cultura nacional, valorando la historia y cultura afrobrasileña, así como la igualdad de derechos y de condiciones de vida y ciudadanía. Orienta no solo a los profesores, sino a toda la comunidad escolar, así como a las



familias de los estudiantes, sobre la importancia de las políticas curriculares y las posibilidades de abordar las temáticas que involucran la ERER.

Menciona también la necesidad de preparar a los profesores para mediar en situaciones de racismo, con materiales y recursos para una enseñanza de calidad; para que tengan acceso a todas las etapas de enseñanza de la misma manera que toda la población brasileña, siendo “descendientes de africanos, de europeos, de asiáticos y pueblos indígenas” (Brasil, 2004b, p. 2). Las palabras “reconocimiento” y “reconocer” se utilizan frecuentemente en los documentos para ejemplificar cómo deben pensarse las políticas de reparación para garantizar a la población negra el ingreso, acceso y permanencia en la educación escolar; de cómo la obligatoriedad de la ERER debe garantizar: acceso a los conocimientos a futuros profesionales; valoración de la ancestralidad africana y afrobrasileña, de los patrimonios histórico-culturales; y, también, buscar justicia, igualdad, derechos sociales, civiles, económicos y culturales.

Se señalan cambios en las estructuras actuales, como afirma el documento: “[...] esto requiere un cambio en los discursos, razonamientos, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar a las personas negras”. Las normativas traen al debate la falsa idea de la democracia racial, “mito que difunde la creencia de que, si los negros no alcanzan los mismos niveles que los no negros, es por falta de competencia o de interés, desconsiderando las desigualdades” (Brasil, 2004b, p. 3). El fragmento ejemplifica cómo el racismo estructural y los meandros de la política han causado, durante siglos, perjuicios a los pueblos negros, al intentar justificar el desprecio enraizado en la sociedad mediante la falsa idea meritocrática.

Además, cabe resaltar que el IBGE, como se menciona en las DCN, clasifica el color de la población brasileña en negros (*pretos*), blancos, mulatos (*pardos*) e indígenas (Brasil, 2004b, p. 15). El documento (Brasil, 2004b, p. 16) argumenta que la cuestión racial no debe entenderse como una preocupación exclusiva del Movimiento Negro y de especialistas, sino de todos y, principalmente, de la escuela. Menciona que “el racismo, según el Artículo 5º de la Constitución



Brasileña, es un crimen inalienable y esto se aplica a todos los ciudadanos e instituciones, incluida la escuela” (Brasil, 1988).

Un hito para la ERER, sin duda, fue la elaboración de la Ley 10.639/2003 y, cinco años después, su actualización mediante la Ley 11.645/2008. Ambas leyes buscan rescatar las contribuciones históricas y fortalecer las prácticas socioculturales por medio de los estudios de la historia y cultura afrobrasileña e indígena.

Específicamente, el Estado de Paraná tiene un papel crucial en la promoción de cambios en el comportamiento social mediante la obligatoriedad de las temáticas en el aula de Educación Básica. Las acciones se extienden para fortalecer la formación de docentes mediante la participación en eventos, conferencias y seminarios. Una acción más expresiva ocurrió en el año 2010, cuando se crearon los Equipos Multidisciplinarios en el Estado, con el objetivo de calificar a un grupo de profesores para que compartieran sus conocimientos con los demás docentes en ejercicio —un proceso inicial conocido como Literacidad Racial (*Letramento Racial*), término utilizado recientemente—. Esta perspectiva teórica permite que el profesor amplíe sus conocimientos y busque alfabetizarse racialmente, fortaleciendo la escuela como espacio político y considerando a sus miembros como sujetos de su historia.

En 2015, emerge la Resolución n.º 2, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior (carreras de licenciatura, programas de formación pedagógica para graduados y programas de segunda licenciatura) y para la Formación Continua. En ella, se evidencian necesidades consideradas básicas para que exista la articulación de documentos y principios fundamentales en la formación y capacitación de profesores, a fin de que estas sean continuas y consolidadas sobre la base de principios fundamentales, entre ellos, “el respeto y la valoración de la diversidad étnico-racial” (Brasil, 2015).

Además, se puntualiza la importancia de que se contemplen, en los diferentes niveles de la Educación Superior y a lo largo de la formación continua, aspectos que involucren la actuación profesional enfocada en los derechos



humanos a fin de conducir “a la consolidación de la educación inclusiva a través del respeto a las diferencias, reconociendo y valorando la diversidad étnico-racial, de género, sexual, religiosa, generacional, entre otras” (Brasil, 2015, p. 6).

En un campo más restringido a la Educación Superior de la Universidad Estatal de Londrina (UEL), respetando su autonomía universitaria, sus gestores priorizan la formación crítica y de calidad. El PPC (UEL, 2018) y la Resolución CEPE n.º 056 (UEL, 2023) buscan alinear sus acciones y propuestas con los documentos ya nombrados en este texto. Este PPC se basó en las normativas propuestas por el Consejo Nacional de Educación en las DCN (Brasil, 2006). En su texto, entre otras orientaciones, se menciona lo que se espera de los futuros pedagogos, quienes actuarán en las más distintas modalidades de enseñanza, de modo que se preste atención a los diversos segmentos sociales y se tenga una mirada cuidadosa hacia los sujetos en situaciones de vulnerabilidad social —donde se encuentran indígenas y negros—. Se evidencia, en la Resolución, la mención a que las relaciones sociales/étnico-raciales estén debidamente alineadas con la valoración de las culturas.

Las DCN (Brasil, 2006), aún hoy, constituyen un documento conceptualizado y relevante en la formación y calificación de los docentes como ciudadanos sensibles y éticos, interesados en cuestiones que reconozcan la pluralidad cultural dentro y fuera del campus universitario. Es un documento en el que se registra la preocupación de: “actuar con ética y compromiso con miras a la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria”. En este sentido, se hace necesario “identificar problemas socioculturales y educativos con postura investigativa, integrativa y propositiva ante realidades complejas, con el fin de contribuir a la superación de exclusiones sociales, étnico-raciales [...]” (Brasil, 2006, p. 2). Sugiere, además, la articulación entre la enseñanza regular



y otras modalidades como la Educación Escolar Indígena y con los remanentes de quilombos.

En diálogo con las DCN (Brasil, 2006), el PPC (UEL, 2018)² se presenta como un registro identitario de la universidad y, consecuentemente, de la sociedad y sus demandas. Fundamentado en la Legislación Federal, Estatal e Institucional, como una misión de la UEL, tiene el compromiso de promover una educación gratuita de gestión democrática y autonomía académica, preconizando políticas de acceso y permanencia, con la promoción de la igualdad, valoración cultural y respetando el pluralismo de ideas (UEL, 2018, p. 11).

En lo que respecta a la justicia social, se evidencia en el PPC que, “en 2005, en el Proceso Selectivo de Ingreso (Vestibular), adoptó el sistema de cuotas para estudiantes que se autodeclaran negros y para los estudiantes provenientes de escuelas públicas. [...]” (UEL, 2018, p. 12). En esta perspectiva, la UEL busca trabajar con la idea de equidad, que debe englobar la reparación de situaciones desiguales, proporcionando mayor amparo a aquellos que poseen más necesidades; por lo tanto, la desigualdad en el punto de partida debe ser considerada.

En la Resolución CEPE n.º 056 (UEL, 2023), las menciones a los pueblos negros y, principalmente, a los indígenas, ocurren con base en las legislaciones que deben ser seguidas por las instituciones. Por otro lado, en lo que respecta a la formación de profesionales de la UEL, se menciona: “[...] valorar al ser humano, la vida, la cultura y el saber; promover el desarrollo científico, tecnológico, económico, social, artístico y cultural de la sociedad” (UEL, 2018, p. 12).

La UEL, al contrario de lo que mucho se experimenta dentro y fuera del campus, trasciende los límites del PPC con acciones robustas como la creación del Examen de Ingreso Indígena en 2001, el Ciclo Intercultural para Indígenas en 2014, las Campañas de Combate al Racismo y Acciones Continuas de Órganos de Apoyo —Núcleo de Estudios Afrobrasileños (NEAB)— que se enfocan en la formación continua de profesores municipales. El PPC permite experiencias formativas con Movimientos Sociales, Museos y Organizaciones Sociales vía



acreditación curricular, destacando el NEAB y la Comisión Universidad para los Indígenas (CUIA).

No se trata de mostrar una institución idealizada, sino de registrar que existe un movimiento que abrirá espacio para que la EREER tenga cada vez más visibilidad en el contexto de los currículos de las instituciones educativas. Además, se refuerza la importancia de la representación de docentes indígenas y negros en las escuelas y universidades. Causa incomodidad saber que estos pueblos siempre han estado hablando, produciendo cultura, investigación y saberes, pero que son invisibilizados o no están siendo escuchados.

Las comprensiones de los académicos de la carrera de Pedagogía: investigación de opinión

Esta investigación se inserta en la metodología descriptiva que, bajo un enfoque cualitativo, investigó las comprensiones de los discentes acerca de cómo se trata la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en la Carrera de Pedagogía.

Se utilizó un cuestionario vía *Google Forms* como instrumento para atender la necesidad de generar información, y la consulta ocurrió en la primera quincena de abril de 2024. El enlace fue compartido con los estudiantes de grado en Pedagogía, incluyendo un texto introductorio con el propósito de la investigación.

De acuerdo con Marconi y Lakatos (2003), los cuestionarios y formularios son formas adecuadas para la obtención de información junto a los sujetos. En esa dirección, Gil (2008) refuerza que esta metodología auxilia en la descripción de las características del grupo, población o fenómeno estudiado, posibilitando analizar las opiniones y experiencias narradas por los sujetos involucrados.

Se observa que los discentes investigados cursaron parte de la oferta de la carrera en formato remoto. En este artículo, la no identificación de los discentes siguió los principios de la ética en la investigación con seres humanos. Se buscó



comprender sus opiniones, así como en qué medida la EREER se presenta en el currículo.

Conforme a la discusión sobre las leyes y documentos que amparan el debate sobre la EREER, se consideró necesario realizar una encuesta de opinión que contenía tres (3) preguntas dirigidas a los discentes del primer al cuarto año de Pedagogía, en la cual se recibieron 11 respuestas: 7 discentes del cuarto año, 4 estudiantes del segundo año, y 0 respuestas de alumnos del primer y tercer año. Las preguntas fueron: 1. ¿Está de acuerdo en que la carrera de Pedagogía contempla satisfactoriamente, en su malla curricular, autores negros e indígenas? 2. ¿Qué tan importante es la responsabilidad del educador en la promoción de la igualdad racial dentro y fuera del aula? 3. ¿Cuál es su opinión sobre la importancia del trabajo con las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 en la formación de profesores? Entre las once (11) respuestas obtenidas, se seleccionaron tres que dialogan con el objetivo de la investigación.

Considerando las respuestas obtenidas sobre la Pregunta 1, los discentes señalan fragilidades en la oferta acerca del tema; una de ellas es la ausencia de referentes teóricos basados en autores negros e indígenas. Se agregan también relatos en los cuales los estudiantes manifiestan nunca haber tenido contacto con las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008.

Respecto a las respuestas de la Pregunta 2, dada la relevancia de esta cuestión, se recurrió a las demás opiniones: señalan que la concienciación y la práctica pedagógica discente enfocada en la temática son esenciales. Pocos discentes presentan claridad en la comprensión de los conceptos de racismo, y la necesidad de unir la teoría y la práctica, materializada en las vivencias de los estudiantes, evidencia la dinámica de la sociedad y su interdependencia: la práctica del antirracismo dentro y fuera del aula. Además, destacan la importancia de los temas de la EREER en la formación y en la promoción de la igualdad racial y, consecuentemente, en una educación antirracista.

Se observa que en las respuestas a la Pregunta 3 existe conciencia de la importancia del trabajo con las leyes 10.639/2003 (actualizada por la 11.645/2008)



y que valoran conocer las culturas de los pueblos indígenas y afrobrasileños durante el grado. Destacan la importancia de comprender la formación étnica, social y económica del pueblo brasileño, así como la necesidad de afirmar la obligatoriedad de las leyes y el desconocimiento, por parte de la población, del contenido de dichas normas. Los datos fueron organizados y analizados de forma interpretativa, permitiendo la comprensión de la información obtenida y subsidiando el debate de este texto.

A partir de la cuestión inicial sobre la contemplación o no de los contenidos de la ERER, se evidencia que era esperada la constatación de la ausencia —o fragilidad— del trabajo con la temática. Faltan subsidios teóricos para la comprensión del racismo en su vertiente biológica y sociológica, sobre la cual Munanga (2004) menciona el término utilizado históricamente para clasificar plantas y animales, culminando su pensamiento en la defensa de la perspectiva sociológica.

Agregado a este debate, se tienen los estudios de Almeida (2022) sobre raza, racismo, prejuicio y discriminación. Ambos autores tratan la cuestión desde la perspectiva sociológica. En el ámbito institucional, se registra el fortalecimiento de este debate a través del Núcleo de Estudios Afrobrasileños (NEAB), que agrupa a un colectivo de investigadores (estudiantes de grado, graduados y posgraduados) y docentes que actúan en la formación inicial y continua de profesores de Londrina y la región.

El debate sobre la oferta de la ERER en la UEL se encuentra en el nivel del conflicto teórico, en el cual son inherentes cuestiones tales como la personalización del tema y del docente, lo que limita el número de discentes que pueden ampliar su repertorio teórico con enfoque en la ERER. En el campo teórico, existe resistencia por parte de los docentes a la inclusión de las temáticas, quienes a veces sugieren la presentación de contenidos puntuales o su dispersión de forma simplista en la malla curricular. En cuanto a los discentes, queda evidente que existe un reconocimiento de la importancia de este debate,



pero tampoco se ven como parte de ese organismo vivo y de la correlación de fuerzas que engendran el tema.

En el campo institucional de la propuesta pedagógica de la Carrera de Pedagogía, específicamente en la asignatura de Educación y Diversidad, se notaron los límites de la oferta. La Matriz Curricular de la Carrera de Pedagogía en el PPC (UEL, 2018) propone 53 asignaturas abordadas en cuatro años de carrera. De estas, solo 2 de las asignaturas obligatorias contemplan las temáticas: 1. Proceso de discriminación, estigmatización y segregación social; y 2. Proceso de constitución histórica de la Educación y de la escolarización de blancos, negros e indígenas en Brasil, de la Colonia al Imperio.

Se destaca la asignatura Educación y Diversidad (60h), que en su programa trata el “concepto de diversidad, inclusión y exclusión”. Dicha asignatura es compartida con el área de Psicología debido a ajustes y necesidades internas. De este modo, los temas transitan entre la perspectiva sociológica y biológica cuando abordan: “diferencias significativas: personas con necesidades educativas especiales, clase social, género, cultura, etnia, raza y religión” (UEL, 2018). Se suprime, por lo tanto, la ampliación de conceptos fundamentales para el debate acerca de la educación antirracista.

Se observa que la mención de las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, y del tema de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER), aparece solamente en la bibliografía complementaria. Solo un texto de Arroyo (2003) dialoga con la temática de la educación y diversidad en el contexto de la formación de profesores de forma más amplia, al pensar en una formación política —no solo técnica— y preocupada por la ética, el respeto a la pluralidad de saberes y comprometida con los derechos humanos y las desigualdades sociales.

A partir de la información antes mencionada, en lo que respecta al nivel de formación, esto significaría el 3,77% de todas las asignaturas, lo que demanda más estudios sobre la existencia de un posible desajuste entre la demanda de



la sociedad marcada por conflictos raciales y la oferta, en la misma intensidad, de conocimientos para un enfrentamiento calificado y culturalmente sensible.

Consideraciones finales

Esta investigación revisitó la cuestión de la oferta de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la propuesta de la Carrera de Pedagogía de la UEL. Se consideraron las modalidades ofrecidas a los discentes, teniendo en cuenta la formación de profesores.

El texto buscó llamar la atención para que nos adentremos con más vigor en el combate al racismo. Se registra que diversos municipios brasileños están recibiendo incentivos, tales como sellos de calidad en la oferta de una educación antirracista, así como recursos para la formación de profesores enfocada en la ERER; de no ocurrir esto, se pierde el recurso. Son acciones iniciadas recientemente.

Se buscó analizar los documentos y sus reflejos en la educación como uno de los derechos de los pueblos afrobrasileños e indígenas, lo cual constituye un debate agudo, pero necesario. Al alterar los cánones de la academia, los autores indígenas y afrodescendientes no niegan a los clásicos, pero, como asevera Gersem Baniwa (2021), sostienen que otras “canoas metodológicas” pueden ser utilizadas en la formación a partir de otras cosmovisiones.

La cuestión del combate al racismo emerge en los medios sociales, y sus manifestaciones en las escuelas provienen de una sociedad enferma, motivada por la acumulación del capital, que deshumaniza a los sujetos en este trayecto. Tal como Krenak (2020) señala, actualmente el “dinero vale más que las personas”, refiriéndose en una entrevista al desastre de Brumadinho en Minas Gerais, ocurrido en 2019 (Índios [...], 2019). Como se difundió en la noticia, no es de hoy que los pueblos indígenas se preocupan por la preservación de la naturaleza como forma de respetarnos y preservarnos. Para Krenak (2020), el desastre de Brumadinho y la contaminación del Río Paraopeba afectaron también a la cuenca del Río Doce y representan la destrucción de modos de vida ancestrales



en nombre de la codicia. La contaminación representa la destrucción de seres ancestrales y de modos de vida comunitarios. El debate sobre la necesidad de ofrecer una formación más robusta a los equipos de trabajo con enfoque en la EREER en regiones de conflictos por la tierra es discutido en un artículo tratado por Kastelic y Amaral (2022).

En esto se reafirma la importancia de explorar el origen y la ancestralidad de los pueblos brasileños pues, de ese modo, se observarán sus matrices étnicas y las nuevas generaciones se enorgullecerán de sus contribuciones.

Los investigadores contemporáneos deben abrirse a nuevas perspectivas o, mejor dicho, a una nueva conciencia en la que emergen otras posibilidades basadas en la contraposición a la historia contada por el colonizador. En la dirección de valorar a los intelectuales indígenas y negros, se reivindica el reconocimiento pleno de sus ancestros en la historia: fueron siglos de epistemicidio y ya no hay espacio para la colonización de cuerpos y mentes sin resistencia.

La oferta curricular de la EREER en la Carrera de Pedagogía y la actuación de los profesores en la educación básica son la razón de este debate. La investigación buscó problematizar y demostrar la complejidad en varios puntos; entre ellos, destaca que existe una correlación de fuerzas en las instituciones que limita los avances en la educación superior en este campo específico del combate al racismo vía Ley 11.645/2008, lo cual resulta contradictorio considerando que las Instituciones de Educación Superior (IES) son vistas como lugares de producción de conocimiento mediado por el diálogo teórico.

En esta carrera, los conceptos de raza y etnia, que atraviesan las cuestiones afro e indígenas, transitan entre la ausencia o la fragilidad de su presencia. En este ámbito, pueden ocurrir equívocos teóricos; por ejemplo: cuando un profesor de Educación Básica formado en la Carrera de Pedagogía aporta una concepción limitada que no tiene en cuenta la constitución histórica del término raza y desconsidera la perspectiva sociológica propuesta por autores como Munanga (2004) y Almeida (2022) en la contemporaneidad.



El término raza, desde la perspectiva biológica, propone la supremacía de una raza sobre otra, deshumanizando y negando la historia y las culturas de los pueblos. Los autores negros e indígenas utilizados en el texto demuestran claridad y asientan sus bases teóricas en el concepto sociológico para fundamentar el debate sobre el racismo. De este modo, ya no cabe utilizar definiciones equivocadas ni justificar prácticas racistas bajo el alegato de ingenuidad o falta de referente teórico específico.

En cuanto a las opiniones de los discentes, demostraron que existen cuestiones estructurales que conducen a nuevos cuestionamientos sobre la necesidad de ampliar la conexión entre la Carrera de Pedagogía y la Educación Básica, sobre todo considerando que todas las instituciones formadoras son espacios de materialización del racismo en sus formas de violar la integridad física y psicológica de las personas.

La investigación de opinión señala fragilidades en los relatos sobre el vacío de autores negros en los referentes teóricos de la Carrera de Pedagogía en su conjunto. Los estudiantes se sintieron afectados por la enseñanza en formato remoto durante la pandemia de Covid-19, así como por la ausencia de debates sobre los conceptos de raza y racismo en la perspectiva sociológica. Aunque los docentes entablen diálogos fructíferos con la Psicología, es necesario realizar conciliaciones complejas entre los teóricos para abordar dichos temas propuestos. La asignatura Educación y Diversidad, en la organización propuesta para 2025, no abarca los temas centrales de la EREER en lo que respecta a raza, racismo, prejuicio y discriminación, y el trabajo con las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 demostró ser limitado.

Dichas leyes, tras dos décadas, todavía se encuentran en fase de implementación. Estudios como el de Silva (2007) señalan la necesidad de una oferta más orientada a enseñar a convivir con las diferencias en lugar de cumplirlas por obligatoriedad. La presencia de personas negras e indígenas en este escenario es de extrema necesidad y representatividad, pues colabora con la ruptura de la idea de jerarquía racial.



El debate propuesto debe ser revisitado por otros investigadores y el texto, dentro de sus límites, se fundamentó en presupuestos teóricos y en la experiencia derivada del trabajo en la formación de profesores con enfoque en la ERER. Son comprensiones que conllevan el apoyo a las causas relativas a los sectores más vulnerables de la sociedad; es en ese espacio donde se encuentran los indígenas y los negros: en la periferia.

Así, el texto buscó trasponer las fronteras y resistencias de docentes que forman a discentes, así como de profesores que forman a sus estudiantes en las escuelas; el texto es una invitación a ampliar el debate acerca de la ERER.

Referencias

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. Available at: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf>. Access in: Feb 13, 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. Available at: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/19/destruir-a-natureza-e-um-caminho-para-o-suicidio-alerta-gersem-baniwa>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Access in: Feb. 13, 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. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Access in: Feb. 13, 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° 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. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Access in: Feb. 13, 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. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Access in: Feb. 13, 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. Available at: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Access in: Feb. 13, 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. Available at: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Access in: Feb. 13, 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. Available at: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Access in: Feb. 13, 2026.

ESTUDANTE negra é pisoteada e xingada de ‘macaca’ e ‘cabelo de bombril’ por alunos em escola municipal de SP. **Carta Capital**, São Paulo, 21 mar. 2024. Available at: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/estudante-negra-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-por-alunos-em-escola-municipal-de-sp/>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/578/578>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2024/01/ocorrencias-de-crimes-de-odio-em-escolas-dos-eua-quase-dobrou-em-4-anos.shtml>. Access in: Feb. 13, 2026.

ÍNDIOS de aldeia atingida por desastre de Brumadinho exigem reparações por parte da Vale. **G1**, Belo Horizonte, 15 fev. 2019. Available at: <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>. Access in: Feb. 13, 2026.

IPEC-INTELIGÊNCIAEMPESQUISAECONSULTORIAESTRATÉGICA. **Percepções sobre racismo no Brasil**. 2024. Available at: https://www.ipecc-inteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Racismo_Peregum_Seta.pdf. Access in: Feb. 13, 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. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=QxTrrAOPoLk>. Access in: Feb. 13, 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2019. Available at: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FybYypjXJRVxDJFHd4vSv9j/?lang=pt>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Access in: Feb. 13, 2026.

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

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Centro de educação Comunicação e Artes. Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Londrina: UEL, 2019. Available at: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CURRICULO202019.pdf>. Access in: Feb. 13, 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. Available at: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/documentos/resolucoes/2023/resolucao_56_23.pdf. Access in: Feb. 13, 2026.

Notas

- 1 Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.
- 2 Está disponible en modo online y cuenta con su versión más reciente, que es de 2018, con adecuaciones en 2023 —a partir de la Resolución CEPE n.º 056/2023 (UEL, 2023).



Cómo Citar

VASQUES, João Vinícius Ceballos; KASTELIC, Eloá Soares Dutra. La educación en relaciones étnico-raciales: diálogos y tensiones en la Universidad Estatal de Londrina. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-30, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.53656>.

Enviado: 26 de agosto de 2025

Aceptado 24 de febrero de 2026

Publicado: 11 de mayo de 2026



CRediT

Reconocimiento:	No se aplica
Financiación:	No se aplica
Conflicto de intereses:	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No se aplica
Contribución de los autores:	VASQUES, J. V. C. afirma haber realizado la curación de datos, el análisis formal, la investigación, la visualización, la redacción, la revisión y la edición. KASTELIC, E. S. D. declara haber realizado la conceptualización, el análisis formal, la investigación, metodología, supervisão, visualização, redação -revisão e edição.

Equipo Editorial

Redactora de sección:	Letícia Bassetto Secorum
Miembro del equipo de producción:	Junior Peres de Araujo
Ayudante de redacción:	Simone Steffan
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

