



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GABRIELA PAULA SANTOS

**A INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/2003 NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: um estudo nas universidades estaduais
do Paraná (2003 - 2023).**

Londrina
2025



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

GABRIELA PAULA SANTOS

**A INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/2003 NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: um estudo nas universidades estaduais
do Paraná (2003 - 2023).**

Dissert
ação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Burioli

Londrina, PR
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237i Santos, Gabriela Paula .
A influência da Lei 10.639/2003 na formação de professores : um estudo nas universidades estaduais do Paraná (2003 - 2023) / Gabriela Paula Santos. - Londrina, 2025.
114 f. : il.

Orientador: Simone Burioli.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Relações Étnico-raciais - Tese. 2. Pedagogia - Tese. 3. Currículo - Tese. 4. Lei 10639/03 e 11645/08. - Tese. I. Burioli, Simone . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GABRIELA PAULA SANTOS

**A INFLUÊNCIA DA LEI 10.639/2003 NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: um estudo nas universidades estaduais do Paraná
(2003 - 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Burioli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli Universidade
Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 20 de janeiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória, sigo sendo abençoada. Agradeço a Deus, que me protege, me guarda e me abençoa. Aos Orixás, Guias e Protetores, à força da natureza e a todas as divindades que animam cada átomo da existência. Sou grata pela minha vida, pelos meus caminhos e pelos ventos que me trouxeram até aqui.

Agradeço ao meu alicerce, à base firme que me sustenta: minha família. À minha mãe, que foi meu refúgio, meu abraço seguro nos dias difíceis. Aos meus irmãos, que foram presença, força e apoio em cada etapa dessa caminhada.

Às minhas amigas, que em muitos momentos foram família também. A Maria Luisa e Vitória, que sempre me ofereceram seus ombros para chorar e me animaram nos dias em que pensei em desistir — obrigada por nunca desistirem de mim.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e à professora Dra. Marleide R. S. Perrude, por sempre abrirem as portas para mim. Vocês foram essenciais na construção deste trabalho e, acima de tudo, na construção de quem sou.

À banca examinadora, Dra. Marlene Rosa Cainelli e Dra. Ângela Maria de Sousa Lima, por aceitarem examinar este trabalho, deixo minha sincera gratidão.

À minha orientadora, Dra. Simone Burioli. Um dos meus maiores medos no mestrado era o processo de orientação — mas esse medo desapareceu assim que tive o primeiro contato com você. Uma professora que conhece o seu papel e o seu lugar no mundo. Competente, dedicada, comprometida e íntegra. Todas essas qualidades foram fundamentais para que este texto fosse concluído. Simone não foi apenas orientadora, foi também amiga, paciente e acolhedora na escuta. Agradeço pela contribuição não apenas na minha vida acadêmica, mas em todas as outras formas que alguém pode tocar a vida de outra pessoa.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se consolidasse — e, mais do que isso, para o meu crescimento pessoal e profissional —, o meu mais sincero agradecimento.

“A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”.

- Lélia González

Santos, Gabriela Paula. **A influência da Lei 10.639/2003 na formação de professores: um estudo nas universidades estaduais do Paraná (2003 - 2023)**. 2024. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a formação de professores nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UEPG) com foco na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei 10.639/2003. Justifica-se pela necessidade de avaliar como essas diretrizes estão sendo incorporadas nos currículos dos cursos de Pedagogia e seu impacto na formação de professores e gestores educacionais. A metodologia adotada consiste na análise documental dos Projetos Políticos de Curso e dos currículos atuais das instituições investigadas. Os principais resultados evidenciam uma implementação parcial das diretrizes: embora haja avanços, persistem desafios, como a integração efetiva dos conteúdos étnico-raciais e a formação continuada de professores. A pergunta central da pesquisa é: "Como os cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná estão integrando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação de professores e gestores?". O objetivo maior da pesquisa é analisar como esses cursos têm formado professores e gestores visando a implementação dos dispositivos presentes na Resolução CNE/CP 001/2004, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. A pesquisa busca identificar traços perceptíveis nos currículos e avaliar como as questões étnico-raciais estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia, promovendo um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, antirracista e representativo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais, pedagogia, currículo, formação inicial, Lei 10639/03 e 11645/08.

Santos, Gabriela Paula. **The influence of Law 10.639/2003 on teacher training: a study of the state universities of Paraná.** 2024. Master's Thesis in Education – State University of Londrina, Londrina, 2024

ABSTRACT

This study analyzes teacher education in the Pedagogy programs of the state universities of Paraná (UEL, UEM, UEPG), focusing on the implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, established by Law 10.639/2003. It is justified by the need to evaluate how these guidelines are being incorporated into the curricula of Pedagogy courses and their impact on the training of teachers and educational managers. The methodology adopted consists of a documentary analysis of the Course Political Projects and the current curricula of the institutions investigated. The main results show a partial implementation of the guidelines: although there are advances, challenges remain, such as the effective integration of ethnic-racial content and the continued training of teachers. The central research question is: "How are the Pedagogy courses of the state universities of Paraná integrating the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the training of teachers and managers?" The main objective of the research is to analyze how these courses have trained teachers and managers aiming at the implementation of the provisions present in Resolution CNE/CP 001/2004, which makes the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture mandatory in the school curriculum. The research seeks to identify perceptible traits in the curricula and evaluate how ethnic-racial issues are being addressed in Pedagogy courses, promoting an educational environment that is truly inclusive, anti-racist, and representative of Afro-Brazilian and African history and culture.

Keywords: Ethnic-racial relations, pedagogy, curriculum, initial teacher education, Law 10.639/03 and Law 11.645/08.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo dos NEABs nas Universidades Estaduais do Paraná

Quadro 2 – Políticas de Cotas nas Universidades Estaduais do Paraná:

Implementação e Distribuição de Vagas

Quadro 3 – Disciplina Eletiva da UEM

Quadro 4 – Disciplina Optativa da UEM

Quadro 5 – Disciplina Eletiva da UEPG

Quadro 6 – Disciplina Eletiva da UEL

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais para Educação
CAE	Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COMPIR	Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Maringá
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNERE R	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação das relações Étnico-raciais
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFE	Departamento Fundamentos da Educação
DTP	Departamentos de Teoria e Prática da Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
FORUNDI R	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
METEP	Metodologia e Técnica da Pesquisa
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEIAB	Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUREGS	Núcleo de Relações Étnico-raciais, de Gênero e Sexualidade

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projetos Políticos dos Cursos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UCE's	Unidades Curriculares de Extensão
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. DESCONSTRUINDO O RACISMO: A LEI 10.639 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	22
2.1. A Lei 10.639/2003: Transformações e Desafios na Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil	29
2.2 Reconhecendo nossas raízes: A importância da Lei 11.645/08 no ensino Brasileiro	35
3. COTAS RACIAIS, NEABS E AÇÕES AFIRMATIVAS: IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS NA UEL, UEM E UEPG	40
3.1. Universidade Estadual de Londrina (UEL): Ações Afirmativas e Protagonismo Núcleo de estudos Afro-brasileiro	46
1. 3.2. Universidade Estadual de Maringá (UEM): Ações Afirmativas e Protagonismo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros	51
3.3 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): Ações Afirmativas e protagonismo do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade	54
3.4. Interligação entre NEABs, Ações Afirmativas e Currículos: Um Panorama das Universidades Estaduais	57
Processo de institucionalização como programa, com foco interdisciplinar e articulação nacional.	58
Aparecida de Jesus Ferreira (Coordenadora 2009 - 2013)	58
4. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL, ORGANIZACIONAL DAS UNIVERSIDADES (UEM, UEL E UEPG): IMPLICAÇÕES PARA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003	61
4.1. Organização e funcionamento do curso de pedagogia da UEL	62
4.2. Organização e funcionamento do curso de pedagogia da UEM	67
4.3. Organização e funcionamento do curso de pedagogia da UEPG	75
4.4. Educação Antirracista e Lei 10.639/2003: Uma Análise dos Cursos de Pedagogia no Paraná	80
5. CONCLUSÃO	92
6. REFERÊNCIAS	95
7. ANEXOS	99
ANEXO A : Matriz Curricular da UEM	99
ANEXO B: Matriz Curricular da UEL	101
2.	106
3.	106
4.	106
5.	106
6. ANEXO C: Matriz Curricular da UEPG	106

ESCREVIVÊNCIA

Eu, Gabriela Paula Santos, sou uma mulher preta que cresceu em meio ao silenciamento, uma realidade que marcou minha infância e boa parte da adolescência. O processo de tomada de consciência sobre minha identidade étnico-racial foi gradativo, iniciado por meio do contato com diversos textos e debates sobre questões étnico-raciais, vivenciados nas salas de aula no final do ensino médio e superior. Aos poucos, fui me apropriando de conhecimentos que nunca haviam sido apresentados a mim durante minha infância e adolescência. Esse processo transformou minha visão de mundo, permitindo-me desenvolver um olhar mais crítico sobre a realidade ao meu redor e perceber que o silenciamento da população negra é uma estratégia poderosa para perpetuar o mito da democracia racial e reforçar a hegemonia da elite branca.

Nesse caminho, o "tornar-se negra" como construção social e individual vai muito além de uma diferença cultural ou histórica. Essa identidade está inscrita no meu corpo, na cor da minha pele, na minha maneira de ser e de interpretar o mundo que me cerca. Apresentar-me como pesquisadora com uma perspectiva antirracista é também um ato de resistência, pois carrego comigo vivências que moldaram minha trajetória como neta, filha, mulher, professora e pesquisadora. Essas experiências me impulsionam a dar voz à luta por uma sociedade mais justa e equitativa, onde a história e a cultura da população negra sejam reconhecidas e valorizadas.

No ano de 2003, devido a necessidade da minha mãe trabalhar, acabei sendo inserida na educação infantil, e a partir disso pude vivenciar a triste realidade que de maneira perversa e silenciada as questões étnico raciais no ambiente escolar, seja na concepção do currículo eurocêntrico que é utilizado pelas instituições escolares ou no uso de materiais didático - literaturas, documentários, painéis e brinquedos que não representam, de forma séria, a diversidade étnico-racial que forma a sociedade brasileira o que, posteriormente, já na vida adulta me causou muita inquietação e angústia por observar que esse fenômeno ainda persiste no cenário escolar.

Os apelidos racistas e exclusão nas brincadeiras com crianças brancas começou a fazer parte da minha rotina escolar, a percepção de diferença de tratamento recebidos dos professores e funcionários da escola e o silenciamento

desses em situações de racismo e a identificação com a dor das outras crianças negras que também vivenciavam essas experiências me inseriram no lugar destinado aos alunos negros: o “esquecimento escolar”.

A formação da identidade de crianças ocorre em um processo de alteridade, ou seja, reconhecer-se em relação ao outro e no caso das crianças negras é um processo marcado historicamente por situações de desqualificação e menosprezo de suas características e pertencimento racial.

Sendo filha de uma empregada doméstica do município de Londrina, que nasceu e foi criada no distrito da Prata, em Cambé. Minha mãe estudou até a 4ª série do ensino primário (atualmente equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental), mas precisou interromper os estudos ao se casar aos 14 anos e teve sua primeira filha com 15 anos de idade e acompanhou seu primeiro marido para São Paulo. Ela enfrentou muitos desafios ao longo da vida, tendo passado por 12 gestações e encarado todas as dificuldades que acompanham a maternidade, muitas vezes de forma solo.

Apesar de terem se passado cerca de três décadas, percebo que essa ainda é a realidade de muitas mulheres hoje. Mudamos para Londrina em 2002 com o objetivo de construir uma vida mais segura e estável. Minha mãe escolheu se reaproximar de sua família, que já vivia na cidade. Foi aqui que eu e meus irmãos retomamos os estudos, enquanto os mais velhos começaram a trabalhar para que todos pudéssemos construir uma nova vida. Embora tenha sido uma trajetória difícil, repleta de momentos tristes, vivemos também muitas alegrias. Tive uma infância feliz, e minha mãe, com todo seu esforço, sempre conseguiu suprir nossas necessidades.

No seio familiar, herdeiro de tradições afro-brasileiras, o ideal da branquitude, imposto pelo mito da democracia racial e seu discurso assimilacionista, teve grande influência. Cresci acreditando que alisar o cabelo era necessário para me sentir bonita, incomodada com meu nariz “de bola” e outras características que fugiam ao padrão. Não consigo recordar momentos em minha infância ou juventude em que a ancestralidade negra/africana fosse valorizada na mídia ou nos discursos dos adultos ao meu redor.

Na adolescência, surgiram produtos para cabelos cacheados e crespos e blogueiras que discutiam estética capilar, como Nataly Neri, que abordava também questões raciais e empoderamento negro. No entanto, a aceitação foi um processo

longo. Os produtos eram caros, e minha mãe não tinha condições de comprá-los. Meu sonho era ter cabelos sem frizz, longos e dentro do padrão aceitável, mas a dificuldade de alcançar isso afetava diretamente minha autoestima. Tomei medidas drásticas como relaxar, escovar, pranchar, e manter o cabelo preso, o que resultou em danos físicos e psicológicos até o momento em que finalmente me libertei das amarras sociais. Foi um processo libertador. Usar o meu cabelo como forma de melhorar minha autoestima, de resistência e não de algo que me prenda foi uma dos maiores atos de amor próprio. Então passei por diversas experiências capilares, desde cortes, tranças, dreads e etc.

Durante a educação básica, não me recordo de ter participado de projetos ou discussões sobre questões raciais. Caso tenham ocorrido, não foram marcantes a ponto de permanecerem na memória. Já no ensino médio, o sistema de cotas começou a ser discutido, mas de maneira discriminatória e depreciativa, sustentada pelo mito da democracia racial. Essa lacuna na formação educacional contribui para a desinformação e perpetuação de preconceitos.

Nos últimos anos do ensino médio, tive a sorte de encontrar professoras que abordavam questões étnico-raciais em sala de aula, embora enfrentassem resistência. Concluí o ensino médio aos 18 anos, mas, mesmo com essas discussões, sentia que sabia pouco sobre a temática. Eu apoiava as lutas anti racistas, mas não tinha confiança para expressar opiniões ou argumentos em rodas de conversa.

Decidi prestar vestibular sem grandes pretensões pois não me imaginava em uma faculdade e até aquele momento nunca tinha pensado em fazer curso superior após sair do ensino médio era somente trabalhar e escolhi Serviço Social. Para minha surpresa, fui aprovada e fiquei um mês me tremendo e com muita ansiedade pois foi muito difícil para mim acreditar que tinha conseguido uma vaga na Universidade. Passei um ano no curso, onde aprendi muito, mas, devido à exaustão da rotina acadêmica e do trabalho, decidi trancar a faculdade e buscar orientação vocacional. Optei por Pedagogia, acreditando que me proporcionaria diversas oportunidades de trabalho, mesmo sem afinidade inicial pela docência.

Com o tempo, percebi que a educação iria além de suas dificuldades e falta de valorização. Apaixonei-me pela docência e me formei em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante a graduação, as discussões sobre questões étnico-raciais foram escassas, o que me motivou a trazer essa

temática para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Antes de chegar na minha temática final passei por vários temas relacionados às questões raciais e encontrei a Prof^a Dr^a Marleide que aceitou me orientar e me trouxe a proposta de falar sobre a formação inicial dos professores e na luz da lei 10639 e então aceitei a temática. Nele, analisei como os currículos de Pedagogia da UEL abordavam a Lei 10.639/2003 ao longo de 20 anos, refletindo sobre a formação ética e cultural na educação básica e superior.

Durante uma conversa com uma colega sobre meu TCC, ela sugeriu que eu tentasse o mestrado. Nunca havia pensado nessa possibilidade, mas decidi enviar meu projeto muito insegura e acabei não avisando ninguém para que as pessoas não criem expectativas e nem eu. Para minha alegria, fui aprovada no processo seletivo e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu) em março de 2023. Com muitas dificuldades no primeiro semestre, porém tive diversas pessoas que me ajudaram e apoiaram e assim deu certo e pude trilhar o caminho da minha pesquisa tranquilamente.

Minha pesquisa inicial pretendia analisar os PPCs de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná, mas, após diálogo com minha orientadora, Dr^a. Simone Burioli, restringimos o escopo a três instituições. Aprofundar-me nesse tema revelou outra lacuna: a ausência de disciplinas sobre questões étnico-raciais no programa. Busquei alternativas em outros cursos de pós-graduação, como Sociologia, Psicologia, Serviço Social e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que foram fundamentais para construção da fundamentação teórica e de todo conhecimento que contruí durante o mestrado encontrei docentes e discentes resistentes e apaixonados pela luta antirracistas que me cativou e que me fez pensar diversas vezes qual era o meu papel nessas lutas e como eu estava trabalhando para nenhuma criança negra passasse pelo que eu passei e como essa pesquisa poderia contribuir com o mundo e, assim, continuo minha jornada de aprendizado e luta por uma educação mais inclusiva e antirracista. Desejamos fortemente que este trabalho seja instrumento de novas resistências e transformações antirracistas. Axé e boa leitura!

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a população negra foi amplamente documentada a partir de sua condição escravizada. Mas do que isso, a literatura sobre escravidão predominou por uma visão que insistiu em delimitar homens e mulheres negras, primeiramente, na esfera econômica, como mercadoria; posteriormente, na esfera cultural, como exóticos; e, na esfera política, como um grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva.

No que tange ao movimento negro, as inúmeras lutas sociais por uma efetiva integração, travadas após a abolição, esbarraram na visão instituída durante o período colonial. Essa perspectiva dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condições de igualdade, a duas esferas principais da vida social: o mercado de trabalho e a educação. No primeiro caso, o advento de uma sociedade industrial baseada no trabalho livre não resultou na incorporação efetiva da população negra, uma vez que elementos estruturais do código colonial permaneceram operando na forma de estereótipos, discriminação e racismo. Esses fatores mantiveram a hierarquia entre brancos e negros na "nova" ordem social, refletindo-se na preferência dada aos brancos na obtenção de empregos em uma sociedade discriminatória, como registrado nos jornais e documentos da época. (BRASIL, 2008).

No segundo caso, a educação permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e locacionais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para sua permanência nos estratos educacionais mais baixos. O questionamento que se mantém ao longo do tempo, diante desses indicadores educacionais que distanciam a população negra da branca, é se tal disparidade decorre da discriminação racial ou da pobreza.

A discriminação racial, manifestada na racialização da experiência da população negra, antecedeu a formação de uma sociedade de classes no Brasil. Dessa forma, a condição da população afrodescendente se explica na interseção entre a pertença étnico-racial e a estruturação de uma sociedade de classes. No entanto, essa compreensão é recente e ganhou relevância nos estudos acadêmicos apenas a partir da segunda metade do século XX.

O interesse pela questão racial negra, quando existiu, esteve inicialmente comprometido com a ideia de assimilação, que serviu de base para a ideologia do

branqueamento físico e cultural da nação por meio da imigração europeia. Em um segundo momento, o mito da democracia racial fundamentou o discurso da unidade entre brancos, negros e indígenas, ocultando as hierarquias e a discriminação que sempre caracterizaram as relações entre brancos e não brancos. Após os anos 1950, a questão racial passou a ser tratada como um tema secundário dentro da chamada "questão social", explicada a partir do conflito entre classes sociais e políticas. (BRASIL, 2008).

O processo de redemocratização em curso marcou uma mudança significativa no tratamento da questão racial, agora compreendida como étnico-racial, com o ressurgimento de reivindicações de um movimento negro organizado nas principais áreas urbanas do país. Foi nesse período que começaram a ser publicados trabalhos acadêmicos que questionavam, entre outros aspectos, a existência de uma associação direta e imediata entre preconceito e escravidão, tratada como um simples legado histórico. Esses estudos demonstraram que a discriminação racial era plenamente compatível com a ordem capitalista industrial e apontaram que os indicadores de renda e educação de pretos e pardos eram similares, justificando o agrupamento desses segmentos em uma única categoria de análise: "negro", conceito posteriormente adotado nas políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a luta pelo acesso à educação formal, uma bandeira histórica da população negra, foi retomada não mais apenas no plano da denúncia ou por meio de iniciativas isoladas, mas com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis. Esse questionamento se deu a partir de uma revisão ampla da forma como a população negra apareceu e ainda aparece retratada na História do Brasil.

As críticas abarcam desde as imagens presentes nos livros didáticos até os termos pejorativos usados nos textos e os conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, há um apelo por uma mudança estrutural nos currículos de todos os níveis, modalidades e etapas do ensino, que historicamente desconsideram ou omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diversas áreas.

A Lei nº 10.639/2003 pode ser considerada tanto um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para ser reconhecida com o mesmo valor que outros grupos que vieram para o Brasil, quanto um ponto de partida para uma mudança social mais profunda. No âmbito da política educacional, a implementação

dessa lei representa uma ruptura significativa com uma postura pedagógica que tradicionalmente ignorou as diferenças resultantes do processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa legislação deve ser vista como fundamental dentro do conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira para toda a sociedade. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, ao se concentrar na consolidação das lutas no campo educacional nos últimos 20 anos da Lei 10.639/2003, esta pesquisa se baseia na análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Maringá (UEM) Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Para verificar a efetividade da incorporação das diretrizes educacionais nos currículos de formação inicial de professores e gestores em cursos de Pedagogia, é essencial analisar como essas diretrizes foram integradas nos programas de formação. O foco deve ser a avaliação da aplicação dessas diretrizes nos currículos, considerando a influência das lutas históricas do movimento negro e das pressões internacionais na legislação educacional do Brasil. Essas instituições foram selecionadas por serem as maiores universidades estaduais do Paraná, desempenham um papel central na formação de pedagogos na região. Com base nessa análise, a pesquisa fornece subsídios para a elaboração de currículos mais inclusivos e antirracistas, além de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e representativo da diversidade cultural presente no país.

A relevância de se investigar essas instituições reside no papel crucial que elas desempenham na formação inicial de professores e gestores educacionais no Paraná. O processo de formação dos profissionais da educação é fundamental para garantir que as diretrizes e as legislações relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana sejam devidamente incorporadas no currículo escolar em todas as etapas da educação básica. Compreender como essas universidades estão estruturando seus cursos de Pedagogia para abordar a temática étnico-racial é de extrema importância para identificar boas práticas e possíveis desafios a serem enfrentados na implementação dessas políticas.

O período de 20 anos da Lei 10.639/2003 é um momento histórico significativo no contexto educacional brasileiro, pois representa um avanço nas políticas de inclusão e combate ao racismo no ambiente escolar. No entanto, é imprescindível

avaliar de que forma as universidades estão efetivamente contribuindo para a formação de profissionais da educação sensíveis às questões raciais, capazes de lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula e de promover uma educação antirracista e inclusiva.

A pesquisa visa compreender a incorporação das diretrizes de ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, das universidades selecionadas do Paraná. Serão analisando seus temas da disciplina, ementa, conteúdos e bibliografia básica e carga horária da disciplina. A pesquisa busca responder à seguinte questão central: Como os cursos de Pedagogia do Paraná estão integrando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação de professores e gestores?

Pensando nisso, a reeducação das relações étnico-raciais emerge como uma ferramenta poderosa para promover uma transformação positiva na realidade vivenciada pela população negra, bem como para pavimentar o caminho em direção a uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e igualitária, capaz de reverter os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Neste trabalho, organizamos o texto de maneira a oferecer uma análise abrangente sobre a implementação e os impactos da Lei 10.639/2003 e das ações afirmativas nas universidades estaduais do Paraná. A estrutura do texto está dividida em três capítulos principais, cada um detalhado em sub capítulos que abordam diferentes aspectos da temática. No Capítulo 2: Desconstruindo o Racismo: A Lei 10.639 e a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, discutimos inicialmente a Lei 10.639/2003, seu histórico e os impactos na educação brasileira. Neste capítulo, também serão abordados os desdobramentos da Lei 11.645/2008. Este capítulo se aprofunda na implementação da lei, abordando os desafios e resultados observados até o momento. Além disso, exploramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que são fundamentais para compreender a importância dessa legislação.

No capítulo 3 sobre “Cotas Raciais, NEABs e Ações Afirmativas: Implementação e Impactos na UEL, UEM e UEPG”, trata das políticas de cotas raciais no Brasil, oferecendo uma visão geral antes de se concentrar nas universidades específicas. Começamos com uma análise da implementação das cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina (UEL), discutindo o histórico e

regulamentação. Em seguida, abordamos a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) destacando seus projetos, iniciativas e o impacto na comunidade acadêmica. Seguindo a mesma estrutura, o capítulo examina a Universidade Estadual de Maringá (UEM), com foco na implementação das cotas raciais, a atuação do NEIAB e outras ações afirmativas. O mesmo formato é aplicado à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), analisando a inclusão e equidade no ensino superior através da implementação das cotas raciais e da atuação do NUREGS.

Continuando a discussão do capítulo 3 vamos falar sobre a “Caracterização Institucional, Organizacional e da Cultura das Universidades (UEM, UEL e UEPG): Implicações para Análise da Implementação da Lei 10.639/2003”, exploramos a estrutura e funcionamento institucional das três universidades. Para cada instituição - UEM, UEL e UEPG - detalhamos suas características organizacionais e culturais, que são cruciais para compreender as implicações da implementação da Lei 10.639/2003. Finalizamos esse capítulo com uma “Educação Antirracista e Lei 10.639/2003: Uma Análise dos Cursos de Pedagogia no Paraná” das universidades selecionadas examina as ementas, os conteúdos, as bibliografias e as cargas horárias das disciplinas oferecidas, destacando como a educação das relações étnico-raciais é integrada nos cursos de Pedagogia da UEL, UEM e UEPG. Esta análise é essencial para compreender o grau de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e as práticas pedagógicas adotadas para promover uma educação inclusiva e antirracista.

Por fim, as Considerações Finais são apresentadas, sintetizando os achados da pesquisa e discutindo os avanços, desafios e perspectivas para a promoção de uma educação mais inclusiva e representativa nas universidades e nas escolas brasileiras.

2. DESCONSTRUINDO O RACISMO: A LEI 10.639 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é, atualmente, objeto de intensa pesquisa e discussão acadêmica. Esse interesse se intensificou após a promulgação da Lei 10.639/2003, legislação que estipula a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, tanto nas redes públicas quanto privadas de ensino. Antes de adentrarmos nas complexidades das relações raciais no âmbito escolar, é essencial contextualizá-las para uma compreensão mais profunda dos termos envolvidos.

Os autores Verrangia e Petronilha (2010), contribuíram significativamente ao conceituar as relações étnico-raciais como interações estabelecidas entre distintos grupos sociais e entre indivíduos pertencentes a esses grupos. Tais interações são permeadas por concepções e ideias acerca das diferenças e semelhanças vinculadas à identidade racial dos indivíduos e aos grupos aos quais estão associados. As autoras ressaltam que, quando submetidos a estereótipos, os indivíduos podem, sem intenção, expressar discriminação, desrespeito e desqualificação por meio de palavras e gestos. Esses julgamentos, frequentemente, derivam de preconceitos, culminando em recorrentes violências enfrentadas pela população negra.

É crucial destacar que as percepções negativas frequentemente associadas às pessoas negras, como a ideia de feiura, violência, inferioridade e sujeira, são manifestações prejudiciais que perpetuam estereótipos racialmente carregados. Importante salientar que, ao empregar o termo "raça", não se faz referência ao conceito biológico de raças humanas, já amplamente refutado pelos conhecimentos científicos contemporâneos. Ao contrário, o conceito aqui utilizado refere-se à construção social que engloba características físicas e culturais, ressaltando a natureza social e cultural da percepção e categorização das diferenças raciais. (Verrangia e Petronilha, 2010)

Vivenciamos, incontestavelmente, um momento crucial no enfrentamento à discriminação racial, no qual as discussões sobre as complexas dinâmicas étnico-raciais no Brasil estão se expandindo e sendo abordadas de forma mais franca. É indispensável ressaltar, neste contexto, que a atenção às distorções sociais resultantes de relações étnico-raciais desfavoráveis para a comunidade

negra foi inicialmente introduzida no âmbito legislativo e nos sistemas educacionais em resposta à pressão exercida pelo Movimento Negro e em conformidade com acordos internacionais ratificados pelo governo brasileiro.

Tal pressão e compromissos internacionais têm se traduzido em dispositivos legais destinados à esfera educacional, exemplificados pela já mencionada Lei 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP 003/04, este último validando o conceito de "educação das relações étnico-raciais". É crucial destacar que o referido Parecer demanda uma análise aprofundada, uma vez que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. (Brasil, 2004, p. 6)

A educação das relações étnico-raciais engloba procedimentos pedagógicos voltados para capacitar os indivíduos a superar preconceitos raciais, incentivando a adoção de práticas sociais desprovidas de discriminação. Além disso, busca promover a compreensão e o envolvimento em iniciativas que visem à equidade social entre os diversos grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira. Este processo educativo visa também facilitar a construção de uma identidade étnico-racial positiva tanto para negros quanto para não negros. Para atingir esse objetivo, torna-se essencial uma abordagem não distorcida da história dos afro-brasileiros e africanos, incluindo a devida valorização de suas significativas contribuições para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira.

A instituição escolar pode ser compreendida como um cenário permeado por disputas e conflitos, conforme argumentado por Verrangia e Petronilha (2010), em sua obra. As autoras destacam que a escola, devido à notável diversidade em seu ambiente, desempenha um papel privilegiado na promoção de relações étnico-raciais positivas. No entanto, elas ressaltam que a escola não é a única responsável pela educação nessas relações, dessa forma devemos considerar a família, comunidade, meios de comunicação, organizações e atividades extracurriculares e entre outras, como responsável para construção dessas relações.

Ao direcionarmos nosso olhar para o ambiente escolar, observamos que o sistema educacional está mais estruturado de maneira conservadora do que transformadora, contribuindo para a perpetuação do *status quo* da sociedade e dos

preconceitos relacionados à classe, gênero e raça. Conforme Gomes (2003) destaca, a escola, enquanto instituição social encarregada da organização, transmissão e socialização do conhecimento e cultura, é um espaço onde as representações sobre os negros são disseminadas, tornando-se, assim, um campo crucial para superar tais representações.

Eliane Cavalleiro (1999), em uma de suas obras, aborda o cotidiano escolar da população negra, evidenciando os desafios enfrentados nesse ambiente. OBJ

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Porém, um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos. Esta diferenciação de tratamento pode ser considerada uma atitude antieducativa, concorrendo para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade.(CAVALLEIRO, 1999, p. 51).

Já Gomes (1995), argumenta que a escola não constitui um ambiente neutro, isolado da realidade social, onde os conflitos sociais e raciais são excluídos ao entrarmos naquele espaço. Pelo contrário, a escola é uma instituição em que esses conflitos se manifestam intensamente, sendo que o racismo, a discriminação racial e o preconceito fazem parte das interações entre professores e estudantes (Gomes, 1995, p.68). Além de lidar com os conteúdos programáticos do currículo, a escola também desempenha um papel crucial ao compartilhar "valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (Gomes, 2005, p.277).

Vista como uma instituição de socialização inserida na sociedade e constantemente moldada por agentes sociais, a escola reflete os valores e preconceitos presentes em uma sociedade estratificada por classes e raças. Ela acaba assumindo a função de manter esse *status quo*, formando alguns indivíduos para assumirem o comando e relegando outros à subjugação (Oliveira, 2001, p.13).

Lopes (1994) aborda historicamente como alguns grupos étnico-raciais foram considerados superiores e reverenciados na escola, enquanto outros foram negligenciados, sendo tratados de maneira superficial. Ele argumenta que, frequentemente, a escola omite discussões sobre a importância social do negro, restringindo-se a mencionar, em algumas disciplinas, a contribuição da população negra para a construção da cultura brasileira.

Portanto, Gomes (2005) destaca que a escola só poderá avançar significativamente nas relações entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-racial quando os educadores compreenderem que o "processo educacional também é formado por dimensões como ética, diferentes identidades, diversidade, sexualidade, cultura, relações raciais, entre outras". Essa transformação não implica apenas ajustes nos conteúdos curriculares ou temas transversais, mas sim incorporar a ideia de que esses processos contribuem para a formação das pessoas, sendo intrínsecos à vida cotidiana escolar (Gomes, 2005, p.147)

Contudo, não é esse o papel que as escolas vêm exercendo historicamente, negando a população negra e outros grupos marginalizados, como indígenas, mulheres, ciganos, entre outros, a possibilidade de manifestarem suas opiniões, visões, vivências, experiências, que os constituem enquanto grupo. Gomes (2005) relata que para os estudos sobre as relações étnico-raciais na educação podem ser compreendidos a partir da dimensão simbólica que envolve é preciso que a educação seja vista como um processo de humanização, que deve abranger e integrar os processos educativos fora do ambiente escolar.

A escola negligencia o saber que o educando traz das suas experiências e vivências dentro da família e da comunidade de origem, o que faz com que a instituição escolar tenha um desconhecimento sobre a origem étnica e a formação cultural dos estudantes. Esse cenário perpetua a imposição de padrões no currículo, conhecimento, valores, comportamentos, estética, entre outros, reforçando a necessidade de repensar e ampliar as abordagens educativas para incorporar e valorizar a diversidade presente na bagagem cultural dos alunos, gerando uma negação da imagem ou uma visão negativa e também estereotipada da pessoa negra, essa é uma das ações mais violentas existente na escola e um dos motivos que mais fazem com que tenha evasão de crianças negras dentro dos espaços escolares. (Gomes, 2005)

O mesmo autor enfatiza que o discurso que associa a discriminação do negro à sua classe social ainda prevalece significativamente no ambiente escolar. As práticas observadas no cotidiano escolar indicam que, para as crianças e os adolescentes negros, o status social não é determinado apenas pelo emprego, renda e nível educacional, mas também pela posição na classificação racial. Desde a primeira infância, a criança negra percebe diferenças em seu tratamento, manifestadas por exclusões que se refletem na falta de carinho, afeto e atenção,

muitas vezes devido à ausência de características que correspondam às preferências associadas às crianças não-negras.

Pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas. (Gomes, 2005, p.45)

Fazzi (2004, p. 174) menciona que “as crianças já têm consciência das categorias e de suas atribuições”. Conforme as crianças crescem, essa percepção se transforma em “brincadeiras e piadas”, que, segundo a autora, são importantes mecanismos de socialização. Atualmente, chamamos essa prática de racismo recreativo, que busca provocar risos, ensinando às crianças que os negros podem ser alvo de gozações.

A autora explora a gozação como uma prática social comum na socialização entre colegas, vista como coisa de criança pelos adultos e, por isso, muitas vezes não é levada a sério. No entanto, ela se torna um eficiente mecanismo social para estabelecer, consolidar e objetivar uma ordem social preconceituosa. (Fazzi, 2004, p.169)

Nesse contexto, um dos fatores que contribuem para a relutância dos professores em reconhecer a existência do racismo dentro da sala de aula é a crença de que essas ações estão relacionadas à interação entre as crianças. Conforme abordado por Cavalleiro, diversos outros elementos influenciam a descrença do professor na ocorrência de atos discriminatórios tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, utilizando a justificativa da influência das classes sociais em comportamentos preconceituosos (Cavalleiro, 2005, p.73).

Diante desse cenário, a criança negra enfrenta uma dupla discriminação: primeiro, ao ser alvo de discriminação; em seguida, ao buscar o apoio dos professores e não ser acolhida ao denunciar o incidente, com os professores interpretando a situação como mera interação entre crianças. Como resposta, às crianças negras muitas vezes negam seus traços fenotípicos, iniciando um processo doloroso de negação de sua própria identidade e tentando se adequar aos padrões socialmente aceitáveis, associados à criança branca (Lopes, 1994, p.145).

Cavalleiro também vai discorrer sobre:

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanentemente

com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente com esse problema. Torna-se, portanto, improvável que ela consiga construir uma identidade positiva. Simultaneamente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

Ao refletir sobre o processo enfrentado pela criança negra, torna-se evidente que é nesse período que ela constroi sua relação com o próprio corpo. Os traços fenotípicos, por sua vez, desempenham um papel significativo ao indicar seu lugar na sociedade, influenciando a forma como a escola e a sociedade percebem a estética negra. Essas percepções vão moldando gradualmente os processos subjetivos da identidade ao longo do tempo, contribuindo para a formação de crenças, valores e percepções individuais, incluindo a compreensão do eu e do lugar na sociedade.

Dentro do contexto escolar, onde a temática é discutida, encontramos experiências valiosas que promovem a inclusão étnico-racial e combatem o preconceito e o racismo, reforçando a importância da implementação da Lei no 10.639/03 em escolas públicas e particulares. Exemplos dessas experiências incluem práticas educacionais que buscam integrar de forma substancial conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Essas práticas visam não apenas cumprir uma exigência legal, mas também transformar a educação em uma ferramenta efetiva para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade étnico-racial. Refletir sobre a questão racial no Brasil não é uma preocupação exclusiva daqueles que pertencem ao grupo étnico-racial negro. Trata-se de uma questão social, política e cultural relevante para todos os brasileiros. Em última análise, é uma questão humanitária (Gomes, 2005a, p. 5).

Para efetuar as transformações necessárias no ambiente escolar, é imperativo adotar uma abordagem abrangente que compreenda diferentes aspectos. Isso envolve a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos e Propostas Curriculares, destacando a importância da Diversidade Cultural em conformidade com a Lei no 10.639/03. Essa abordagem abrangente deve considerar não apenas a inclusão de conteúdos sobre história e cultura africanas e afro-brasileiras, mas também a promoção de práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade étnico-racial, transformando efetivamente o ambiente educacional em um espaço

mais inclusivo e representativo. Além disso, é fundamental combater ativamente práticas racistas no interior da escola, fomentando uma presença positiva da diversidade racial. O acompanhamento contínuo do trabalho pedagógico é crucial, assim como o planejamento de eventos como seminários, exposições e mostras culturais relacionadas ao tema. Registrar e divulgar essas atividades contribui para sensibilizar a comunidade escolar sobre a relevância da promoção da igualdade étnico-racial e do combate ao preconceito no ambiente educacional.

Essas medidas abrangentes são essenciais para instaurar uma transformação significativa no âmbito escolar, consolidando práticas inclusivas e valorizando a diversidade. A ausência de discussões sobre relações étnico-raciais terá como consequência a perpetuação de ideologias preconceituosas, a formação de indivíduos racistas e a manutenção das desigualdades raciais e sociais. Quando não refletirmos seriamente sobre essa situação e não construirmos formas, ações e políticas para criar oportunidades iguais para todos os grupos raciais, contribuímos para a reprodução do racismo. É necessário ensinar às novas gerações que algumas diferenças culturalmente construídas foram interpretadas como inferioridade, resultando na hierarquização e naturalização dessas diferenças como desigualdades supostamente naturais (Gomes, 2005a, p. 49).

Pensar na educação sob a perspectiva das relações raciais é comprometer-se com um projeto de sociedade que busca igualdade de oportunidades, considerando as diferenças e necessidades específicas. Mudar e ressignificar desigualdades e exclusões históricas requer ações específicas para alterar o curso da história.

Essa abordagem não apenas atende a uma demanda legal, mas representa um passo crucial na promoção de uma educação mais inclusiva e justa. A Lei Federal 10.639/2003, que modificou as diretrizes da Educação Nacional estabelecidas pela Lei 9394/1996, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio em todas as instituições de ensino. Esta legislação não apenas introduz novos conteúdos curriculares, mas também abre caminho para discussões mais amplas sobre diversidade cultural e valorização das contribuições históricas e culturais dos povos afro-brasileiros.

A implementação efetiva desta lei implica não apenas em ajustes nos currículos, mas também em práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. É fundamental que as escolas não apenas cumpram com as exigências legais, mas também se comprometam com uma

verdadeira transformação educacional, capaz de preparar os estudantes para uma sociedade plural e igualitária.

Essa discussão nos leva a refletir sobre os desafios e oportunidades de promover uma educação que respeite e celebre a diversidade cultural brasileira, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que reconheça e valorize suas identidades étnico-raciais.

2.1. A Lei 10.639/2003: Transformações e Desafios na Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil

A Lei Federal 10.639/2003 modificou as diretrizes e bases da Educação Nacional fixadas pela Lei 9394/2006 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio em todos os sistemas de ensino. Esta lei, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Assim, a LDB ganha uma nova redação:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Esta lei promove uma série de ênfases, como a valorização do afro-brasileiro, de seus ancestrais, de suas trajetórias de vida no Brasil e de sua contribuição como sujeitos na construção da sociedade. Propõe-se o engajamento das escolas, dos alunos, dos professores, da equipe diretiva e administrativa e da comunidade

escolar em geral, respaldado por um currículo que aborde de maneira eficaz a questão da discriminação na escola e promova a valorização da diversidade cultural. A legislação inclui a inserção do conteúdo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, destacando a necessidade de profissionais devidamente capacitados e apoiados para realizar uma reinterpretação da história à luz da cultura afro-brasileira. Além disso, enfatiza a importância da elaboração de uma nova proposta pedagógica embasada em fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, religiosos, históricos, geográficos e culturais, de modo a contemplar as experiências dos afro-brasileiros

No Brasil o preconceito e a discriminação têm suas origens a partir da escravidão colonial, quando a população negra passa ser a base que sustenta a economia brasileira e que é obrigada a se enquadrar no modelo de produção vigente, em condição de escravizado. Essas questões, sobre diversidade cultural e dos desafios educacionais e de cidadania, vão exigir um grande esforço.

A consequência desse processo foi a promulgação de uma legislação com múltiplos vetos, especialmente no que se refere à participação do movimento negro na concepção, participação e fiscalização da implementação da lei. Esses vetos resultaram em lacunas significativas na concretização da execução da legislação, bem como na adoção de medidas jurídicas pertinentes e cabíveis diante de sua não observância.

Foram dois vetos realizados um no Parágrafo terceiro do Artigo 26-A, outro ao Artigo 79-A. O Artigo 26-A tratava sobre se dedicar ao menos 10% dos conteúdos semestral e anual das disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, a temática africana e afro-brasileira. Assim também ocorreu com o Art.79-A que propunha a participação das universidades, instituições acadêmicas vinculadas ao tema e entidades do movimento negro brasileiro nos cursos de capacitação para professores. (Araujo, 2021)

Conseguimos notar a ausência de regulamentação da Lei, indicando que não foram estabelecidas diretrizes específicas para determinar as penalidades que seriam aplicadas a gestores e instituições que não seguissem as disposições da legislação mencionada. A falta de regulamentação gerou complicações nos âmbitos jurídico e político, contribuindo para a impunidade de gestores e instituições que não cumpriram com as obrigações impostas pela Lei em todo o território nacional. Essa falta de clareza nas sanções e procedimentos a serem adotados criou uma lacuna

que permitiu a impunidade diante do descumprimento da legislação.

Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação ratificou o parecer 03/2004, o qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este parecer, elaborado com o propósito de regulamentar a Lei 10.639/03, fundamenta-se nos dispositivos da Constituição Federal, assim como nos Artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96. Estes artigos abordam a garantia do direito à igualdade de condições de vida e cidadania, o reconhecimento do direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira no contexto escolar, e a assecuração do direito ao acesso às diversas fontes da cultura nacional por todos os cidadãos brasileiros.

O parecer ressalta a relevância da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o compromisso com a promoção da educação em relações étnico-raciais. Destaca a correlação existente entre a nova legislação e as demandas por políticas afirmativas no âmbito educacional. Este enfoque caracteriza-se como uma política curricular fundamentada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, derivadas da realidade brasileira, com o propósito de combater o racismo e as discriminações, particularmente aquelas que afetam a comunidade negra, conforme expresso pelo Conselho Nacional de Educação em 2004. (CNE, 2004)

Este Parecer não apenas esclarece uma variedade de princípios relacionados à questão racial e à educação, mas também oferece uma compilação de diretrizes destinadas a orientar os currículos das diferentes áreas do conhecimento. Adicionalmente, sugere medidas a serem adotadas pelos órgãos públicos em níveis federal, estadual e municipal para garantir a efetiva implementação da Lei. Estas medidas englobam a necessidade de investimentos na capacitação dos professores, a identificação e disseminação de práticas pedagógicas bem-sucedidas nas escolas, a integração entre os sistemas de ensino e a produção de materiais didáticos e livros que abordem a temática étnica e racial na sociedade brasileira. O Parecer também orienta os Conselhos Estaduais de Educação a adaptarem suas diretrizes à realidade específica de cada sistema de ensino.

No Parecer, são apresentados os principais argumentos defendidos pelos apoiadores da recente legislação, os quais incluem a ênfase na valorização da identidade do indivíduo negro, o reconhecimento das contribuições históricas desse grupo para a formação do país, a desconstrução do mito da democracia racial e a

disponibilização de conteúdos precisos sobre o continente africano e a história do Brasil, com o objetivo de beneficiar toda a sociedade. Este Parecer emerge como um instrumento crucial não apenas para a efetiva implementação da legislação em questão, mas também para uma análise detalhada da problemática racial no contexto brasileiro. Além de esclarecer os motivos fundamentais e as diretrizes para a implementação da Lei, o Parecer 03/04 adota uma abordagem propositiva em apoio às políticas afirmativas voltadas para a comunidade negra.

É de suma importância que os gestores, docentes e demais profissionais que integram o corpo educacional possuam profundo entendimento acerca do arcabouço jurídico da Lei 10.639/03. Tal compreensão se revela imprescindível, uma vez que as disposições legais se inter-relacionam de maneira complementar, evidenciando a obrigatoriedade de conformidade com a referida legislação em toda a extensão da rede educacional brasileira, abarcando tanto as instituições públicas quanto as privadas, bem como os distintos níveis e modalidades de ensino. (Araújo, 2021)

A eficácia da Lei 10.639/03 em combater o racismo está intrinsecamente vinculada à promoção de uma abordagem sistemática das relações étnico-raciais. Nesse contexto, é imperativo considerar o trabalho relativo a essas relações nas instituições educacionais através do prisma do conceito de alteridade, examinando as dinâmicas raciais historicamente construídas nos contextos de poder, onde a categoria racial opera hierarquicamente como um mecanismo de classificação social, demarcação e validação de diferenças.

Estas relações, portanto, são produto de um processo histórico, social, político, econômico e cultural. Ao analisarmos os dados demonstram que 56,1% da população brasileira se declarou afrodescendente (47,0 % pardo e 9,1 % preto), torna-se evidente que a escola desempenha um papel estratégico nas disputas de poder. Considerando que a população negra representa mais da metade do contingente populacional do Brasil, seria razoável esperar nos currículos escolares o reconhecimento dessa significativa participação, bem como a apreciação de suas contribuições nos âmbitos social, econômico, cultural e político do país. No entanto, observa-se que, apesar dessa participação expressiva, os currículos escolares continuaram a privilegiar, tanto em termos de quantidade de material didático utilizado quanto em valor atribuído, a narrativa histórica do continente europeu e da população branca, em detrimento das demais perspectivas. (IBGE, 2021)

A não contemplação da contribuição da população negra na formação da

sociedade brasileira, juntamente com a ausência de abordagem da temática racial nas instituições educacionais, configura-se como uma estratégia eficaz para a manutenção do status quo das ideologias dominantes. Nesse contexto, a reeducação para as relações étnico-raciais surge como uma ferramenta estratégica na disputa pelo poder.

Conforme delineado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o propósito primordial dessas iniciativas é “promover alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra e avançar em direção a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os efeitos prejudiciais de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (Brasil, 2004, p. 8)

A reeducação para as relações étnico-raciais representa um avanço significativo na busca por uma escola democrática que assegure o direito à diversidade. Neste contexto, o conceito de democracia não se refere à concepção frequentemente empregada nas práticas educativas, que, ao almejar a igualdade para todos, muitas vezes acabam sendo discriminatórias devido à homogeneização na cultura dominante (Cavalleiro, 2001; Munanga, 2005). Pelo contrário, refere-se a práticas pedagógicas que levam em conta as diferenças de classe, cultura, gênero, credo e raça, sem elevar ou subjugar qualquer uma delas, uma vez que, nas instituições escolares, os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos dotados de peculiaridades, e não tratados de forma homogênea, uma atitude que equivale a desconsiderá-los como sujeitos socioculturais (Gusmão, 2003)

Quando falamos sobre educação no Brasil devemos considerar a realidade histórica e socioeconômica, pois sendo território brasileiro possuir como característica principal a sua grande extensão, ou seja, apresenta uma área equivalente à de um continente, está conseqüentemente marcada pela diversidade cultural e racial. Dessa forma vemos que a organização da escola reverbera a organização da sociedade, e assim tanto numa como na outra situação vai mostrar a complexidade das relações entre diferentes sujeitos e grupos sociais. Dessa forma vai mostrar as contradições e conflitos existentes no cotidiano dos indivíduos que nela se inter relacionam.

O colonizador europeu utilizou de sua condição étnico-racial para justificar a exploração e a dominação, impedindo que haja uma justiça social e negando o direito à cidadania da população negra. Essa situação interfere diretamente na

escola, que é um espaço privilegiado e institucionalizado de educação e socialização. Sendo então um grande desafio construir um projeto que integre as disciplinas, projetos educacionais, a escola e a comunidade e contemple uma educação que dê conta da socialização dos conhecimentos produzidos e a diversidade étnico-racial. Dessa forma, podemos transformar as relações dominantes e superar a influência colonizadora europeia que desqualificou a cultura do negro e do indígena.

Vemos que algumas demandas do Movimento Negro se transformaram em lei, como a 10.639/2003 que reconhece a necessidade de valorizar e respeitar a população afro-brasileira como também sua história e cultura. Quando foi feito o parecer 003/2004 qual vai estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para Educação das relações étnico raciais a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva do Conselho nacional e esteve presente na elaboração da lei e foi relatora do parecer estabelece que apenas a lei não basta para mudar as escolas e práticas educacionais. A Lei 9394/96 esta havia estabelecido que o ensino precisava levar em consideração as matrizes indígenas, africanas e europeias que contribuíram para a fundamentação da nação brasileira.

A Lei 10.639/2003 traz uma contribuição importante sobre a formação e a ação docente. O debate que ocorre em volta dela trouxe um grande benefício a população brasileira ao colocar essa pauta na agenda nacional, uma das primeiras condições para que todos reconheçam a necessidade de realizar algo para que haja uma mudança social e a superação das desigualdades negros e brancos. A partir disso vemos uma necessidade de uma tomada de consciência da existência e da diversidade cultural e étnica, e assim a escola é desafiada a abordar essas questões.

A introdução a temática sobre história e cultura africana e afro-brasileira não deve estar no currículo dependendo da boa vontade do professor ou do seu conhecimento teórico sobre o assunto, e um assunto de caráter obrigatório dentro das escolas e de todos os níveis e que é uma estratégia para que haja uma formação cidadã completa e de qualidade para formação de um cidadão antirracista. A lei possibilitou a história e a cultura da população negra ser estudada na sala de aula por todos, para que isso aconteça é necessário ter professores estejam preparados para conduzir esses conteúdos e discussões, caso contrário poderá produzir resultados negativos.

Essa legislação representa um importante avanço na luta pela inclusão do povo negro na educação brasileira, confirmando a relevância da cultura e história afro-brasileira para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03, ela foi aprimorada pela Lei 11.645/08, que ampliou a abordagem da história e cultura afro-brasileira, incorporando também a história indígena ao currículo escolar. Essa nova lei reforça a necessidade de uma educação que valorize a diversidade étnico-cultural, garantindo que as contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas sejam integradas em todas as etapas

O Grupo de Trabalho Interministerial de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTIER, 2019)¹ destaca que a Lei 11.645/08 representa um avanço significativo na inclusão dos povos negros e indígenas na educação brasileira. A lei reconhece a importância das culturas afro-brasileiras e indígenas na formação da identidade nacional e contribui para a valorização

A alteração legislativa atendeu às demandas das organizações do movimento negro e indígena, além de educadores comprometidos com a promoção da igualdade racial e cultural no Brasil. Esse passo foi crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde o reconhecimento da diversidade étnica é um valor fundamental. Além disso, a Lei 11.645/08 reforça o papel da educação como um instrumento poderoso para combater o preconceito e a discriminação, promovendo a conscientização e valorização das múltiplas identidades culturais que compõem o Brasil.

2.2 Reconhecendo nossas raízes: A importância da Lei 11.645/08 no ensino Brasileiro

Ao longo dos séculos, o Brasil tem enfrentado um processo contínuo de autorreconhecimento de sua história. Durante muito tempo, a narrativa oficial sobre a formação do país foi marcada pela negação das contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes, que tiveram papéis fundamentais na construção da nação. Silva (2014) aponta que a história oficial brasileira foi construída sob uma perspectiva eurocêntrica, que omitiu e desvalorizou a participação desses grupos.

¹ GTIER. Grupo de Trabalho Interministerial de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GTIER). Relatório do GTIER. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

Esse apagamento histórico ainda reverbera na atualidade, evidenciando a necessidade de considerar e valorizar a contribuição de todos os povos que ajudaram a formar o Brasil.

Refletindo sobre o período republicano e a criação do sistema público de ensino, os afro-brasileiros foram submetidos a um modelo educacional que reproduzia valores eurocêntricos, distanciando o país de sua herança cultural diversa. Nesse contexto, a Lei 11.645/08 foi promulgada como resposta às demandas de movimentos sociais, educadores e ativistas. Essa legislação representa um marco ao incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, buscando reparar o apagamento histórico.

A Lei 11.645/08, sancionada em 10 de março de 2008, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e acrescentou a Lei 10.639/03, ampliando a abordagem dos conteúdos programáticos. De acordo com o artigo 26-A, parágrafo primeiro, a legislação determina que o conteúdo inclua "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política" (Brasil, 2008).

Essa lei tem como objetivo tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas, no ensino fundamental e médio. Além disso, os conteúdos devem ser trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar, não apenas em educação artística, literatura e história. Esta proposta visa superar questões de discriminação, seja racial ou religiosa, e reparar os danos históricos causados pela exclusão. Cunha (1997, p. 67) reforça que "não é possível conhecer a História do Brasil sem o conhecimento da história dos povos que deram início à nação brasileira. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias projeções do racismo brasileiro".

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino na implementação da Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08. Gomes (2013) afirma que essa legislação vai além da resposta às demandas históricas de

movimentos sociais, sendo parte das políticas de ação afirmativas que buscam corrigir desigualdades e criar oportunidades iguais para grupos sociais e étnico-raciais historicamente excluídos.

A formação de professores desempenha um papel central na implementação da lei, pois os docentes devem estar reforçados e sensibilizados para ensinar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, é necessário que sejam capazes de conduzir diálogos positivos sobre a diversidade, respeitando diferentes culturas e combatendo preconceitos.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (MEC, 2004, p.7)

A Lei 11.645/08 desempenha também um papel crucial na valorização do patrimônio cultural brasileiro, representando um importante avanço na integração da história e cultura africana no sistema de ensino. Essa legislação promove e protege fatos históricos, valores e modos de vida relacionados à cultura e religiosidade africanas. Além disso, a lei incentiva a tolerância entre diferentes grupos e culturas por meio de programas e iniciativas de conscientização, criando oportunidades para que professores em todo o país ensinem seus alunos sobre a África de maneira ampla, superando a visão limitada à colonização europeia.

Um dos maiores benefícios proporcionados pela Lei 11.645/08 é a promoção da diversidade cultural e da inclusão social. Ao reconhecer e celebrar a cultura afro-brasileira, a lei ajuda a dismantelar as barreiras da ignorância e do preconceito que historicamente perpetuam as desigualdades raciais no Brasil. Essa medida promove um sentimento de orgulho e identidade entre os estudantes afro-brasileiros, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa. Conforme Silva (2005), a Lei 11.645/08 constitui “um importante avanço na luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil”, pois contribui diretamente para a valorização da diversidade cultural e da inclusão social.

No entanto, é fundamental considerar que a mera existência da lei não é suficiente para transformar o cenário educacional. Sua eficácia depende

amplamente de uma implementação consistente nas escolas e salas de aula. Nesse contexto, o papel dos professores é essencial. Os educadores devem adotar o espírito da lei, participar de treinamento adequado e incorporar os conteúdos afro-brasileiros em suas práticas de ensino. É fundamental que criem um ambiente inclusivo e respeitoso, onde os alunos possam se envolver com esses conteúdos de forma significativa.

As escolas, como instituições, também desempenham um papel essencial no suporte à implementação eficaz da lei. Isso inclui o fornecimento de recursos didáticos, materiais protegidos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes. Além disso, é necessário incentivar o diálogo sobre diversidade, racismo e inclusão, promovendo uma abordagem integral à educação que vá além do mero cumprimento legal. Nilma Lino Gomes (2019) ressalta que “é importante que as escolas criem espaços para o diálogo sobre diversidade, racismo e inclusão, para que os alunos possam se apropriar de uma perspectiva crítica sobre essas questões”.

Vale ressaltar que a inclusão de conhecimentos africanos nos currículos escolares não é apenas uma obrigação legal, mas também um exercício de prevenção ao preconceito e de transformação de paradigmas. As escolas devem comprometer-se a refletir os valores africanos nos seus currículos e práticas ao longo de todo o ano letivo, evitando que esses conteúdos se limitem a dados específicos, como os meses de abril e novembro. Essa postura é consistente com a que é defendida pelo Ministério da Educação (2004, p. 11-12), que afirma que

o reconhecimento implica justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isso requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.

A aprovação da Lei 11.645/08 visa, portanto, destacar as contribuições históricas e culturais dos negros para o Brasil. Essa lacuna educacional perpetua estereótipos racistas através do desconhecimento. Como aponta Abreu (2003, p. 19), “precisamos estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história europeia ou brasileira”.

Nesse cenário, torna-se evidente que a educação afro-brasileira e africana

ainda precisa ser aprimorada em diversos aspectos. Seu verdadeiro impacto depende do compromisso coletivo dos educadores, das escolas e da sociedade como um todo para garantir que a cultura afro-brasileira seja genuinamente integrada ao currículo escolar e que os objetivos sejam plenamente realizados.

Racismo Institucional

Conforme indicado no “Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional”² (2013), que o conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para analisar as manifestações do racismo na organização estrutural da sociedade e no funcionamento das instituições. Os autores, relata que é uma falha coletiva de uma organização em promover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa da sua cor, cultura ou origem étnica.

O racismo institucional nas universidades brasileiras é um fenômeno que persiste e se manifesta de diversas formas, conforme apontam Santos et al. (2021). As barreiras impostas ao acesso e à permanência da população negra nos espaços acadêmicos refletem um sistema historicamente estruturado em desigualdades raciais. Como destacado pelos autores, as instituições, incluindo o próprio Estado, não estão isentas de reproduzir práticas racistas, sejam elas conscientes ou inconscientes.

A análise de Moreira (2019), revela que o racismo institucional pode ser identificado a partir de quatro principais dimensões: dificuldade de acesso a serviços e produtos, distribuição seletiva de bens, obstáculos em processos seletivos e impedimentos à ascensão profissional. Essas dimensões são perceptíveis na realidade das universidades federais brasileiras, especialmente no que diz respeito à contratação de docentes negros.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 12.990/2014, que estabelece cotas para negros em concursos públicos federais, a resistência à sua implementação evidencia a maneira como o racismo institucional opera para dificultar ou negar direitos. Como apontado por Santos et al. (2021), forças políticas e institucionais são mobilizadas para criar entraves na aplicação da legislação, demonstrando como o

²Ver em: [Guia de enfrentamento ao racismo institucional](#). Acesso em 13 mar. 2025.

racismo institucional molda discursos e práticas para manter privilégios historicamente estabelecidos.

A interpretação contraditória da justiça brasileira em relação às políticas afirmativas também ilustra a seletividade do Estado no reconhecimento de direitos. O caso da Lei nº 6.225/2004, anulada sob a justificativa de ferir a igualdade formal, enquanto cotas para pessoas com deficiência foram mantidas, reforça o argumento de que o racismo institucional legitima privilégios da população branca (SANTOS et al., 2021).

Diante desse cenário, é essencial que as políticas públicas avancem não apenas na formulação de leis, mas também em sua efetiva implementação. A luta do movimento negro tem sido fundamental para pressionar o Estado e a sociedade a reconhecerem e enfrentarem as desigualdades raciais estruturais. Como bem coloca Munanga (2005), o racismo à brasileira se apresenta como um “crime perfeito”, no qual a vítima é frequentemente culpabilizada, e a denúncia do racismo é contestada ou silenciada. Portanto, enfrentar o racismo institucional exige não apenas políticas afirmativas, mas também um compromisso contínuo com a desconstrução de práticas e discursos que perpetuam a exclusão racial no Brasil.

3. COTAS RACIAIS, NEABS E AÇÕES AFIRMATIVAS: IMPLEMENTAÇÃO E IMPACTOS NA UEL, UEM E UEPG

A expressão "ação afirmativa" é desafiadora de definir devido à sua variedade de significados, reflexo dos debates e experiências nos países em que foram implementadas. No entanto, é possível afirmar que o termo teve origem nos Estados Unidos durante a década de 1960. Nesse período, o país experimentava um movimento vigoroso de reivindicações democráticas pelos direitos civis, visando a ampliação da igualdade de oportunidades para todos. Moehlecke (2002) destaca que foi nesse contexto que a ideia de ação afirmativa se desenvolveu, exigindo que o Estado, além de garantir leis anti segregacionistas, adotasse uma postura ativa para melhorar as condições da população negra (p. 198).

Segundo Guimarães (1997), a ação afirmativa tem como objetivo a promoção de privilégios de acesso a meios fundamentais, tais como educação e emprego, principalmente para minorias étnicas, classes sociais ou gêneros que, de alguma forma, encontram-se excluídas total ou parcialmente. O autor destaca que essa abordagem representa um aprimoramento jurídico em sociedades cujas normas e valores são orientados pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres. Moehlecke vai enfatizar que:

Além disso, a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e morais pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito. (Moehlecke, 2002, p.233)

Já Guimarães (1997) discorre em seu texto que, até o momento, no Brasil, as objeções às ações afirmativas têm sido articuladas em três direções. Inicialmente, para alguns, as ações afirmativas representam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, contrariando a crença nacional de que formamos um único povo, uma única raça. Em segundo lugar, há aqueles que interpretam as discriminações positivas como uma negação ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio esse que deveria ser a principal

ferramenta contra o particularismo e o personalismo que ainda influenciam a vida pública brasileira. Em terceiro lugar, para outros, a implementação dessas políticas no Brasil é vista como algo sem possibilidades reais e práticas.

Uma das primeiras reivindicações do movimento negro no momento da implementação do sistema de cotas, foi a reivindicação de pesquisadores e militantes do Movimento negro foi a de incluir os negros, excluídos desde sempre da educação oficial no Brasil. Porém, quando aconteciam os debates e até o momento da implementação, o fizeram também para os estudantes brancos de instituições públicas. Segundo Silva (2019), hoje os estudantes brancos são os maiores beneficiários das cotas, visto que poucos negros concluem o ensino médio, ou seja, os nove primeiros anos da educação básica, o racismo impacta diretamente a trajetória escolar de estudantes negros, reverberando em uma grande defasagem no rendimento e permanência no ambiente escolar.


Dessa forma, as políticas de ações afirmativas estão relacionadas às reivindicações dos movimentos sociais a fim da ampliação das políticas sociais; e ao mesmo tempo, estão ligadas a ação da classe dominante para a manutenção da lógica capital, que produz todos os tipos de desigualdades. Silva (2019) discorre em seu texto que a elite dominante nunca teve que compartilhar algo com aqueles que sempre a serviram, no caso os negros, durante a história desse país. E muitos não conseguem enxergar os negros como cidadãos detentores de direitos iguais. E que em mais de 130 anos de abolição, essa mentalidade escravocrata e colonialista ainda permanece, apesar de tantas tentativas do Movimento Negro e de tantos outros que lutam para que todos os brasileiros pudessem ter a sua humanidade reconhecida.

De um lado, observa-se a atuação dos movimentos sociais, notadamente o movimento social negro, enquanto, por outro, destaca-se o discurso estratégico promovido por países desenvolvidos e organismos financeiros internacionais em relação à necessidade de minimizar a pobreza global. Este último se refere à implementação de políticas específicas direcionadas aos estratos socioeconômicos mais desfavorecidos. Em um contexto mais amplo, emerge o embate entre a defesa de políticas sociais de abrangência universal e a por políticas focalizadas. Frente a esse cenário, cabe questionar qual é a posição da legislação sob a perspectiva da transformação social. Em que medida ela contribui para a superação ou, alternativamente, para a manutenção das desigualdades sociais presentes na

sociedade brasileira?

Considerando essa perspectiva, torna-se indispensável uma análise mais aprofundada das contradições que permeiam as políticas de ações afirmativas. É crucial compreender que abordar essas políticas de maneira simplista e descuidada equivale a uma negação do próprio fluxo histórico. A atuação das diferentes classes sociais se desenha em meio a espaços e momentos permeados por contradições intrínsecas.

Mesmo imersas em ambiguidades, as reivindicações específicas do movimento social negro, quando articuladas em conjunto com o Estado, possuem um potencial transformador significativo. Nesse contexto complexo, é fundamental estender a reflexão para além de análises superficiais, considerando a profundidade das interações entre os diversos elementos que compõem o cenário das políticas de ações afirmativas.

Abordando as disparidades raciais, desafiando a noção de democracia racial e resgatando a história e a identidade, o movimento social negro desestabiliza os fundamentos ideológicos da estrutura social brasileira. Ao buscar novos direitos, esse movimento mobiliza um significativo contingente de trabalhadores, movendo-se em direção à conquista de direitos adicionais e validando sua agenda no âmbito social. Segundo Valente, o Estado permanece como alvo central de ação, mesmo diante das dificuldades percebidas, destacando a importância da "paciência histórica" para promover transformações. (Valente, 2003, p.181) 

Quando se estabelece como meta a transformação do Estado, e com ele a transformação/superação do capitalismo, o problema reside na crença de que o processo de construção de uma contra-ideologia possa fazer-se sem contradições, contrariando o movimento histórico. (VALENTE, 2003, p.181)

Apesar da permeação da lógica mercantil no Estado brasileiro, é inegável que esse continua a ser um campo de disputa entre classes sociais. Logo, ao analisar o objeto em questão, é essencial explorar as contradições presentes nesse contexto, a fim de obter uma compreensão mais profunda da nova legislação educacional, sob a ótica crítica ao modelo econômico vigente, buscando assim "tocar com a mão a corrente da história" (Bosi, 2002, p.249).

Diversas análises, tanto de representantes estatais quanto de lideranças do

movimento social negro, identificam a Lei 10639/03 como uma forma de ação afirmativa. De forma geral, as políticas afirmativas compreendem a implementação de medidas temporárias, públicas ou privadas, destinadas a reparar desigualdades históricas enfrentadas por grupos socialmente desfavorecidos. Hélio Santos define as ações afirmativas como medidas especiais e temporárias para eliminar desigualdades acumuladas, visando à igualdade de oportunidades e compensação de perdas causadas por discriminação. (Santos, 1996, p.10)

Apesar das definições de políticas afirmativas destacarem sua natureza temporária, o debate em torno da Lei 10639/03, que é considerada uma política afirmativa, revela uma característica distinta. A Lei é permanente e não se restringe exclusivamente à população negra, sendo direcionada a toda a sociedade. Essa distinção suscita a necessidade de classificá-la como uma política de ação valorativa, conforme a definição de Jaccoud (2002), que visa combater estereótipos negativos e reconhecer a pluralidade étnica da sociedade. O autor vai definir a políticas de ações valorativas, anterior a publicação da lei 10.639/2003:

As ações valorizativas, por sua vez, são aqui entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afrobrasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural. As políticas de informação também serão aqui identificadas como ações valorizativas. (Jaccoud, 2002, p.56)

A definição de Jaccoud reforça a ideia de que a Lei 10639/03 é mais apropriadamente categorizada como uma ação valorativa, considerando sua permanência e importância para toda a sociedade. No entanto, o debate em torno da Lei tem sido realizado predominantemente no contexto das políticas afirmativas. A compreensão de que a Lei deve desconstruir mecanismos ideológicos sustentadores dos mitos da inferioridade do negro e da democracia racial emerge como fundamental para o sucesso dessa legislação na transformação das estruturas de

desigualdades sociais e raciais no país.

Moehlecke (2002) vai discutir em seu texto, a implementação que as ações afirmativas não dispensam, mas, pelo contrário, demanda uma abordagem mais abrangente de igualdade de oportunidades a ser aplicada simultaneamente. Isso ocorre porque as ações afirmativas são políticas específicas e limitadas, sendo uma exceção utilizada somente em locais onde o acesso de um grupo é claramente inadequado. Assim, enquanto a universalização é essencial para o ensino fundamental e médio, o ensino superior requer medidas que assegurem a entrada de grupos sistematicamente excluídos, não devido ao mérito ou habilidades intelectuais, mas com base em critérios raciais e sociais.

Uma segunda questão que ela apresenta em seu texto, vinculada a essa controvérsia, é o debate entre a utilização de políticas redistributivas (de natureza social) ou políticas antidiscriminatórias (de natureza racial), ou mesmo uma combinação de ambas. No Brasil, persiste a ideia de que uma política direcionada à população economicamente desfavorecida inevitavelmente beneficiaria também os negros, uma vez que eles predominam nesse estrato social. No entanto, há discordância em relação a essa perspectiva, argumentando que ela negligencia a especificidade do problema racial, pois a exclusão social não equivale à discriminação racial. Analisar a eficácia de cada uma dessas políticas ou mesmo suas interdependências requer acompanhamento de seus impactos e resultados a médio e longo prazo, o que, no momento presente, é uma tarefa desafiadora. (Moehlecke, 2002)

Paralelamente, a partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou sua crítica em relação ao modelo de política educacional vigente, o qual negligenciava as desigualdades raciais como parte integrante das disparidades educacionais. Nesse contexto, as ações afirmativas surgiram como uma alternativa para minimizar essa situação, instigando mudanças internas na estrutura estatal. É relevante ressaltar que a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, desempenhou um papel significativo no avanço das reivindicações por políticas de ações afirmativas no Brasil.

O processo de estabelecimento e execução de cotas na maioria das universidades públicas brasileiras teve início a partir de 2002. Esse desenvolvimento ocorreu em resposta ao movimento nacional favorável à implementação de políticas

de ações afirmativas, resultando na necessidade de muitas instituições adotarem tais medidas (Silva, 2019). Esse direcionamento convergiu como ponto de convergência entre diversas organizações do Movimento Negro. Gradualmente, essas entidades uniram-se reconhecendo a urgência na implementação de cotas raciais como uma forma de ação afirmativa para corrigir as desigualdades raciais, em curto e médio prazos, especialmente no ensino superior. Essa abordagem representa uma resposta efetiva às lacunas identificadas no modelo educacional, com a perspectiva de promover inclusão e equidade. (Gomes, Silva e Brito; 2021) Podemos destacar uma das primeiras políticas educacionais que foi resultados de lutas do movimento negro:

A Lei 10.639/2003 foi a primeira a ser sancionada pelo governo democrático e popular que se iniciava, como resposta aos movimentos reivindicatórios de décadas sobre o papel e o tratamento da participação africana e afro-brasileira na história e na cultura brasileira e mundial serem conteúdo de ensino obrigatório no Ensino Fundamental e Médio. Logo a seguir, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 que ampliaram para todas as etapas e modalidades e explicitaram os fundamentos e caminhos via as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação da Relações Étnico-Raciais. No ano seguinte, 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) como secretaria no Ministério da Educação cuja proposta era executar uma nova agenda de diversidade e inclusão social e atuar transversalmente nas demais secretarias e nas políticas educacionais. Ao longo dos anos, ampliou sua atuação e os efeitos sobre as políticas educacionais de inclusão social e as específicas de igualdade racial foram significativos. (Gomes, Silva e Brito; 2021; p.6)

No contexto abordado, as universidades estaduais se destacaram como as pioneiras na implementação de ações afirmativas, adotando reservas de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e para a comunidade negra. Até os dias atuais, essas instituições apresentam características diversas, influenciadas pela autonomia universitária sob a supervisão dos governos estaduais. A variação ocorre conforme o comprometimento da comunidade local, especialmente do Movimento Negro em cada região. (Silva, 2019)

Ao analisar o estudo “Cotas para a população negra nas universidades estaduais brasileiras: da precariedade dos dados aos novos desafios”³ (Silva et al.,

³ Leia sobre o relatório em “<https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/3fc9792a-f64e-4cbb-919a-0d5a3d08b09e/content>”

2024), observa-se que os autores apresentam um relatório técnico sobre a composição e distribuição das cotas na região Sul do Brasil. No entanto, neste trabalho, focaremos exclusivamente no estado do Paraná e nas três instituições que estamos pesquisando.

No Paraná, a população branca é predominante, totalizando 7.389.932 pessoas (64,6%). A população amarela é composta por 100.244 indivíduos, representando 0,9% da população total. Já a população indígena soma 28.000 pessoas, correspondendo a 0,2%. A população parda equivale a 3.440.037 indivíduos (30,1%), enquanto a preta totaliza 485.781 habitantes (4,2%). Dessa forma, o grupo de pessoas negras, formado pela soma das populações preta e parda, alcança 3.925.818 indivíduos, representando 34,3% da população do estado. (Silva et.al, 2024)

A análise sobre as políticas de ações afirmativas evidencia sua importância na redução das desigualdades raciais e sociais no Brasil, especialmente no acesso ao ensino superior. Ao longo das últimas décadas, essas medidas foram debatidas e aprimoradas, resultando na implementação de cotas em diversas universidades públicas. No contexto paranaense, as universidades estaduais desempenham um papel fundamental na adoção dessas políticas, refletindo as dinâmicas locais e os esforços dos movimentos sociais para garantir maior inclusão.

Diante desse panorama, é essencial aprofundar a compreensão sobre como essas políticas foram implementadas nas universidades estaduais do Paraná, em especial na UEL, UEM e UEPG. No capítulo seguinte, analisaremos o sistema de cotas adotado pelas três instituições, considerando seus critérios de acesso, impactos e desafios, além de refletirmos sobre o papel da instituição na promoção da equidade racial e social no ensino superior.

3.1. Universidade Estadual de Londrina (UEL): Ações Afirmativas e Protagonismo Núcleo de estudos Afro-brasileiro

Segundo Silva (2019), as primeiras instituições a adotarem cotas, resultado de legislação específica a nível estadual, foram as universidades do estado do Rio de Janeiro, em 2001. No sul do Brasil, a Universidade Estadual de Londrina- UEL, localizada no estado do Paraná, tornou-se a primeira a realizar vestibular e admitir

estudantes negros e provenientes de escolas públicas em 2004⁴, com ingresso efetivo em 2005. Apesar da crença comum de que as ações afirmativas para negros estão presentes em todas as universidades públicas do Brasil, essa não é a realidade observada.

No estado do Paraná, existem sete instituições estaduais de ensino superior (IEES), a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Todas essas instituições adotam políticas de cotas raciais a partir de 2002 com a UEL como pioneira em seus respectivos processos seletivos. Apesar das discrepâncias em relação ao número de vagas, as IEES compartilham um tipo semelhante de políticas afirmativas, que incorporam tanto cotas destinadas a estudantes provenientes de instituições públicas de ensino básico quanto cotas para pessoas negras. Dessas setes IEES iremos apenas abordar nesta pesquisa as três maiores universidades do estado do Paraná, elas são UEL, UEM E UEPG que iremos tratar aqui.

A primeira IEES no estado do Paraná a adotar a políticas de ações afirmativas foi a UEL, a implementação do sistema de cotas na UEL, se deu a partir de um longo processo, com duração de 2002 a 2012. Com muitas etapas para chegar ao atual momento, na primeira etapa ocorreu entre 2002 e 2004, na qual foi feita uma intensa discussão, que envolveu a comunidade interna e externa, culminando com a apresentação da proposta ao Conselho Universitário e a aprovação da medida. (Silva, 2012) **Obj:**

Segundo a autora Anchieta (2008), este processo se iniciou a partir de uma reunião realizada em setembro de 2002, com a participação de integrantes do Conselho Municipal da Comunidade Negra em Londrina e representantes da Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação (CAE) da UEL. Segundo informações colhidas pela autora, na reunião foi encaminhada uma proposta de reserva de vagas de 20% do vestibular da instituição londrinense para pessoas

⁴ Ver Resolução n. 78/04 (UEL, 2004), disponível em: <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2004/78.pdf>
Acesso em: 10 mar. 2025

afrodescendentes, esta teria sido a primeira ação realizada em torno da demanda pela inclusão das cotas raciais na UEL.

Yá Mukumby (em memória), uma proeminente liderança religiosa e política na cidade, desempenhou um papel crucial no debate sobre ações afirmativas na UEL desde suas primeiras fases. Anchieta relata que essa discussão inicial foi silenciada até o ano de 2004, quando ocorreu o seminário "O Negro da Universidade: o direito à inclusão", marcando a continuidade do processo iniciado em 2002. Essa proposta apresentada foi acatada pela Reitora Lygia Pupatto e com colaboração com a Fundação Cultural Palmares, a Secretaria Municipal de Cultura de Londrina, o movimento negro local e a UEL, fazendo parte de uma série de dez seminários realizados em outras instituições de ensino superior no país. O objetivo central desse evento era explorar a importância do sistema de cotas raciais, buscando conscientizar a comunidade acadêmica sobre a necessidade de sua implementação. E o Movimento Negro precisava de um seminário que para trabalhar o debate em defesa da implementação do sistema de cotas para negro na UEL.

Esse seminário desempenhou um papel de significativa relevância ao influenciar a implementação do sistema de cotas na UEL. Em 2004, as discussões sobre o tema ganharam intensidade nos órgãos superiores da UEL, culminando na adoção da Resolução CU N°78/2004 pelo Conselho Universitário. Essa resolução estabeleceu o sistema de cotas na UEL, reservando 40% das vagas de cada curso de graduação para estudantes provenientes de ensino público, sendo que metade desse percentual é destinada aos candidatos autodeclarados negros. Além disso, a resolução estabelece critérios para a implementação efetiva desse sistema. (Anchieta, 2008)

Essa resolução também estabeleceu a criação da Comissão indicada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, incumbida de realizar a homologação das matrículas dos candidatos autodeclarados negros, por meio da execução de uma cuidadosa verificação da autodeclaração racial, assegurando, assim, a efetividade e legitimidade do processo.

A pesquisadora e professora da UEL, Maria Nilza da Silva (2014), distingue duas fases no processo de estabelecimento e consolidação das cotas raciais na UEL: a primeira de 2005 a 2012 e a segunda a partir de 2013. O marco que as diferencia é a avaliação do sistema de cotas, agendada para sete anos após sua implementação como política afirmativa. Na primeira fase, a proporção entre o

número de inscritos e o de vagas em cursos concorridos limitava a reserva, resultando em uma média de 7,2% de estudantes cotistas, abaixo dos 20% almejados inicialmente.

Em 2011, a primeira avaliação conduziu a alterações em 2013, iniciando a segunda fase, caracterizada pela Resolução CU no 015/2012. Eliminou-se o critério de proporcionalidade, estabelecendo 40% de vagas para o sistema de cotas, dividido igualmente entre candidatos do ensino público e autodeclarados negros. A avaliação concluiu que as cotas não prejudicaram a excelência acadêmica e possibilitaram maior inclusão de estudantes pobres, refletindo melhor a diversidade londrinense no ensino superior.

Com a inserção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa do Ministério da Educação (MEC) que unifica o processo de seleção para ingresso em instituições públicas de ensino superior utilizando as notas do Enem, em 2016 e a nova avaliação em 2017, a Resolução CU no 008/2017⁵ aumentou as vagas para candidatos cotistas para 45%, com 20% para oriundos de escola pública, 20% para autodeclarados negros do ensino público e 5% para autodeclarados negros, independentemente da formação educacional, tornando a UEL a primeira instituição estadual paranaense a adotar cotas para negros sem critérios educacionais ou socioeconômicos. O novo sistema de cotas entrou em vigor em 2018. (Universidade Estadual De Londrina, 2017).

O caso da UEL destaca a importância da avaliação e acompanhamento contínuo das ações afirmativas para corrigir equívocos e distribuições inadequadas, preservando o sentido e objetivo do sistema de cotas. Este se configura como uma política reparatória, buscando inclusão nas universidades públicas brasileiras, historicamente elitistas e excludentes. A análise dos resultados e impactos desse sistema ao longo dos anos evidencia que a educação superior brasileira ganha em qualidade e inclusão com uma composição mais diversificada, refletindo a pluralidade sociorracial e cultural do país em seus corpos discentes e docentes.

Após discutir as políticas afirmativas implementadas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), é essencial destacar como essas políticas criaram um ambiente propício para a formação de núcleos especializados que promovem a diversidade e a inclusão. Um exemplo significativo dessa dinâmica é o Núcleo de

⁵ Ver Resolução n. 008/17 (UEL, 2017), disponível em: <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2017/8.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025

Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UEL.

O NEAB foi criado em 13 de junho de 1985, por meio do ato executivo nº764/85, inicialmente com o nome de Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos. Seu objetivo principal era desenvolver estudos sobre culturas afro-brasileiras, africanas e da diáspora em geral, especialmente por meio do intercâmbio entre a Universidade Estadual de Londrina e outras instituições congêneres. Em 2014, através do ato executivo 043/14, o núcleo teve seu nome alterado para Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, mantendo o foco nas questões afro. Atualmente, o NEAB é coordenado por Marleide Rodrigues da Silva Perrude. (Universidade Estadual de Londrina, 2024)

A missão do NEAB é objetiva: promover a igualdade racial, valorizar a cultura afro-brasileira e atuar no combate ao racismo. Seus objetivos incluem a sensibilização da comunidade acadêmica para as questões raciais, a promoção de pesquisas sobre a história e a cultura afro-brasileira, e a implementação de ações afirmativas que contribuam para a inclusão social e acadêmica. O NEAB desenvolve uma ampla gama de atividades e programas que refletem seus objetivos e missão. Entre as principais iniciativas, destacam-se o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que abordam questões sócio-históricas e pedagógicas sobre estudos afro-brasileiros e africanos em diferentes sociedades, a oferta de cursos de extensão e organização de conferências que aprofundam o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e africana, a realização de encontros acadêmicos e publicações que difundem os estudos realizados pelo núcleo, e a manutenção da Biblioteca Lélia Gonzalez, um acervo especializado com documentos e dados sobre temas de interesse do NEAB, incentivando a pesquisa e o ensino. (Universidade Estadual de Londrina, 2024)

Além disso, o NEAB UEL promove ações estratégicas e permanentes de enfrentamento e combate ao racismo de forma conjunta e articulada na universidade. Entre os objetivos específicos do NEAB, destacam-se o diálogo com toda a comunidade universitária (docentes, discentes e servidores), com o movimento negro e com a sociedade em geral sobre o racismo; a denúncia de diferentes expressões de racismo; o incentivo a docentes e servidores para promoverem e intensificarem ações de combate ao racismo em seu cotidiano profissional; a valorização da população e da cultura negra e indígena; e a criação de espaços de escuta nos centros e departamentos sobre as diferentes

manifestações de preconceito, discriminação e racismo na UEL.

Os eixos de atuação do NEAB incluem o reconhecimento da existência do racismo no cotidiano; a visibilidade para ações de enfrentamento e superação do racismo; a formação de uma comunidade antirracista; e a denúncia de atitudes racistas, fortalecendo canais de denúncia, criminalização, proteção e apoio.

Em agosto de 2022, visando ampliar o diálogo com discentes, docentes e servidores, a UEL iniciou o planejamento de ações permanentes para combater a discriminação, preconceito e racismo. Considerando a necessidade de promover essas ações de forma conjunta e articulada, a reitora da UEL constituiu uma comissão para a realização de uma campanha permanente de enfrentamento ao racismo, por meio da portaria nº 4126, de 30/09/2022. Esta comissão, composta por membros como Ana Lúcia Ortiz Martins, Ana Luísa Boavista Lustosa Cavalcante, Ângela Maria de Sousa Lima, entre outros, desenvolveu uma série de atividades e ações estratégicas. (Universidade Estadual de Londrina, 2024)

As ações da campanha incluem a construção de uma página na internet com informações sobre o enfrentamento ao racismo, a elaboração de um plano estratégico de comunicação para redes sociais e imprensa, a divulgação do Estatuto da Igualdade Racial, a produção de um guia antirracista, rodas de conversas com a comunidade universitária, a construção de um calendário permanente para as ações da campanha, exposições itinerantes de fotografias, programas de rádio com vozes negras e indígenas, promoção de ações artísticas e culturais, e a formação da comunidade interna sobre o tema étnico-racial.

Além dessas ações, em 2020, a campanha "UEL na Luta Contra o Racismo" nnnnnn foi criada para integrar a Iniciativa para a Erradicação do Racismo na Educação Superior, proposta pela Cátedra da UNESCO para Educação Superior, Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. A campanha contou com diversas atividades, como rodas de conversas e micro vídeos, promovidas em colaboração com estudantes afrodescendentes e indígenas da universidade. Em 2022, a UEL retomou o planejamento de ações para combater o racismo, com o objetivo de ampliar o diálogo e construir uma universidade mais acolhedora, diversa e engajada no combate ao racismo.

Portanto, o NEAB desempenha um papel crucial na complementação das políticas afirmativas da UEL. Ao promover a inclusão, a diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira, o núcleo contribui significativamente para a construção de

um ambiente universitário mais justo, igualitário e diverso. As políticas afirmativas da UEL e a atuação do NEAB caminham lado a lado, reforçando o compromisso da universidade com a transformação social e a promoção da igualdade racial.

3.2. Universidade Estadual de Maringá (UEM): Ações Afirmativas e Protagonismo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), o debate sobre a necessidade de uma política de inclusão destinada à população negra teve início em 2008⁶, quando foi discutido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). Entretanto, a proposta foi rejeitada, pois os conselheiros justificaram que a adesão às cotas sociais na UEM, que visava reservar vagas para os mais pobres, abrangeiria também os candidatos negros. De acordo com os autores Felipe e Carvalho (2021), a regulamentação do Sistema de Cotas da UEM foi levada ao plenário do Cepe em 14 de maio de 2008, sendo aprovada por 48 votos a favor, 9 abstenções e 1 voto contrário.

O documento estabelece a reserva de 20% das vagas nos cursos de graduação para candidatos classificados no concurso vestibular que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em uma instituição pública de ensino. Além disso, devem ser provenientes de famílias com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e não ter concluído qualquer curso de graduação em nível superior. O acesso por meio desse mecanismo começou a vigorar nos vestibulares de verão e inverno de 2009, para o ano letivo de 2010. (Felipe e Carvalho, 2021)

Os pesquisadores Felipe e Carvalho (2021) abordam, em seu estudo, o ano de 2010, quando os primeiros cotistas sociais ingressaram na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nesse contexto, a Professora Marivania Conceição Araujo, docente do departamento de Ciências Sociais e pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB) da instituição, publicou um artigo em que argumenta que substituir cotas raciais por cotas econômicas é uma forma mais sutil de negar a existência da discriminação racial no Brasil.

A professora também sustenta, com base em estudos prévios sobre os dados

⁶ Ver Resolução n. 012/08 (UEM, 2008), disponível em: <http://www.scs.uem.br/2008/cep/012cep2008.htm>. Acesso em: 10 mar. 2025

do vestibular, que mesmo com a implementação das cotas sociais, não houve um aumento significativo na presença de estudantes negros na UEM. Diante dessa situação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), recusou a implementação de cotas específicas para a população negra, optando por cotas sociais. Essa decisão levou o NEIAB/UEM a se tornar um espaço constante de mobilizações, com o propósito de conscientizar a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre a importância das cotas raciais na efetivação dos direitos da população negra e na construção de uma universidade mais diversificada. (Felipe e Carvalho, 2021).

No período compreendido entre 2008 e 2019, quando foram oficialmente aprovadas as cotas para a população negra na Universidade Estadual de Maringá (UEM), o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB) conseguiu angariar diversos apoiadores em prol dessa política inclusiva. Destacam-se entre esses aliados os movimentos negros locais, o Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Maringá (COMPIR), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – Igualdade Racial/Maringá e o Coletivo de Juventude Negra Yalodê-Badá. Conjuntamente, essas entidades promoveram uma série de mobilizações com o objetivo de obter a aprovação das cotas para a população negra, cujos detalhes serão abordados no tópico subsequente.

A análise conduzida por Felipe e Carvalho (2021), abordará que em 6 de julho de 2018, os representantes do grupo Yalodê-Badá e do NEIAB apresentaram essa proposta ao reitor, com o intuito de discutir a viabilidade da implantação das cotas. Paulo Vitor Palma Navasconi, membro do coletivo de juventude, mencionou que o grupo elaborou um documento que fundamentava a necessidade de a instituição adotar cotas raciais. Foi por meio da análise desse documento que, em 20 de novembro de 2019⁷, as cotas para a população negra foram aprovadas na UEM. Com a publicação da Resolução n.º 028/2019, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) passou a incluir a população negra entre os beneficiados pelo sistema de cotas. Atualmente, a instituição reserva 40% das vagas para essa modalidade, distribuídas da seguinte forma: 20% são destinados a candidatos que tenham cursado todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e pertençam a famílias com renda bruta mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Os outros 20% são voltados para estudantes negros, sendo 15% para aqueles que estudaram

⁷ Ver Resolução n. 028/2019 (UEM, 2019), disponível em: [Resolução 028/2019-CEP](#) Acesso em: 09 mar. 2025.

em escolas públicas e se enquadram no critério de renda mencionado e 5% sem restrições socioeconômicas. Além disso, a UEM destina 5% das vagas, de forma irrestrita, para pessoas com deficiência (PCDs). (Silva et.al, 2024)

Criado em 2007, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB) reúne docentes, acadêmicos, pesquisadores, professores do ensino básico e demais interessados nas discussões sobre diversidade racial no âmbito universitário. O NEIAB desenvolve eventos, cursos e atividades voltados para a conscientização sobre relações raciais e a luta contra o racismo na esfera acadêmica, cultural e nas escolas públicas de Maringá e região metropolitana.

O Programa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB) da UEM está inserido em uma rede nacional de núcleos semelhantes, conhecida como NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), presente em pelo menos vinte universidades federais e estaduais brasileiras, incluindo a USP, UFMG, UERJ, UNB, UFPR, UFSCAR, entre outras. Esses núcleos atuam no desenvolvimento de pesquisas científicas e na elaboração de propostas de ações afirmativas que visam integrar a população negra à sociedade brasileira em diversos campos, especialmente na educação superior. Essas ações foram formalmente apresentadas no I Fórum “Diversidade na Universidade”, realizado em Brasília em 2002, e posteriormente encaminhadas ao governo federal, que introduziu algumas questões.

Na UEM, a criação do NEIAB foi possível graças ao acúmulo de discussões sobre questões raciais promovidas pelo Departamento de Ciências Sociais, que já realizou eventos, palestras e um curso de especialização específico para o tema. O departamento contava com docentes especializados na temática, incluindo um pesquisador com tese de doutorado sobre quilombos, o que reforçava a qualidade das discussões. Essa expertise foi fundamental para implementar o programa, que se consolidou como um espaço interdisciplinar, envolvendo professores e estudantes de áreas como Economia, Educação Física, Música e Física, bem como membros da comunidade externa e de outras instituições.

A formação e a institucionalização do NEIAB receberam apoio unânime do Departamento de Ciências Sociais e estímulo de diferentes segmentos da UEM, incluindo Pró-reitorias, Reitorias, Organizações estudantis e movimentos sociais.

Esse suporte garantiu que o NEIAB se tornasse um espaço amplo e interdisciplinar, voltado tanto para reflexões acadêmicas sobre relações raciais quanto para a promoção de ações afirmativas que contribuem para a inclusão da população negra na universidade e na sociedade.

O NEIAB teve um papel essencial na reivindicação e implementação de políticas de cotas raciais na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Apesar de inicialmente a UEM ter adotado apenas cotas sociais, o NEIAB continuou a lutar pela inclusão de cotas raciais. Em 2014, com a promulgação da Lei de Cotas, o NEIAB retomou as discussões, produzindo vídeos informativos e organizando eventos acadêmicos em parceria com movimentos negros locais.

Em 2018, após um período de intensas mobilizações e manifestações, a proposta de cotas raciais foi finalmente aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) da UEM, entrando em vigor em 2020. A política destina 20% das vagas de cada curso de graduação para candidatos autodeclarados negros, sendo que 75% dessas vagas também atendem aos critérios sociais. A atuação do NEIAB foi crucial para garantir que essa discussão ocorresse de forma democrática e inclusiva, envolvendo a comunidade acadêmica e os movimentos sociais.

3.3 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): Ações Afirmativas e protagonismo do Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade

A UEPG, como a segunda IEES do Paraná a adotar a política de reserva de vagas para pessoas negras em seu processo seletivo, iniciou esse sistema em 2006. Semelhante à UEL, a UEPG apresenta duas fases distintas em relação ao seu sistema de cotas. A fase inicial, entre 2007 e 2013, foi regulamentada pela Resolução Univ no 09, de 26 de abril de 2006⁸. Esta resolução determinou a reserva mínima de 10% das vagas para candidatos de instituições públicas e 5% para estudantes autodeclarados negros provenientes do ensino público, com um período de oito anos letivos e cotas proporcionais ao número de inscritos. (Universidade Estadual De Ponta Grossa, 2006).

⁸ Ver Resolução n. 09/06 (UEPG, 2006), disponível em: [RESOLUÇÃO UNIV No 9 DE 26 DE ABRIL DE 2006. Aprova a reserva de vagas nos Processos Seletivos da Universidade Estadual de Ponta](#) Acesso em: 10 mar. 2025.

A segunda fase, a partir de 2014, foi estabelecida pela Resolução Univ no 17, de 9 de dezembro de 2013, resultante da avaliação da política de cotas. Notáveis mudanças incluem um aumento significativo no percentual de vagas para alunos do ensino público, passando de 10% para 50%, enquanto o percentual para alunos negros provenientes de instituições públicas subiu de 5% para 10%. Essa fase também marcou o fim das cotas proporcionais, sendo agora necessário que todos os cursos de graduação reservem os percentuais de vagas estipulados para o sistema de cotas. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013)

Uma característica notável da Resolução Univ n° 17/2013 é a fusão entre os tipos de cotas, não prevista na resolução de 2006. O documento estabelece que o número de vagas reservado para candidatos autodeclarados negros está incluso nos 50% atribuídos aos estudantes da rede pública, resultando em 40% de vagas para esse grupo. A resolução dispensa a indicação de uma comissão para aferição da autodeclaração racial, adotando apenas a declaração como meio de reconhecimento, ao contrário de outras universidades brasileiras que implementaram a heteroidentificação como medida de prevenção contra possíveis fraudes nas cotas raciais.

Diferentemente da UEL, as resoluções da UEPG não envolvem representantes do movimento negro local em seu processo de avaliação e acompanhamento do sistema de cotas, sendo essa responsabilidade exclusiva da instituição. A falta de critérios claros para a declaração racial no documento oficial pode conduzir não apenas a uma distribuição inadequada da ação afirmativa, mas também à disseminação de informações equivocadas sobre as cotas raciais e seu público-alvo. Diante desse cenário, surge a pertinente questão sobre até que ponto as universidades estão dispostas a agir em prol dos interesses da comunidade negra, sem sua participação direta nas dinâmicas institucionais que a afetam.

Atualmente, a universidade reserva 60% de suas vagas para o sistema de cotas, distribuídas da seguinte forma: até 40% são destinados a candidatos que tenham cursado do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escolas públicas, independentemente de cor ou raça. Além disso, 10% das vagas são direcionadas especificamente para estudantes negros provenientes da rede pública de ensino. A instituição também assegura 5% das vagas, de forma irrestrita, para candidatos com deficiência, e outros 5% para candidatos negros, sem

exigências adicionais⁹. (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022)

Nesse contexto, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desempenha um papel fundamental. Desde sua criação em 2010, o NUREGS surgiu como uma resposta à necessidade de discutir e promover a igualdade étnico-racial, de gênero e sexualidade dentro e fora do ambiente acadêmico. Desde então, tem sido um centro de referência na elaboração de propostas pedagógicas, políticas públicas e ações práticas para desconstruir o racismo, estereótipos e preconceitos presentes no cotidiano escolar e universitário.

Desde sua criação, o NUREGS sempre esteve presente em comunidades e escolas, realizando ações que visam ampliar os espaços de atuação para uma educação inclusiva e igualitária. A professora Ione Jovino, coordenadora do NUREGS, destaca a importância de levar essas narrativas para diferentes ambientes, como o hospitalar, para educar desde cedo sobre a diversidade cultural e promover o respeito e a quebra de estereótipos. Com o objetivo de integrar professores, alunos e a comunidade, o NUREGS promove publicações, cursos, palestras e outros eventos que abordam as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Além disso, busca fortalecer a formação continuada dos professores e refletir sobre a construção social do racismo, propondo práticas pedagógicas que visem à desconstrução de estereótipos e preconceitos. O NUREGS, portanto, desempenha um papel crucial na construção de uma educação democrática e igualitária, promovendo o respeito à diversidade e a inclusão de diferentes matrizes culturais no currículo escolar e universitário.

A análise das políticas de cotas raciais e ações afirmativas implementadas pelas universidades estaduais de Londrina (UEL), Ponta Grossa (UEPG) e Maringá (UEM) revela um panorama complexo e multifacetado da inclusão racial no ensino superior paranaense. Estas iniciativas têm desempenhado papéis cruciais na promoção da diversidade e na correção das desigualdades históricas no acesso à educação superior. Contudo, os impactos e a eficácia dessas políticas variam significativamente entre as instituições e revelam tanto progressos quanto desafios persistentes. A implementação de ações afirmativas nas universidades estaduais do Paraná evidencia a importância de políticas inclusivas e a necessidade de um

⁹ Ver a [UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA RESOLUÇÃO UNIV - Nº 2022.28 considerando os](#). Acesso em 10 mar. 2025

compromisso contínuo para enfrentar as desigualdades históricas. As experiências da UEL, UEPG e UEM mostram que, apesar dos avanços alcançados, há desafios significativos a serem enfrentados. A participação ativa da população negra, a avaliação constante das políticas e a adaptação às necessidades emergentes são essenciais para garantir que as ações afirmativas não apenas abram portas para mais indivíduos, mas também promovam uma verdadeira mudança cultural e estrutural nas instituições de ensino superior.

Entre os dias 3 e 5 de novembro de 2020, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) promoveu uma série de atividades relacionadas às ações afirmativas no ensino superior, sob o tema *“Desafios e Possibilidades”*¹⁰. Esse evento conta com a participação e colaboração da comunidade acadêmica interna e externa, além de estabelecer parcerias com diversas instituições e núcleos, como o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade (NUREGS), o Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadanias e Políticas Públicas, o Instituto Paranaense de Cegos, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). As publicações foram organizadas em conferências, painéis e minicursos que abordaram temas como cotas no ensino superior, antirracismo, comissões e bancos de heteroidentificação, ações afirmativas nas universidades estaduais do Paraná e inclusão de pessoas com deficiência, indígenas e negros.

No dia 2 de setembro de 2021, foi realizada a mesa redonda intitulada *“Ações Afirmativas no Ensino Superior: Uma Avaliação da Política de Cotas na UEPG”*¹¹, que contou com ampla adesão da comunidade acadêmica e externa. Durante esse evento, foi lançada a campanha *“Universidades Estaduais do Paraná na Luta Contra o Racismo”*, desenvolvida coletivamente pelas universidades estaduais do Paraná – UEPG, UEL, UEM, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR – e promovida pela Cátedra UNESCO de Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina, com sede na Universidade Nacional de Três de Fevereiro, na Argentina.

Além disso, no mesmo dia, ocorreu a segunda mesa redonda com o tema *“Ações Afirmativas e a Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior”*,

¹⁰ Acesse em: [“Ações Afirmativas para indígenas e negros: possibilidades e desafios”](#)

¹¹ Acesse em: [Ações Afirmativas no ensino superior: uma avaliação da Política de cotas na UEPG](#)

reafirmando o compromisso da UEPG com a promoção de uma universidade mais inclusiva. A UEPG também participou de outros eventos, como o programa *DES UEPG* e apresentou um artigo científico sobre relações étnico-raciais em evento acadêmico, consolidando sua atuação e contribuição no debate sobre ações afirmativas e inclusão no ensino superior.

3.4. Interligação entre NEABs, Ações Afirmativas e Currículos: Um Panorama das Universidades Estaduais

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) representam espaços estratégicos no enfrentamento das desigualdades raciais e na valorização da diversidade cultural dentro das universidades brasileiras. Conforme destacam Roza e Roza (2020), esses núcleos possuem uma rede heterogênea e complexa, que abrange docentes, discentes, técnicos-administrativos e membros da comunidade externa. Sua atuação é voltada para atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovendo a reeducação das relações étnico-raciais e fortalecendo a luta antirracista nos ambientes acadêmicos. No Paraná, as universidades estaduais de Londrina (UEL), Maringá (UEM) e Ponta Grossa (UEPG) possuem NEABs que desempenham papéis essenciais na implementação de ações afirmativas e na integração de temas étnico-raciais nos currículos acadêmicos.

Os NEABs nas universidades estaduais do Paraná possuem características estruturais distintas, que refletem as particularidades institucionais e os desafios enfrentados por cada uma:

Quadro 1- Comparativo dos NEABs nas Universidades Estaduais do Paraná.

Univer sidade	Nome do NEAB	Coordenad or(a)	Formação Acadêmica	PN	Organização Estrutural
UEL	NEAB (Órgão)	Marleide Rodrigues da Silva Perrude	Pós-doutorado pela UNESP (2022), Doutorado em Educação pela UNICAMP (2013), Mestrado pela UEM (2004), graduação em Pedagogia (1997).	sim	Vinculado diretamente à administração central, com maior autonomia.

UEM	NEAIB (Programa)	Marivânia Conceição Araújo.	Doutora em Sociologia (2004), Mestrado em Ciências Sociais (1997).	Sim	Inserido como programa, com ações externas para extensão e pesquisa, incluindo setores especializados e colegiado.
UEPG	NUREGS	Aparecida de Jesus Ferreira (Coordenad ora 2009 - 2013)	Possui Pós-doutorado (2015), e doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada - Universidade de Londres - Inglaterra (2005). É professora associada aposentada da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuou no curso Letras graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição.	Sim	Vinculado a um núcleo maior, possivelmente como projeto ou extensão.

Fonte: (Elaborado pela autora, 2024)

Na UEL, o NEAB destaca-se por sua consolidação como órgão institucional, permitindo maior autonomia para coordenar ações estratégicas, como a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. O projeto “Tecendo Redes para a Educação das Relações Étnico-Raciais” exemplifica essa autonomia, promovendo a capacitação de professores em práticas educativas antirracistas.

Na UEM, o NEIAB opera como programa, o que favorece uma abordagem interdisciplinar e a articulação entre saberes acadêmicos e populares. Essa flexibilidade permite ao núcleo atuar em projetos que vão além da academia, como a reformulação curricular e a ampliação do acesso ao ensino superior para negros e indígenas. Na UEPG, o NUREGS enfrenta desafios relacionados à atualização institucional, mas tem mostrado progressos na inclusão de questões étnico-raciais em disciplinas e ações afirmativas. No entanto, não há informações disponíveis sobre o progresso atual do NUREGS, uma vez que os documentos institucionais não fornecem esse dado. Além disso, o site da universidade está desatualizado, dificultando o acesso a informações relevantes sobre as atividades e a gestão do núcleo.

As políticas de cotas das universidades estaduais do Paraná refletem o compromisso com a inclusão social e racial, embora apresentem diferenças significativas em suas abordagens:

Quadro 2 -Políticas de Cotas nas Universidades Estaduais do Paraná: Implementação e Distribuição de Vagas

Universidade	Ano de implementação	Política de cotas atualmente
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2004 (implantação efetiva em 2005)	<p>40% das vagas reservadas para cotas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 20% para candidatos que concluíram os últimos anos do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, independentemente de cor ou raça. ● 20% para candidatos negros provenientes de escolas públicas. ● 5% para candidatos negros, de quaisquer percursos escolares. ● 5% para candidatos com deficiência (PCDs).
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2009 (cotas sociais), 2020 (cotas raciais)	<p>40% das vagas reservadas para cotas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 20% para candidatos que cursaram todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, com renda familiar per capita de até 1/2 salário mínimo. ● 20% para estudantes negros: <ul style="list-style-type: none"> ○ 15% para negros de escolas públicas com a mesma exigência de renda. ○ 5% para negros sem restrições de renda. ● 5% para candidatos com deficiência, sem restrições.
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2006	<p>60% das vagas destinadas ao sistema de cotas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Até 40% para candidatos que cursaram o Ensino Fundamental II e Médio em escola pública, independentemente de cor ou raça. ● 10% para candidatos negros provenientes de escolas públicas. ● 5% para candidatos com deficiência, sem restrições. ● 5% para candidatos negros, sem restrições.

(Elaborado pela autora, 2024)

A análise da composição racial dos estudantes matriculados nas universidades estaduais do Paraná em 2022 revela um panorama significativo sobre os impactos das políticas afirmativas em cada instituição. O quadro a seguir sintetiza a distribuição racial dos alunos na UEL, UEM e UEPG, permitindo uma comparação entre essas universidades no que tange à inclusão racial no ensino superior.

Quadro: Distribuição de Alunos Matriculados por Cor/Raça (2022)

Universidade	Branços (%)	Amarelos (%)	Indígenas (%)	Pretos (%)	Pardos (%)	População Negra (%)
UEL	53,1%	3,2%	0,7%	15,2%	27,8%	43,0%
UEM	70,5%	5,6%	0,3%	3,8%	17,8%	21,6%
UEPG	81,2%	0,7%	0,5%	3,9%	13,1%	17,0%

Fonte: Dados extraídos de "Cotas para a população negra nas universidades estaduais brasileiras: da precariedade dos dados aos novos desafios" (2024).

A partir deste quadro, observa-se que, enquanto a UEL apresenta uma significativa representatividade de estudantes negros (43%), a UEM e a UEPG ainda têm uma proporção considerável de matrículas de estudantes brancos, com 70,5% e 81,2%, respectivamente. A UEL, pioneira na implementação das cotas raciais, demonstra um avanço na inclusão de negros, tanto de escolas públicas quanto com diferentes perfis sociais, o que reflete o impacto das ações afirmativas implementadas ao longo dos anos.

Por outro lado, a UEM, que adotou as cotas apenas em 2020, ainda apresenta uma menor proporção de estudantes negros (21,6%), refletindo o histórico de resistência à implementação dessa política. Já a UEPG, com uma política afirmativa em vigor desde 2006, apresenta uma representatividade de 17% de negros entre seus matriculados, o que, embora significativo, aponta para a necessidade de uma maior inclusão e de uma análise mais detalhada sobre a eficácia de suas ações afirmativas.

A distribuição racial nos dados mostra a importância de se continuar ampliando as políticas de inclusão, não apenas com a implementação das cotas, mas também com ações que garantam a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros, indígenas e de escolas públicas. Além disso, a análise desses dados evidencia a necessidade de maior transparência e avaliação contínua das políticas afirmativas, como defendem Roza e Roza (2020), que destacam a importância dessas medidas para combater a exclusão racial histórica no ensino superior.

Com a presença dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABs),

as universidades do Paraná têm avançado na criação de um ambiente acadêmico mais plural, que contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista. A articulação entre as ações afirmativas, as políticas curriculares e os NEABs será fundamental para consolidar esse processo e promover uma transformação estrutural no ensino superior.

4. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL, ORGANIZACIONAL DAS UNIVERSIDADES (UEM, UEL E UEPG): IMPLICAÇÕES PARA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento crucial para a estruturação e funcionamento de qualquer curso de graduação. Ele reflete não apenas a concepção do curso, mas também os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. Conforme apontado, "o documento deve ser elaborado observando as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além das especificidades próprias do curso." (PPC, 2019, p.5). Isso implica que o PPC deve alinhar-se com a visão e missão mais amplas da instituição, garantindo coerência e coesão nas práticas educativas.

A elaboração do PPC é um processo coletivo que envolve a participação de diversos atores institucionais, refletindo a identidade do curso. Esse documento é essencial porque, delibera sobre a identidade do curso enquanto coletividade. Ele reflete a proposta educacional na qual o curso se pauta. Portanto, o PPC não é apenas uma formalidade burocrática, mas um guia que delinea a filosofia educacional e as metas de formação que a instituição se propõe a alcançar.

O PPC é definido de acordo com a concepção de universidade e do tipo de formação que pretende propiciar. Tal como o projeto político pedagógico da educação básica é concebido em conformidade com o tipo de escola e a educação que se planeja oferecer, o PPC delinea o tipo de formação que a instituição promoverá. O PPC demonstra o tipo de formação que a instituição promoverá. Assim, ele desempenha um papel fundamental na orientação dos docentes no planejamento de suas disciplinas, de modo a concretizar a política educacional da instituição.

A construção de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) deve ser orientada pela gestão democrática, alinhando-se aos princípios que norteiam uma universidade inclusiva e preparando os futuros professores para atuar em uma escola pública democrática. Essa perspectiva, fundamentada no pensamento de uma educação de qualidade para todos, que promova autonomia e liberdade, é essencial para garantir a permanência dos estudantes no sistema educacional (SACRISTÁN, 2001).

Ao analisar os PPCs das universidades pesquisadas, observa-se que sua construção ideal deveria partir de um diagnóstico das necessidades educacionais,

envolvendo a participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e administrativa. Esse processo deve ser rigoroso para que as intenções educativas se concretizem. Como enfatiza Vázquez (1977) ao discutir sobre a práxis, a construção do PPC deve ser uma ação intencional e sistematizada para se materializar como prática transformadora. Segundo ele,

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Os PPCs são fundamentais para a inserção sistematizada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNERER) nas Instituições de Ensino Superior (IES). Através deles, as DCNERER podem se consolidar como parte efetiva da formação dos futuros pedagogos. Os PPCs das universidades pesquisadas asseguram que, ao final do curso, os profissionais estarão capacitados para exercer a função docente na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, conforme a Resolução CNE/CP no 1/2006 (BRASIL, 2006). Além disso, esses profissionais poderão desempenhar funções de gestão e suporte pedagógico em diversas modalidades da Educação Básica.

A análise das diretrizes dos PPCs e o conhecimento, conforme alguns temas selecionados, revela a importância de uma abordagem coletiva e sistemática na construção desses projetos. A integração das DCNERER nos PPCs é crucial para promover uma educação transformadora e de qualidade, capacitando os futuros professores a contribuir efetivamente para a democratização da educação.

4.1. Organização e funcionamento do curso de pedagogia da UEL

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem uma

trajetória que acompanha quase toda a história da instituição, desde sua criação em 1960. Iniciado na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, o curso foi concebido para atender às demandas da comunidade por formação superior de professores. Com uma série de decretos que formalizaram sua existência, como o Decreto n° 29.916 de 1960 e o Decreto Federal 50.628 de 1961, o curso começou suas atividades em 1962 e foi reconhecido oficialmente em 1968.

De 1962 a 1973, a formação era única, com licenciatura em pedagogia. Entre 1973 e 1992, o curso foi dividido em habilitações específicas, oferecendo um tronco comum de matérias básicas, como sociologia, psicologia e filosofia da educação, e habilitações em áreas como Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Essa estrutura visava fornecer uma formação mais especializada e prática, porém, a divisão em habilitações isoladas trouxe desafios significativos, como a superposição de conteúdos e a necessidade de atualização constante.

A partir de 1992, o curso passou a oferecer habilitações acopladas, com a habilitação de Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau sendo a base para outras, como Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Essa mudança buscava uma formação mais integrada e abrangente, mas também encontrou dificuldades na implementação e na atração de estudantes para áreas específicas, como a Administração Escolar, que acabou desativada em 1990.

O Projeto de Atualização Curricular de 1997 introduziu novas habilitações, incluindo Educação Infantil e Séries Iniciais, refletindo a necessidade de adaptar o curso às mudanças educacionais e às novas demandas sociais. A Resolução CEPE n. 102/2001 manteve a organização curricular de 1998, mas fez adequações importantes, como a extinção de certas atividades acadêmicas obrigatórias e a criação de um estágio supervisionado unificado.

Em 2005, a Resolução CEPE n° 46/2005 reformulou o Projeto Político-Pedagógico do curso, e a partir de 2007, com a Resolução CEPE/CA n. 187/2006, extinguiram-se as habilitações, consolidando três grandes áreas de formação: Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa. Essa reformulação foi alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais recém-aprovadas, buscando uma formação mais holística e integrada do pedagogo, capaz de atuar tanto na docência quanto na gestão educacional.

Apesar das várias reformas e ajustes, o curso de Pedagogia da UEL tem

enfrentado desafios contínuos, como a necessidade de equilibrar a carga horária, atualizar os conteúdos e integrar novas tecnologias educacionais. A constante adaptação às mudanças nas diretrizes nacionais e às necessidades emergentes do mercado educacional demonstra o compromisso da UEL com a excelência na formação de pedagogos. Contudo, essa trajetória também revela as dificuldades inerentes à implementação de um currículo que atenda de maneira eficaz às demandas diversificadas da educação contemporânea.

Em 2010, a Resolução CEPE nº 0086/2010 estabeleceu diretrizes gerais para a proposição, implantação e alteração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação na Universidade Estadual de Londrina. Em conformidade com essa resolução e a imposição da Resolução nº 03 de 02 de julho de 2007, que ajusta a hora/aula para 60 minutos, foi realizada uma adequação no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2007. Esse processo de adequação resultou no Projeto Político-Pedagógico de 2010, que ainda está em vigor.

A revisão do Projeto Pedagógico de 2010 emerge como uma resposta estratégica e necessária à dinâmica evolutiva das demandas educacionais e profissionais. O processo de avaliação, realizado por docentes e discentes ao longo dos anos, permitiu uma reflexão crítica e aprofundada sobre as diretrizes curriculares e a formação dos futuros pedagogos. A utilização de reuniões de Colegiado, Seminários de Estágios e questionários digitais dirigidos aos alunos e egressos de 2017 foi fundamental para alinhar o curso com os documentos oficiais que definem o perfil desejado para o profissional da área

Os resultados dessa análise indicaram a necessidade urgente de uma reorganização curricular. O modelo anterior, que apresentava uma estrutura anual seriada de disciplinas, revelou-se menos flexível e eficaz frente às exigências contemporâneas. A Resolução CNE 02/15 permitiu uma nova abordagem, possibilitando a reformulação do curso em módulos semestrais, com disciplinas ofertadas por créditos. Essa mudança representa um avanço significativo, proporcionando aos alunos uma formação mais dinâmica e adaptada às suas necessidades e ao mercado de trabalho.

Com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece diretrizes para a formação de professores alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de 2019 do Curso de Pedagogia da UEL foi reformulado. A principal mudança desse currículo é a adoção de uma estrutura modular semestral, com

disciplinas oferecidas por créditos, ao invés de uma organização anual seriada. Essa alteração proporciona maior flexibilidade, permitindo que os alunos escolham suas disciplinas de acordo com sua área de interesse nas grandes áreas de Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa, promovendo uma maior autonomia e integração entre teoria e prática.

No entanto, o currículo de 2019, apesar de representar um avanço em termos de flexibilidade e alinhamento com as diretrizes da BNCC, ainda enfrenta algumas limitações. Embora o currículo aborda temas relacionados à diversidade, surge a pergunta: qual diversidade estamos discutindo? Será que a quantidade e a profundidade dos debates e das práticas pedagógicas sobre gênero, etnia, racismo e as questões afro-brasileiras, indígenas e de outras populações diversas são suficientes para preparar os futuros pedagogos para a complexidade do contexto educacional brasileiro?

A nova metodologia de ensino proposta pelo currículo de 2019 visa garantir uma formação mais integrada e dinâmica, com o uso de métodos e técnicas inovadoras. Contudo, é importante questionar até que ponto essas mudanças efetivamente refletem uma melhoria substancial na qualidade do aprendizado dos estudantes. A implementação de uma estrutura modular semestral oferece flexibilidade, mas a falta de uma análise mais profunda sobre a qualidade das metodologias adotadas, como elas são aplicadas na prática e como garantem a integração teórica e prática, ainda é uma questão que precisa ser revista. Embora as reuniões pedagógicas semestrais envolvendo docentes e discentes possam parecer uma estratégia positiva para promover coesão, não é claro se todas as vozes estão sendo ouvidas de forma equitativa e se isso realmente contribui para a eficácia das práticas pedagógicas.

Além disso, a colaboração com os Núcleos Integradores de Estágio Curricular Obrigatório, prevista a partir do segundo ano do curso, tem o objetivo de promover uma formação mais robusta. No entanto, é fundamental questionar se os estágios supervisionados realmente estão alinhados às demandas do campo profissional e se oferecem aos estudantes as experiências necessárias para o desenvolvimento de habilidades práticas em contextos diversificados. O modelo proposto pode não ser suficiente para superar as lacunas existentes entre teoria e prática, especialmente quando observamos a desigualdade de oportunidades e as diferentes realidades de escolas e instituições.

Embora a revisão do Projeto Pedagógico tenha sido realizada para atender às mudanças normativas e às necessidades emergentes do cenário educacional, a efetividade dessas mudanças ainda está em questão. A promessa de fortalecer a formação dos futuros pedagogos é válida, mas a adequação das propostas às diversas realidades educacionais do Brasil é um desafio contínuo. O currículo de 2019, ao priorizar áreas de formação como Docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa, pode parecer abrangente, mas carece de uma análise crítica mais aprofundada sobre como ele se adapta a contextos locais e regionais, especialmente em relação à diversidade e à formação de educadores críticos.

A formação proporcionada pelo curso, de fato, abrange uma multiplicidade de pressupostos históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, culturais e político-legais, que são fundamentais para preparar os educadores. No entanto, é preciso considerar se essa abordagem holística é suficientemente aprofundada para que os futuros pedagogos possam lidar de forma eficaz com as complexidades do sistema educacional contemporâneo. A formação que o curso oferece é ampla, mas será que está realmente preparada para enfrentar os desafios mais urgentes da educação, como a discriminação, a desigualdade e a exclusão social?

Embora o perfil do egresso contemple a atuação no Magistério e na Gestão Pedagógica, com uma formação estruturada por créditos semestrais, esse modelo pode ser flexível, mas também exige uma revisão crítica. A distribuição equilibrada das atividades acadêmicas ao longo dos semestres é uma vantagem, mas isso também depende de como os alunos são preparados para as exigências práticas do mercado de trabalho e da escola. A teoria precisa estar ainda mais interligada à prática, e os pré-requisitos para matrícula e estágio supervisionado, embora necessários, não podem ser a única garantia de que o estudante está de fato preparado.

A oferta de atividades complementares, como projetos de pesquisa, programas de extensão e cursos de extensão, pode enriquecer a formação, mas é preciso analisar se essas atividades realmente promovem uma integração eficaz entre teoria e prática, ou se permanecem em segundo plano frente às necessidades urgentes de transformação da educação no Brasil. A duração do curso, de oito semestres, é adequada para uma formação sólida, mas novamente, isso depende de como as 3.275 horas exigidas são distribuídas ao longo do percurso acadêmico.

Ainda, é crucial que se leve em consideração a limitação de vagas no curso,

com 40 estudantes por turma. Esse número pode não ser suficiente para atender à crescente demanda por profissionais qualificados para a educação básica, em um país que enfrenta uma escassez crônica de professores e educadores. Além disso, os critérios para matrícula em caso de reprovação, baseados na média geral e no número de disciplinas, podem não refletir de maneira justa o potencial de cada estudante, desconsiderando as desigualdades estruturais que impactam diretamente o desempenho acadêmico.

Portanto, o currículo de Pedagogia da UEL de 2019 apresenta uma estrutura que busca ser integrada e flexível, mas as transformações propostas ainda precisam ser mais eficazes. A busca pela excelência educacional exige uma reflexão contínua sobre a adequação das mudanças curriculares às necessidades reais dos estudantes e da sociedade, especialmente quando se trata de questões sociais, culturais e pedagógicas complexas. A revisão crítica constante do currículo, incluindo a análise da diversidade em suas práticas e conteúdos, deve ser um ponto fundamental para garantir que o curso atenda de forma equitativa e eficaz a todos os futuros pedagogos.

4.2. Organização e funcionamento do curso de pedagogia da UEM

O Curso de Pedagogia da UEM foi criado em 1973 e foi reconhecido pelo MEC em 30/09/76, pelo Decreto n.º 78.525, com funcionamento nos períodos matutino e noturno, no qual habilitou para a docência das matérias pedagógicas do então 2º grau. A partir da Resolução n.º 050/79, em 1978 a UEM começou a formar também especialistas em educação nos setores de orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar. Os alunos concluíram o curso com duas habilitações: em Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, que era obrigatória, e em outra dentre as três citadas.

Em 1985 teve uma extensão do curso criada na cidade de Cianorte, que teve seu início no ano de 1986. Nesse mesmo ano teve uma reformulação o curso de pedagogia passou a formar o pedagogo em duas habilitações obrigatórias e concomitantes: magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e magistério de 1 a 4 série do ensino de 1 grau. Continuou a formar especialistas, e partir de 1988 em educação pré-escolar, para os portadores de licenciatura plena em pedagogia, que ingressassem em uma nova habilitação.

A discussão e elaboração das diretrizes Curriculares do curso de pedagogia enfrentaram um longo e conturbado processo de desenvolvimento, que evidencia a complexidade e os desafios que envolvem a formação de professores no Brasil. O marco inicial desse processo foi em 1999, quando a Comissão de especialistas de pedagogia iniciou um amplo debate nacional, envolvendo Instituições de Ensino Superior (IES), coordenações de curso e outras entidades relevantes. O objetivo foi elaborar um Documento de Diretrizes Curriculares para o curso, que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999. No entanto, essas diretrizes não foram apreciadas, devido a resistência de alguns setores em enviar o documento CNE, na tentativa de construir diretrizes alternativas para o curso superior, criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), as discussões sobre a formação de professores continuaram intensas desde a reformulação de 1992. A proposta discutida naquela época já refletia as contribuições dos debates nacionais promovidos por fóruns como a Associação Nacional de Formação de Profissionais para Educação (ANFOPE) e Fórum de diretores de faculdades de educação (FORUNDIR), entre outros. A necessidade de revisar a formação de professores era notável, e o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia iniciou-se em 1998, com a participação ativa de professores em fóruns e eventos para acompanhar as discussões nacionais.

A revisão curricular, portanto, foi um processo dinâmico e interativo, envolvendo tanto ajustes temporários quanto reformas mais profundas. Em 2001, o parecer nº009/2001, que aprova as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores pelo CNE trouxe novas diretrizes que orientavam o curso de pedagogia da UEM a revisar e atualizar a estrutura do curso. Ao realizar a consulta aos alunos indicou uma forte preferência pela habilitação em Educação Infantil, o que levou a implementação dessa habilitação e a alteração das estruturas curriculares vigentes.

No entanto, a reestruturação não foi apenas uma resposta às novas diretrizes, mas também um reflexo da necessidade de adaptar o curso às demandas contemporâneas da educação. A UEM buscou garantir que os eixos integradores do curso, como a “sociedade contemporânea em uma perspectiva histórica, políticas públicas para educação brasileira, processo de aquisição do conhecimento e trabalho docente em suas diferentes dimensões” (Maringá, 2023, p.23), permeiam

por toda a formação, promovendo uma articulação entre teoria e prática. A proposta curricular visava formar profissionais da educação que não apenas pudessem atuar como docentes, mas também como especialistas e pesquisadores, com uma formação que valorizasse a integração entre ensino e pesquisa.

Segundo o PPC, o modelo curricular tradicional, que prioriza o domínio dos conhecimentos científicos antes da aplicação prática foi questionado. A comissão propôs uma abordagem mais integrada, que buscava estabelecer conexões entre os diferentes componentes curriculares e promover uma formação mais ampla e adaptada às necessidades da prática educativa contemporânea.

O curso prevê uma carga substancial para o Estágio Curricular Supervisionado, distribuído nas duas últimas séries, e um total de 136 horas para práticas na educação infantil, ensino fundamental e coordenação pedagógica. Esses componentes curriculares são projetados para preparar os alunos para atuação profissional nas escolas. Além disso, o componente curricular Metodologia e Técnica da Pesquisa (METEP) e o trabalho de conclusão de curso TCC visam a síntese do conhecimento teórico-prático adquirido ao longo do curso.

O curso é oferecido em regime seriado anual, com componentes curriculares anuais e semestrais, e uma carga horária total de 3276 horas, distribuídas em quatro anos. A primeira e segunda série terão 680 horas cada, enquanto a terceira e quarta séries terão 880 horas cada. A proposta também inclui uma discussão preliminar sobre temas como educação especial e educação de jovens e adultos, que exigem aprofundamento adicional (Maringá, 2023)

Após mais de uma década da implementação do currículo de 2004, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, na gestão 2016/2018, iniciou uma reformulação abrangente. Esse processo considerou os requisitos legais e normativos, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das políticas institucionais da UEM, como a Política de Flexibilização e o Plano de Desenvolvimento Institucional. A adequação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) não ocorre em um vácuo, mas em conformidade com um conjunto rigoroso de requisitos legais e normativos que orientam a formação de professores.

O debate sobre a formação em Pedagogia, à luz das diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP n° 01, 1 de maio de 2006, e sua atualização pela Resolução n°2, de 1° de julho de 2015, reflete uma evolução crucial na estrutura e

na concepção do currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. A Resolução CNE/CP n°01/2006 define o curso como destinado a formação de professores para diversas funções educacionais, desde a educação infantil até o ensino médio, abrangendo também aspectos de gestão e a coordenação pedagógica. Esta abordagem multifacetada enfatiza não apenas a docência, mas também a participação ativa na organização e gestão dos sistemas educacionais e na produção de conhecimento pedagógico.

Entretanto, a necessidade de adequar o perfil do pedagogo às demandas contemporâneas levou a revisão das diretrizes Curriculares nacionais. A resolução n°02/2015, ao redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada, não trouxe inovações substanciais no perfil do pedagogo, mas destacou a importância da interdisciplinaridade, contextualização e relevância social na formação docente. A redefinição das cargas horárias entre os núcleos de formação, bem como a exigência de um repertório abrangente de conhecimento e habilidades, sinalizam uma tentativa de alinhar a formação aos desafios contemporâneos da educação.

No entanto, o debate sobre a duração do curso e a carga horária das disciplinas, que culminou na decisão de ampliar a duração para cinco anos, ilustra a complexidade dos desafios enfrentados. A adesão dos alunos a ampliação do curso para evitar a sobrecarga curricular e permitir a realização adequada do tcc e dos estágios destaca a necessidade de um equilíbrio entre a teoria e a prática, bem como entre as exigências curriculares e as realidades dos estudantes. A proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), conforme delineada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), é um reflexo das necessidades emergentes da formação de profissionais pedagógicos. A decisão de organizar um currículo de cinco anos, discutida coletivamente por professores dos departamentos de Teoria e Prática da Educação (DTP) e de Fundamentos da Educação (DFE), bem como pelos alunos do curso, revela um compromisso com a qualidade e a profundidade do ensino.

No entanto, essa proposta não está isenta de críticas. A manutenção das diretrizes estabelecidas pela Resolução n.º 001/2006 do Conselho Nacional de Educação, enquanto simultaneamente tenta se alinhar com as novas demandas da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, cria um paradoxo. Por um lado, há a necessidade de preservar a identidade das disciplinas e, por outro, a urgência de atualizar e

equilibrar os conteúdos para melhor instrumentalizar os futuros profissionais.

A implementação de um novo currículo com disciplinas optativas e extensionistas no curso de Pedagogia apresenta tanto avanços quanto desafios. O currículo inclui 12 disciplinas optativas, das quais os alunos devem cursar pelo menos três, como mostra o Demonstrativo da integração das atividades de extensão na graduação anexo I. Estas podem ser substituídas por disciplinas eletivas cursadas em outras instituições, nacionais ou internacionais, mediante análise. A estrutura prevê a oferta de quatro disciplinas optativas por série, organizadas em um mesmo dia da semana, sem restrições de série e turno para a matrícula, embora a prioridade seja dos alunos da série correspondente.

Figura 1- Demonstrativo da integração das atividades de extensão na graduação.

DEMONSTRATIVO DA INTEGRAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO														
1. COMO DISCIPLINA														
Série	(A) Anual/ Semestral: (S1) ou (S2)	Departamento(s)	Nome do Componente Curricular	Carga Horária Semanal em Horas/Aula ¹ (Parte NÃO Extensão – Se houver)	Atividade de Extensão					Carga Horária Total no Tempo de Oferta ² em Horas/Aula				
					Teórica	Prática	Teor./Prática	Semi-presencial	Semanal	Anual	Semestral	Modular/Temas	Semi-presencial	
2ª	1	DTP DFE	Optativa I						4		68			
2ª	2	DTP	Prática extensionista do ensino fundamental: alfabetização e letramento						4		68			
3ª	1	DTP DFE	Optativa II						4		68			
4ª	2	DTP	Problemas e Dificuldades específicas de aprendizagem: práticas extensionistas						4		68			
4ª	2	DFE	Sociologia das instituições e gestão escolar: práticas extensionistas						4		68			
5ª	1	DTP DFE	Optativa III						4		68			
TOTAL COMO DISCIPLINA											408			
2. COMO ATIVIDADE DE EXTENSÃO (PROGRAMAS, PROJETOS, CURSOS, EVENTOS E OUTRAS ATIVIDADES A SEREM CREDITADAS)														
Série	(B) Anual/ Semestral: (S1) ou (S2)	Departamento(s)	Protocolo nº	Especificação da Atividade	Atividade de Extensão					Carga Horária Total no Tempo de Oferta ² em Horas/Aula				
					Carga Horária Semanal em Horas/Aula ³ (Se houver planejamento)									
TOTAL COMO ATIVIDADE DE EXTENSÃO														
TOTAL GERAL											408			

Fonte: Maringá, 2023.

Além disso, a resolução CNE/CP nº 02/2015, estabelece uma base comum curricular nacional para os cursos de formação inicial de professores, com uma carga horária mínima de 3.200 horas, incluindo práticas curriculares e estágio supervisionado. O curso de pedagogia da UEM contém uma carga horária total 4.082

como é apresentada na sua matriz curricular. A prática como componente curricular, que articule teoria e prática, é uma exigência constante ao longo do curso, proporcionando uma formação contínua e integrada dos futuros professores.

Outro aspecto relevante é a obrigatoriedade da extensão universitária, que deve compor pelo menos 10% da carga horária dos cursos de graduação, conforme a Resolução nº 7/2018. No curso de Pedagogia, a carga horária extensionista será de 408 horas, distribuídas entre disciplinas optativas e obrigatórias. Esta mudança reflete a importância da extensão como elemento formativo e de compromisso social da universidade, mas também impõe uma adaptação significativa na estrutura curricular.

O diagnóstico do projeto em vigência revela um distanciamento entre o idealizado e a prática, especialmente nas Práticas Pedagógicas de Formação, que foram realizadas apenas no início da implantação do currículo. As disciplinas semipresenciais também foram alvo de reclamações, indicando a necessidade de uma revisão contínua e de um acompanhamento mais próximo da implementação das mudanças curriculares. A reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) surge como uma resposta necessária a várias demandas emergentes e regulamentações recentes. Entre 2012 e 2014, um processo de avaliação coordenado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e pela coordenação do curso, juntamente com as avaliações da Comissão Própria de Avaliação (CPA), destacou a urgência de ajustes para alinhar o curso às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como às políticas de educação ambiental, inclusão social e diversidade. (Maringá, 2023)

A necessidade de adequação ao Projeto Pedagógico é ainda impulsionada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e outras regulamentações subsequentes, como a Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná n.º 01/2017, que impõe exigências de adequações curriculares. Tais normativas visam garantir que os cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior atendam às novas exigências educacionais, refletindo um movimento de constante atualização e melhoria da formação pedagógica.

Os objetivos do curso de Pedagogia são ambiciosos e multifacetados. Eles buscam formar profissionais capacitados para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Escolar e em outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos. A formação deve capacitar os

futuros pedagogos para a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, além de preparar profissionais para planejar, executar, coordenar e avaliar tarefas e projetos educacionais, tanto em contextos escolares quanto não-escolares. A produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico no campo educacional também são metas centrais do curso.

Entretanto, ao traçar o perfil do profissional a ser formado, alguns desafios e críticas emergem. A Resolução n.º 1/2006 do CNE/CP prevê que o egresso deve atuar com ética e compromisso para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, o profissional deve ser capaz de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e trabalhar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem. O domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, bem como das tecnologias de informação e comunicação, é crucial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Contudo, a implementação efetiva desses objetivos demanda uma infraestrutura adequada e um corpo docente preparado e motivado.

Os aspectos específicos de cada área de conhecimento também precisam ser cuidadosamente considerados. A área de Didática, por exemplo, deve focar os processos de alfabetização e articular suas disciplinas com as metodologias de ensino, atendendo às especificidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A prática de ensino deve incorporar um estágio multidisciplinar, abrangendo educação especial e inclusiva, EJA e espaços não-escolares, para preparar os alunos para uma variedade de contextos educacionais. Além disso, a gestão educacional deve articular práticas de estágio com processos de inclusão e integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC de maneira eficaz.

A formação de professores para a educação básica, conforme a Resolução CEP n.º 118/2004, requer o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico dos conteúdos. Tais competências incluem a promoção da aprendizagem dos alunos, o comprometimento com valores éticos, estéticos e políticos que inspiram uma sociedade democrática, e a compreensão do papel social da escola na acolhida e trato da diversidade. Este enfoque holístico e interdisciplinar é essencial para uma educação que promova o enriquecimento cultural e a efetiva aprendizagem dos alunos.

Os graduandos em Pedagogia devem dominar tanto o conhecimento

pedagógico quanto às novas tecnologias e metodologias inovadoras, o que é crucial para a gestão e ensino. A formação também exige a capacidade de investigação e aprimoramento contínuo da prática pedagógica, enfatizando o desenvolvimento profissional e o trabalho em equipe. As habilidades específicas demandam um repertório variado de conhecimentos teóricos e práticos, com princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência social, ética e sensibilidade estética.

A formação do pedagogo deve preparar os profissionais para compreender a escola como uma organização complexa que promove a cidadania. Além disso, os egressos devem ser capazes de conduzir pesquisas educacionais, analisar e aplicar os resultados, e participar ativamente na gestão de processos educativos e instituições de ensino. A ênfase na pesquisa e na reflexão crítica durante o percurso formativo visa a consolidar conhecimentos teóricos e práticos que resultem em propostas educacionais inovadoras.

No âmbito profissional, os pedagogos são esperados para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de áreas de serviços e apoio escolar, e outras onde o conhecimento pedagógico seja relevante. A participação na organização e gestão de sistemas de ensino, no planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos educativos, e na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico é fundamental. Esta abrangência reflete a importância de uma formação sólida e diversificada, capaz de atender às demandas educacionais contemporâneas.

Em suma, a formação em Pedagogia, conforme as diretrizes estabelecidas, é um processo complexo que exige a integração de diversos conhecimentos e habilidades. A preparação de profissionais capazes de promover a cidadania, realizar investigações educacionais, e atuar de forma crítica e inovadora na educação básica é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que responda às necessidades e desafios da sociedade contemporânea.

4.3. Organização e funcionamento do curso de pedagogia da UEPG

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) teve seu início em 1962, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de

Ponta Grossa, autorizado pelo Decreto nº 111/1961 e reconhecido pelo Decreto nº 62.690/1968. Inicialmente, o curso formava técnicos em educação e professores das disciplinas pedagógicas, com uma organização baseada no Parecer CFE nº 251/1962.

Em 1972, o curso foi alterado para atender ao Parecer CFE nº 252/1969, estabelecendo uma carga horária de 2200 horas distribuídas em três anos letivos, formando docentes para o Curso de Magistério e outras habilitações como Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Esta organização curricular permaneceu até o final dos anos 1980.

A partir de 1990, com os cursos anuais, houve uma reestruturação significativa, focando em formar um profissional mais crítico e completo para atender às exigências da prática docente. Segundo Santos (1999, p. 85), "as discussões sobre o distanciamento da Universidade em relação à realidade concreta da escola se intensificaram, buscando romper com uma prática idealista e puramente tecnicista".

Em 1996, iniciou-se outra reformulação curricular, que foi implementada em 1997, prevendo um curso de cinco anos. Os quatro primeiros anos focaram na formação do professor para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e do 2º Grau, enquanto o quinto ano complementava com habilitações específicas como Supervisão Escolar e Educação Especial. O curso também explicitava princípios metodológicos como articulação entre teoria e prática e interdisciplinaridade.

Com a criação do Curso Normal Superior pelo Decreto CFE nº 3276/1999, novas discussões surgiram sobre as diferenças entre este e o curso de Pedagogia. Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram aprovadas, propondo um curso de quatro anos para formar pedagogos aptos a atuar como docentes e na gestão de processos educativos em instituições escolares e não-escolares. Segundo Souza (2017, p. 81), "a formação do pedagogo pretendida encontrava-se alicerçada em três pilares fundamentais e indissociáveis: a docência, a gestão de processos educativos, a relação entre pesquisa e prática pedagógica".

Em 2007, uma nova estrutura curricular foi implementada, com finalidades e campos de atuação mais amplos, incluindo a formação para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, além de funções de gestão educacional. Em 2012, outra reformulação ocorreu, mantendo a ênfase na articulação entre teoria e prática.

Em 2022, uma adequação curricular foi realizada para atender à Resolução

CNE/CES nº 07/2018, que exigia atividades de extensão compondo 10% da carga horária dos cursos de graduação. Esta nova estrutura foi aprovada em 2023, designando o curso como Licenciatura em Pedagogia - Docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica, com uma carga horária total de 3.498 horas.

Em 2022, novas discussões foram iniciadas para reestruturar o curso conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, consolidando um contínuo processo de evolução e adaptação às demandas educacionais e do mercado de trabalho.

O Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem como principal objetivo formar profissionais para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, e para funções de gestão na educação básica. Este compromisso é respaldado pelo § 1º do art. 2º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que define a docência como uma

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (p.1)

Este trecho evidencia a complexidade e a abrangência do papel docente, que vai além da sala de aula, envolvendo também aspectos sociais e culturais.

O curso também abrange a gestão educacional, que inclui planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas do setor educacional, além de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não escolares. Assim, os licenciados em pedagogia pela UEPG estão preparados para atuar tanto na docência quanto na gestão de instituições de educação básica. Esse preparo é fundamental para garantir a qualidade e a eficácia das práticas educacionais, tornando os egressos aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Os princípios pedagógicos do curso enfatizam uma formação sólida para a docência e a gestão educacional, articulando teoria e prática. A formação para a

docência é entendida como um ato educativo intencional, que deve ser construído no conjunto das relações sociais e produtivas. Isso é reafirmado por ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e pelo Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, que definem a docência como "trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais passíveis de uma abordagem transdisciplinar" (Ponta Grossa, 2023, p.28).

Para assegurar uma formação robusta, o curso inclui disciplinas de Fundamentos e Metodologias, Pesquisa e Prática Pedagógica, Gestão Educacional, Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas disciplinas garantem uma formação abrangente e integrada, preparando os acadêmicos para a realidade escolar e as exigências da prática docente e de gestão.

A pesquisa é outro componente essencial na formação dos pedagogos da UEPG. A formação inicial para a pesquisa é proporcionada pelas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, culminando na elaboração do TCC. Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a importância da pesquisa como prática individual e coletiva, afirmando que ela possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige distanciamento e análise das ações executadas e das ocorrências efetuadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando a construção de uma teoria emancipatória". Esse enfoque na pesquisa prepara os acadêmicos para refletir criticamente sobre suas práticas e contribuir para a transformação da educação.

A gestão democrática é outro princípio central do curso. Ela se baseia na participação de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo educadores, pais, alunos e a comunidade, na tomada de decisões e na elaboração de políticas educacionais. Contreras (2002) define autonomia como "capacidade de ter posicionamento próprio, elaborar projetos pessoais e participar de projetos coletivos", destacando sua importância para a gestão democrática. Apple e Beane (1997) reforçam que a gestão democrática envolve colaboração, solidariedade e um livre fluxo de ideias, permitindo que as decisões educacionais contemplem a

diversidade de crenças, valores e necessidades.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) desempenha um papel crucial na formação de profissionais qualificados para atuar nas redes públicas municipais e estaduais, bem como na rede privada de ensino. A rede municipal, que atende aproximadamente 32.000 alunos na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstra uma demanda significativa por pedagogos formados. Além disso, o curso atrai um grande número de estudantes dos municípios da região dos Campos Gerais.

A justificativa para o curso é robusta, considerando a necessidade crescente de profissionais bem preparados para lidar com os desafios da educação moderna. Os egressos do curso de Pedagogia são capacitados para exercer funções de docência, gestão e pesquisa, com uma formação que enfatiza a continuidade dos estudos e reflexões no ambiente acadêmico e profissional após a graduação.

Os objetivos do curso são claros: garantir uma sólida apropriação dos fundamentos teóricos e práticos necessários para as funções de ensino, gestão e desenvolvimento de pesquisa. Esta formação inicial deve preparar o profissional para a continuidade dos estudos e reflexões após a conclusão do curso.

O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia é definido por uma postura profissional ética e de responsabilidade social, alinhada com a construção de uma sociedade justa e solidária. Este perfil está em conformidade com o Art. 5º da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece, entre outras coisas, que o pedagogo deve atuar com ética e compromisso, contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, promover a aprendizagem em diversos níveis e modalidades do processo educativo, respeitar as diferenças e necessidades dos educandos, e trabalhar em equipe.

A formação do pedagogo é orientada pelo princípio de torná-lo um profissional competente, o que implica ser um professor investigador, comprometido com a realidade social em que está inserido. Segundo Cury (2004),

Ser chamado de competente é ser reconhecido como um profissional capaz, crítico e consciente, positivamente avaliado porque se trata de alguém que, reunindo em si a relação teoria e prática, torna-se capaz de dar uma resposta consequente a problemas complexos das finalidades maiores das funções da escola e aos problemas da vida social contemporânea (p. 4).

Para compreender a complexidade da instituição escolar e dos procedimentos pedagógicos, é necessária uma formação que considere as dimensões histórica, filosófica, sociológica, psicológica, econômica, didática e metodológica dos processos educativos. A articulação entre teoria e prática é essencial, sendo a pesquisa um componente fundamental da prática pedagógica, permitindo ao acadêmico investigar a realidade e promover ações para responder a problemas complexos no ambiente pessoal e profissional.

Os campos de atuação dos pedagogos formados incluem a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e as funções de gestão na educação básica. A articulação com o campo profissional é fortalecida através de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, bem como pela realização de projetos e eventos de extensão e pesquisa, proporcionando uma formação prática e aplicada.

A formação sólida e abrangente oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG prepara os egressos para enfrentar os desafios da educação contemporânea com competência e comprometimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A UEPG tem uma flexibilização curricular que constitui um dos principais aspectos da educação contemporânea, visando a formação integral e diversificada dos acadêmicos. Esta abordagem é implementada através da oferta de disciplinas que complementam e aprofundam a formação profissional dos estudantes, permitindo uma articulação dinâmica entre ensino, pesquisa e extensão.

As disciplinas de diversificação possuem um caráter teórico-prático, focando em áreas específicas de interesse dos acadêmicos e alinhadas ao projeto pedagógico do curso. Segundo a Resolução CEPE n° 79/2023, essas disciplinas "promovem a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão" (Ponta Grossa, 2023, p. 27), ampliando a formação dos alunos por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa abordagem possibilita aos estudantes um aprofundamento significativo em áreas de interesse pessoal e profissional.

No 4º ano do curso, são ofertadas 15 disciplinas, das quais os estudantes podem escolher duas, totalizando 51 horas cada, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. A organização curricular baseada nos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais e a inclusão de uma flexibilização curricular significativa são estratégias pedagógicas fundamentais para a formação de

profissionais completos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A combinação dessas abordagens assegura uma educação de qualidade, alinhada às demandas atuais e futuras da sociedade.

4.4. Educação Antirracista e Lei 10.639/2003: Uma Análise dos Cursos de Pedagogia no Paraná

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras, representa um marco na valorização e inclusão das contribuições afrodescendentes na educação nacional. A implementação dessa lei nas Instituições de Ensino Superior (IES) é crucial para formar professores capacitados a abordar questões étnico-raciais de maneira crítica e inclusiva. Diante dessa premissa, este estudo propõe analisar os currículos vigentes dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo é identificar disciplinas e conteúdos que contemplam a Lei 10.639/2003 e que abordam questões étnico-raciais.

Para realizar essa análise, serão utilizados termos específicos como negros, raça, etnia e relações raciais, a fim de localizar as referências pertinentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas grades curriculares dessas instituições. A busca por essas palavras-chave nos documentos curriculares permitirá avaliar se e como os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, bem como as questões étnico-raciais, estão sendo integrados na formação dos futuros pedagogos.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) apresenta em seu Projeto Político-Pedagógico (PPC) 44 disciplinas eletivas, 12 disciplinas optativas (das quais o discente deve selecionar 3 para cursar), e 5 estágios. Dentro dessas disciplinas, apenas duas contemplam diretamente a Lei 10.639/2003. Uma dessas disciplinas é eletiva e a outra é optativa. A seguir, apresentamos os quadros para uma melhor análise.

Quadro 3 - Disciplina eletiva da UEM

Disciplina	Ementa	Objetivos	carga horária
Metodologia do ensino de história	Concepções teóricas e subsídios metodológicos do ensino de História – Educação Infantil e Anos Iniciais e Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel sócio cultural da História escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental - Conhecer e analisar as diversas propostas curriculares atuais para o ensino de História e as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 - Planejar o ensino de temáticas propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental por intermédio da produção de materiais pedagógicos. 	68h

Fonte: Maringá, 2023.

A próxima disciplina a ser analisada, que sofreu uma alteração significativa, é a antiga Psicologia da Infância, agora renomeada como Práticas Extensionistas de Inclusão e Diversidade. Esta mudança reflete uma transformação na abordagem pedagógica, integrando atividades extensionistas ao currículo do curso de Pedagogia. Originalmente optativa, a disciplina continua a ser oferecida como uma opção para os estudantes, mas agora possui um forte componente de extensão.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPC), as disciplinas optativas do curso de Pedagogia mantêm o princípio da flexibilização curricular. Isso permite que os estudantes escolham as Unidades Curriculares de Extensão (UCE's) nas quais desejam se envolver, proporcionando uma oportunidade de aprofundar sua formação acadêmica de maneira prática e aplicada. Essas disciplinas optativas, com uma carga horária total de 68 horas, são desenvolvidas através de atividades de extensão, conforme a Resolução n.º 029/2021-CEP/UEM (Maringá, 2023).

Quadro 4 - Disciplina optativa da UEM

Disciplina	Ementa	Objetivos	carga horária
Práticas extensionistas de inclusão e diversidade (optativa)	Ações inclusivas com a diversidade em práticas extensionistas.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar temáticas pertinentes à inclusão social e étnico-racial, equidade, diversidade e políticas públicas - Desenvolver planejamentos e materiais didáticos (escritos e audiovisuais) para ações pedagógicas interativas sobre a diversidade considerando os mais diversos segmentos marginalizados. - Promover ações de integração entre a universidade e a comunidade externa 	68h

Disciplina	Ementa	Objetivos	carga horária
		com vistas à promoção da cultura do respeito.	

Fonte: Maringá, 2023.

Vale ressaltar que, dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), não há conteúdos programáticos e bibliografia básica suficientes para uma análise aprofundada de como as questões raciais estão sendo trabalhadas em sala de aula e quanto tempo é dedicado a essas discussões. O currículo atual contempla apenas duas disciplinas que abordam as questões raciais.

Ao analisar o currículo de 2023 da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), identificamos a existência de 52 disciplinas e 5 estágios. Dentro desse conjunto, apenas uma disciplina contempla os termos selecionados para análise e apresenta em sua ementa a temática étnico-racial.

Quadro 5 - Disciplina eletiva da UEPG

Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica	carga horária
Psicologia Da Adolescência	Adolescência como fenômeno histórico-cultural. Adolescência e desenvolvimento humano: aspectos orgânicos, sociais e psicológicos. Educação e atuação docente junto a adolescentes: 68h sexualidade e gênero, questões étnico-raciais, saúde mental e drogadição na adolescência. Trabalho e escolha profissional. Aspectos legais de proteção ao adolescente.	ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. Caderno Cedes, v. 24, n. 62, Campinas, abril de 2014, p. 26-43. Disponível em: . Acesso em: 02/02/2023. CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In: LEAL, Z. F. R. G. FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá: EDUEM, 2014. LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. R. F. G. FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014. VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: _____. Obras escogidas: psicología infantil. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.	51h

Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica	carga horária
Educação Das Relações Étnico-Raciais	A educação e as relações raciais e étnicas no Brasil. Conceitos de raça e etnia, racismo, preconceito e discriminação. História e prática das leis 10.639/03 e 11.645/08. Legislação educacional específica sobre estudo das contribuições africanas, afrodescendentes e indígenas. História e cultura africana e indígena. A formação do professor e a compreensão das Relações Étnico-Raciais	BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica: Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2012. FERNANDES, F. A Integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Globo, 2008. GOMES, N. L. (Org.); SILVA, P. B. G. e (Org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 116p MUNANGA, K.(coord.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. PEREIRA, A. A. & MONTEIRO, M. A (Orgs.) Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.	51h
Educação, Diversidad e E Cidadania	Cidadania, diversidade e Educação em Direitos Humanos. Educação intercultural e interseccionalidad e. Enfrentamento da violência e discriminação. A educação escolar para a diversidade; racismo estrutural; diversidade religiosa; migração e refúgio; diversidade e relações intergeracionais	ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-e-m-direitoshumanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. SIDEKUM, Antônio (Org.). Alteridade e multiculturalismo. Ijuí: Unijuí, 2003.	51h

Fonte: Ponta Grossa, 2023.

Ao examinar o Projeto Político-Pedagógico (PPC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), nota-se um esforço em apresentar uma bibliografia orientada

para a formação docente. Essa prática contrasta com outras universidades, como a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que não disponibiliza sua bibliografia nos documentos curriculares. No entanto, é necessário problematizar o conteúdo dessas referências no contexto das Relações Étnico-Raciais, especialmente no que se refere à história e à contribuição da população negra na construção da educação brasileira. Embora exista uma disciplina dedicada à discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, as demais disciplinas não apresentam uma bibliografia que esclareça de forma transparente como os conteúdos são desenvolvidos no currículo.

Embora a UEPG demonstre uma organização mais estruturada ao disponibilizar sua bibliografia no PPC, é necessário avançar para uma análise crítica e comprometida dessa seleção. A inclusão de referências que tratam da escolarização negra e da contribuição afro-brasileira para a história educacional não deve ser apenas uma obrigação legal, mas sim uma prática pedagógica que promove a valorização da diversidade e o combate ao racismo estrutural.

Por fim, para que a formação docente alcance um caráter realmente antirracista e inclusivo, é necessário que os currículos das universidades incorporem de maneira profunda e contextualizada o estudo das contribuições africanas, afrodescendentes e indígenas, transcendendo uma abordagem meramente específica e criando um espaço de aprendizagem que celebre e respeite a pluralidade da sociedade brasileira.

Com base nas análises anteriores, passaremos agora à avaliação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esta análise se concentra em entender como o currículo da UEL aborda questões relevantes, como a Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos educacionais. Ao examinarmos as disciplinas oferecidas, suas ementas, objetivos e bibliografia básica, buscaremos identificar se e como esses aspectos são contemplados. Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) oferece um total de 45 disciplinas e 4 estágios. No entanto, ao analisar o currículo, observamos que apenas duas dessas disciplinas abordam diretamente o tema da pesquisa em questão.

Quadro 6 - Disciplina eletiva da UEL

Disciplina	Ementa	Conteúdos	carga horária
Educação e Diversidade	Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, gênero, cultura, etnia , raça e religião.	Diversidade: questões conceituais e sociais; Diversidade: aspectos políticos; Diversidade e Educação Escolar: desafios e perspectivas; Educação das relações étnico raciais . Conceitos: diversidade, igualdade, diferenças. Padrões de normalidade e o julgamento das diferenças. Processo de estigmatização e de discriminação da diferença: atitudes preconceitos, estereótipos e estigma. Inclusão e exclusão: recortes de um mesmo tecido. Diversidade e políticas públicas. Os desafios da diversidade na escola. Educação Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.	60h
História da Educação Brasileira colônia ao império	Processo de constituição histórica da Educação e da escolarização de brancos, negros e indígenas no Brasil da Colônia ao Império	Caracterização dos debates e a organização da educação escolar brasileira no período. Análise dos tipos escolares organizados na sua relação Estado / Igreja bem como a formação de professores.	30h

Fonte: Londrina, 2019.

O currículo de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), conforme o de 2019, inclui duas disciplinas que abordam questões relacionadas às questões raciais. Entre essas, a disciplina "História da Educação Brasileira: Da Colônia ao Império" se destaca por ser a única na área de História que menciona a escolarização de negros e indígenas no Brasil. No entanto, apesar de sua relevância, o conteúdo programático dessa disciplina não detalha de maneira explícita como essas questões serão abordadas nas salas de aula. Além desta, o programa inclui mais três disciplinas de História da Educação, das quais apenas a mencionada trata do processo de escolarização dos negros no Brasil. As demais disciplinas não fazem referência direta às questões raciais, o que pode limitar a abordagem e a discussão aprofundada desses temas no contexto educacional.

Após analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais de Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG) e Londrina (UEL), constatamos que a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda é bastante limitada. As disciplinas que contemplam as questões étnico-raciais são poucas e, muitas vezes, os conteúdos

são abordados de maneira superficial. Isso reflete uma falta de compromisso mais profundo com a formação de educadores que estejam plenamente capacitados para lidar com a diversidade cultural e racial no Brasil. Ao analisar a presença das questões étnico-raciais nos currículos das universidades pesquisadas, não basta considerar apenas a porcentagem de disciplinas que contemplam diretamente a Lei 10.639/2003. É crucial examinar a profundidade, abrangência e o contexto em que essas discussões ocorrem, a fim de avaliar seu impacto real na formação dos futuros professores.

Primeiramente, o número total de disciplinas em cada curso influencia significativamente os resultados. Currículos mais extensos tendem a diluir a representatividade das disciplinas que abordam a temática, especialmente quando estas são optativas ou eletivas. Além disso, a carga horária dedicada ao tema também é determinante: disciplinas que mencionam superficialmente as questões étnico-raciais ou que dedicam poucas horas ao assunto não garantem uma formação sólida e consistente.

Outro ponto central é a obrigatoriedade das disciplinas. Quando as discussões sobre relações étnico-raciais estão restritas a disciplinas optativas, apenas uma parcela dos estudantes será exposta ao tema, o que limita o alcance de uma educação realmente antirracista. Por outro lado, disciplinas obrigatórias têm o potencial de promover um impacto mais abrangente, mas ainda assim sua efetividade depende da profundidade com que o tema é tratado.

Ao observar as ementas analisadas, verifica-se que, mesmo onde há menções à Lei 10.639/2003, essas discussões aparecem de forma fragmentada ou secundária. Na UEM, por exemplo, duas disciplinas optativas mencionam o tema de maneira superficial, somando uma carga horária proporcionalmente baixa em um currículo com 61 disciplinas. A UEPG apresenta três disciplinas relacionadas ao tema, mas novamente com caráter opcional e abordagem diluída em meio a 52 disciplinas. Já na UEL, apesar de haver duas disciplinas que contemplam a temática, apenas uma delas é obrigatória, e ainda assim o tratamento do tema carece de maior aprofundamento teórico e prático.

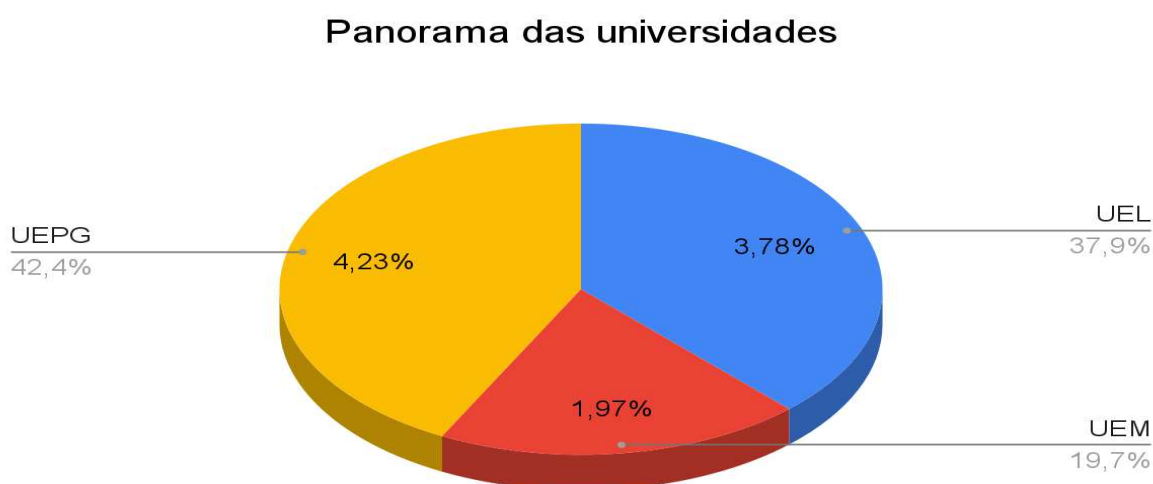
Assim, uma análise mais criteriosa revela que o espaço efetivo para a formação antirracista é ainda mais limitado. Isso demonstra que, embora a temática esteja presente nas ementas, sua aplicação no cotidiano das formações docentes ainda é incipiente e precisa ser ampliada tanto em termos de representatividade

quanto de qualidade pedagógica.

Esse cenário aponta para a necessidade urgente de reformulação curricular, de modo que a abordagem das questões étnico-raciais deixe de ser periférica e se torne central na formação de professores. Somente assim será possível garantir uma educação inclusiva, que responda às demandas da sociedade brasileira e promova, de fato, uma prática educativa antirracista.

A seguir, apresentamos as porcentagens de disciplinas que contemplam essa lei em cada universidade:

Gráfico 1 - Porcentagem de Disciplinas que Contemplam a Lei 10.639/2003 nas Universidades:



(Elaborado pela autora, 2024)

Ao calcular a representatividade das questões étnico-raciais nos currículos das universidades analisadas, considerando a carga horária, a obrigatoriedade das disciplinas e a profundidade teórica de suas abordagens, os resultados revelam um cenário ainda mais preocupante. As porcentagens (UEM: 1,97%; UEPG: 4,23%; UEL: 3,78%) apontam para um espaço curricular reduzido, evidenciando a marginalização do tema na formação docente.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), por exemplo, o impacto proporcional das disciplinas relacionadas é o menor entre as instituições avaliadas. Apesar de haver duas disciplinas optativas que mencionam o tema, suas abordagens superficiais e a carga horária limitada resultam em uma porcentagem recalculada de apenas 1,97%. Esse dado sugere que o currículo não prioriza uma

formação voltada para as questões étnico-raciais, deixando uma lacuna significativa na preparação dos futuros educadores.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por sua vez, apresenta um impacto proporcional ligeiramente maior, com 4,23%. Esse resultado decorre da presença de três disciplinas que abordam a temática, sendo uma delas com enfoque central. No entanto, a optativa dessas disciplinas e a ausência de obrigatoriedade na formação de todos os estudantes limitam o alcance da discussão antirracista. Além disso, as cargas horárias e a superficialidade em algumas abordagens comprometem a consolidação de uma formação robusta sobre o tema.

Já na Universidade Estadual de Londrina (UEL), embora uma das disciplinas relacionadas seja obrigatória, a abordagem superficial da temática em sua ementa diminui seu impacto efetivo no currículo. Com uma porcentagem recalculada de 3,78%, a UEL também enfrenta desafios para integrar as questões étnico-raciais de maneira significativa e transformadora. A falta de aprofundamento e o caráter opcional da segunda disciplina analisada reforçam a percepção de que o tema permanece periférico, mesmo em cursos voltados para a formação de professores.

Essa análise detalhada reforça que as porcentagens iniciais superestimam o impacto real das disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais nos currículos. Mesmo onde a temática está presente, sua abordagem tende a ser fragmentada e insuficiente para garantir uma formação docente comprometida com a educação inclusiva e antirracista. Além disso, o peso das disciplinas obrigatórias ou com maior carga horária é desproporcionalmente pequeno em relação à necessidade de atender às demandas da Lei 10.639/2003 e às exigências de uma sociedade plural e diversa.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das universidades estaduais de Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG) e Londrina (UEL), constatamos que, embora essas instituições ofereçam disciplinas que abordam as relações étnico-raciais, a implementação dessas disciplinas muitas vezes não cumpre integralmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). De acordo com as DCNERER, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem integrar a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, abrangendo cursos de licenciatura para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, além de processos de formação continuada de professores, inclusive no Ensino Superior

(Brasil, 2004).

As diretrizes apontam para a necessidade de introduzir análises das relações sociais e raciais no Brasil, conceitos teóricos como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, e práticas pedagógicas que promovam a reeducação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanos (Brasil, 2004). No entanto, ao examinar os currículos analisados, verificamos que essa integração está longe de ser uma realidade.

As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais indicam que, embora muitas experiências valiosas tenham sido desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas ocorre de forma isolada, impulsionada por profissionais comprometidos com os princípios da igualdade racial. No entanto, essas iniciativas enfrentam desafios significativos devido à ausência de apoio dos sistemas educacionais, resultando em projetos descontínuos, com pouca integração às políticas curriculares de formação de professores e à produção de materiais e livros didáticos, além de sofrerem com a falta de condições institucionais e financiamento adequado. (Brasil, 2008)

O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) também enfatiza a superação das desigualdades educacionais e a promoção da cidadania, incluindo a erradicação de todas as formas de discriminação. Cavalleiro (1999) destaca a omissão das instituições na reeducação para as relações étnico-raciais, apontando para a necessidade de problematizar a formação docente e incluir de forma efetiva a educação das relações étnico-raciais na formação de professores.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, também reforça a importância de “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais” (Brasil, 2009, p.2).

Apesar da existência dessas legislações, a análise das universidades revela um compromisso insuficiente com a formação de educadores plenamente capacitados para lidar com a diversidade cultural e racial no Brasil. A implementação da Lei 10.639/2003 é limitada, com poucas disciplinas abordando superficialmente as questões étnico-raciais. As porcentagens de disciplinas que contemplam essa lei nas universidades analisadas são baixas: UEM com 1,97%, UEPG com 4,23% e

UEL com 3,78%.

Esses dados indicam que, embora haja um reconhecimento legal da importância da educação étnico-racial, sua aplicação prática nas IES ainda é deficiente. As universidades precisam rever seus currículos para incluir de forma mais robusta e obrigatória esses conteúdos, garantindo que todos os futuros pedagogos sejam preparados para promover uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, é necessário um maior comprometimento das IES e uma fiscalização efetiva por parte do poder público para assegurar o cumprimento das leis e diretrizes estabelecidas.

Em resumo, a análise dos currículos de Pedagogia das universidades estaduais evidencia uma lacuna significativa na implementação da Lei 10.639/2003 e das DCNERER. Para promover uma formação docente de qualidade que respeite e valorize a diversidade étnico-racial, é crucial que as universidades revisem seus currículos e que haja uma fiscalização rigorosa do cumprimento das legislações existentes.

5. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, buscamos analisar de forma abrangente a implementação e os impactos da Lei 10.639/2003 nas universidades estaduais do Paraná, com foco nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A pesquisa reafirma a relevância de políticas educacionais que promovem a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural no Brasil, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios persistentes para a consolidação de uma educação antirracista e inclusiva. A escolha dos cursos de Pedagogia se justifica pela sua função central na formação de futuros professores e gestores educacionais, que desempenham um papel decisivo na construção de uma educação inclusiva e antirracista. A valorização da identidade da população negra, a promoção de sua cultura e a inclusão de sua história nos currículos educacionais são questões fundamentais para a transformação das práticas pedagógicas e para a criação de um ambiente escolar mais justo e representativo. Nesse sentido, a formação de professores torna-se uma ferramenta essencial para a desconstrução de estereótipos, para o reconhecimento da importância das contribuições da população negra e para a promoção de um ensino que celebre a diversidade e combata o racismo estrutural presente nas instituições educacionais e na sociedade.

A Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, representa um marco histórico na luta pela visibilidade e valorização das contribuições da população negra e indígena para a formação da sociedade brasileira. Entretanto, os avanços trazidos por essas legislações ainda encontram barreiras significativas na prática educativa. Nossa análise dos currículos das universidades investigadas revelou uma integração parcial e insuficiente das diretrizes educacionais sobre história e cultura afro-brasileira e africana, proporcionando a necessidade de um esforço mais robusto para a incorporação dessas questões de forma transversal e contínua na formação inicial de professores.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) desempenham papel fundamental nesse contexto, atuando como agentes de transformação dentro das universidades. Por meio de ações afirmativas, como cotas raciais, projetos de extensão e atividades formativas, os NEABs promoveram o protagonismo negro e contribuíram para o debate sobre equidade racial no ensino superior. Contudo,

essas atividades ainda enfrentam desafios relacionados à escassez de recursos, à resistência institucional e à falta de articulação com as políticas curriculares.

Uma análise dos cursos de Pedagogia das universidades revelou diferenças importantes na forma como cada instituição aborda questões étnico-raciais. Apesar das iniciativas isoladas que buscam alinhar os currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ainda há uma lacuna expressiva na formação de pedagogos comprometidos com a promoção da diversidade cultural e a desconstrução do racismo estrutural.

Em relação à análise do PCC 's, nas UEL e UEM os documentos não deixaram um posicionamento afirmativo em relação ao tema, embora em algumas disciplinas tenha se mencionado a temática. Tal condição demonstra um caráter institucional do racismo. Mesmo com a legislação que regulamenta a reeducação para as relações étnico-raciais, tais medidas não se concretizam no bojo institucional. Os PCCs são desenvolvidos de acordo com a concepção metodológica, política e filosófica da Universidade. Se a Universidade não se compromete com o enfrentamento ao racismo por meio de políticas efetivas, tal concepção também será adotada nas diferentes instâncias.

Consequentemente, o compromisso para o trabalho com as relações étnico-raciais não está sendo tomado como direcionamento nos cursos de Pedagogia, tampouco como um componente indispensável na formação do professor. As disciplinas obrigatórias refletem os saberes específicos do curso, contemplando as habilidades, conhecimentos e conteúdos mínimos que os pedagogos devem adquirir. As disciplinas eletivas assumem o papel de complementar o currículo, adicionando conteúdos e conhecimentos conexos à formação e ao curso, porém sem o caráter indispensável para formar o profissional. Dessa forma, as disciplinas que abordam a reeducação para as relações étnico-raciais são consideradas complementares, mas não necessárias para a formação de pedagogos.

As ausências apontam que disciplinas obrigatórias como fator externo do curso, pois a criação de vagas para disciplinas e concursos para professores da área somente são possíveis com deferimento da Reitoria, e este é um processo político delicado. Isso nos fornece novamente subsídios para identificar o racismo institucional das Universidades, pois as políticas de contratação priorizam outras linhas do conhecimento em detrimento do trabalho com as relações étnico-raciais.

Da mesma forma como age institucionalmente, entendemos que, embora haja questões burocráticas e políticas exteriores ao curso de Pedagogia, o oferecimento de disciplinas eletivas e obrigatórias também é uma escolha política interna. Oferecer uma disciplina em detrimento de outra requer decisão política. Priorizar o conteúdo, também. A disciplina é fundamental, mas não pode ser concebida como a única forma de trabalho. Os cursos deveriam buscar alternativas para trabalhar a questão étnico-racial, seja de forma transversal e interdisciplinar, seja por meio de eventos ou promovendo o debate e as pesquisas. Alternativas são possíveis, desde que a temática se torne uma questão de prioridade.

Além disso, a implementação das cotas raciais nas universidades estaduais do Paraná destacou-se como uma das mais importantes ações afirmativas na democratização do acesso ao ensino superior. Essa política não apenas ampliou a presença de estudantes negros e indígenas nas instituições, mas também gerou um impacto significativo na reconfiguração do ambiente acadêmico, tornando-o mais representativo da diversidade brasileira. No entanto, garantir a permanência e o sucesso desses estudantes ainda exige um maior comprometimento por parte das universidades, que devem implementar medidas de apoio pedagógico e psicológico, além de medidas de prevenção discriminatórias.

A resistência ao racismo é um aspecto central na luta pela educação de qualidade e pela transformação social. Como ressaltado na introdução deste trabalho, a população negra tem enfrentado historicamente desafios sistêmicos que limitam seu acesso aos direitos fundamentais, incluindo a educação. A trajetória do movimento negro no Brasil é marcada por esforços contínuos para garantir uma educação que represente e valorize sua história, cultura e identidade, e essa luta precisa ser fortalecida dentro das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, esta pesquisa aponta para a necessidade urgente de uma reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, que deve ser orientada por uma perspectiva antirracista, inclusiva e decolonial. Essa reformulação requer a ampliação da carga horária dedicada à temática étnico-racial, a inclusão de autores negros e indígenas na bibliografia básica, e a criação de disciplinas obrigatórias que tratam da história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, é fundamental fortalecer a atuação dos NEABs, garantindo-lhes autonomia, financiamento adequado e reconhecimento institucional.

O período de 20 anos da Lei 10.639/2003 é um marco para reflexões e

balanços. Apesar das conquistas significativas, como a ampliação das políticas de ações afirmativas e o maior debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil, muito ainda precisa ser feito para que essa legislação seja cumprida. As universidades estaduais do Paraná, como centros formadores de profissionais de educação, têm um papel estratégico na consolidação de uma educação antirracista que possa, de fato, transformar as práticas pedagógicas e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Acreditamos que essa pesquisa seja importante para lançar um pouco mais de luz na discussão sobre como está ocorrendo a formação inicial dos Pedagogos no tocante à reeducação das relações étnico-raciais. Sua contribuição está na constatação de que, embora os cursos de Pedagogia não estejam colocando efetivamente em prática as resoluções das DCNERER (CNE/CP 01/2004), alguns professores de forma isolada e uma parcela dos alunos estão se mobilizando, mesmo com resistência do racismo institucional, e construindo ações para a discussão da reeducação para relações étnico-raciais.

Por fim, reafirmamos que a reeducação das relações étnico-raciais é um instrumento poderoso para superar as desigualdades históricas que ainda marcam a realidade brasileira. Somente por meio de uma educação que valorize a diversidade e o combate ao racismo será possível construir um país mais democrático, plural e inclusivo, no qual todos os cidadãos, independentemente de sua origem racial ou étnica, tenham a oportunidade de realizar seus sonhos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

6. REFERÊNCIAS

ANCHIETA, Karen de Abreu. **História da implementação do sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000-2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2008.

ARAUJO, Leonor Franco. **A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar?** Revista Docência Cibercultura. Rio de Janeiro. v. 5 n. 2 p. 279, maio/ago 2021.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003. Altera a Lei no 9.394/96, 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”. Brasília, 2003.

_____. **Lei N° 11.645, de 10 de março de 2008**. D.O.U. 11/03/2008. Altera a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei no 10.639/03, 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, 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola**. In: LIMA, Ivan Costa et alii, (Org.). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: NEN, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06/06/2024.

CORBARI, Elza. **Avaliação do Impacto da Política de Cotas na Unioeste: Quem de Fato Foi Incluído?** 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Toledo, 2018.

Domingues, P. (2008). **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, 13(39), 517-534. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>.

Domingues, P. (2007b). **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos**

históricos. Tempo, 12(23), 100-122.
<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004, 228p.

Felipe, D. A. Carvalho, L. A. (2021). **Cotas para a população negra na Universidade Estadual de Maringá: Mobilizações, implementação e desafios**. Revista da ABPN, 13(Ed. Especial), 11-37. DOI: 10.31418/2177-2770.2021.v13.c1.p11-37. ISSN 2177-2770.

Gomes, N. L. (2012). **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, 33(120), 727-744. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. (Coleção Educação para Todos).

_____. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008.

_____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**. Minas Gerais, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

_____. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. **A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil**. In: SOUZA, J. (Org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

_____. (1996). **Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: Argumentando pela ação afirmativa**. Afro-Ásia, nº 18, 1996. 235-261 p.

GUSMÃO, N.M.M. **Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

Lima, Ivan C. **Uma proposta pedagógica do movimento no Brasil: pedagogia**

interétnicas de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 175 f, 2004. Dissertação de mestrado (Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos: UFSCar, CECH - Centro de Educação e Ciência Humanas.** Mestrado. 1994. 176 p.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002, p. 197-198.

Munanga, K. (Org.) **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC.SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Raquel de. **Preconceitos, discriminação e formação de professores: do proposto ao alcançado.** São Carlos: UFSCar, CECH - Centro de Educação e Ciência Humanas. Doutorado. 2001. 194 p.

Romão, J. **Educação, instrução e alfabetização de adultos no teatro experimental do negro.** In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação de negro e outras histórias. MEC/UNESCO, 2005. p. 117-137.

ROZA, Isis Silva; ROZA, Luciano Magela. *NEABs e a proposição de educação para as relações étnico-raciais.* Territórios: Revista de Educação, v. 6, n. 12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/248991>. Acesso em : 2 jan. 2025.

SANTOS, H. **Grupo de trabalho interministerial para a população negra.** Brasília. 1996. Disponível em www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/.

SILVA, Kayo Rodrigo Santiago da; SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro de. **Movimentos sociais negros: história de resistência. Black social movements: history of resistance.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 9, n. 5, p. 17772-17782, maio 2023. DOI: 10.34117/bjdv9n5-219.

SILVA, Maria Nilza da. **As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade.** Em: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012, p. 77-98.

_____. **Uma década das Ações Afirmativas na UEL (2004-2014).** Revista Tomo, n. 24, p. 218-236, jan./jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Projeto Político-Pedagógico. Londrina: UEL, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Projeto Político-Pedagógico. Maringá: UEM, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Projeto Político-Pedagógico. Ponta Grossa: UEPG, 2023.

7. ANEXOS

ANEXO A : Matriz Curricular da UEM

8.2. Matriz Curricular – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – UEM - CAMPUS MARINGÁ												
Série	Anual	Semestre	Departamento(s)	Nome do Componente Curricular	Carga Horária Semanal em Horas/Aula				Carga Horária Total no Tempo de Oferta em Horas/Aula			
					Teórica	Prática	Teor./Prática	Total Semanal	Anual	Semestral	Modular/Times trial/ Ciclos/Outro	Semipresenc ial/
1ª		X	DFE	História da educação da infância.	68			4		1		
1ª		X	DFE	História da educação: América portuguesa e Brasil Império	68			4		2		
1ª		X	DLP	Introdução à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	68			4		2		
1ª		X	DTP	Literatura Infantil	34	34		4		1		
1ª		X	DFE	Iniciação à produção acadêmico-científica			68	4		1		
1ª		X	DTP	Psicologia da educação: aprendizagem e desenvolvimento I	68			4		2		
1ª		X	DFE	Filosofia da educação: antiguidade e idade média	68			4		1		
1ª		X	DFE	Filosofia da educação: renascimento e modernidade	68			4		2		
1ª		X	DTP	Alfabetização e letramento I	68			4		2		
1ª		X	DTP	Políticas públicas e gestão da educação I	68			4		1		
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE								680				
2ª		X	DTP	Alfabetização e letramento II	48	20				2		
2ª		X		Optativa Metep Psicologia Didática Fundamentos	68			4		1		
2ª		X	DFE	Trabalho, educação e organização da escola	68			4		2		
2ª		X	DLP	Prática de ensino de língua portuguesa I	34	34		4		2		
2ª		X	DMA	Metodologia do ensino de matemática I	34	34		4		1		

2ª	X	DBI	Metodologias e práticas do ensino de ciências	34	34	4	1	
2ª	X	DTP	Estudo de Arte e Compreensão Estética	68		4	2	
2ª	X	DTP	Psicologia da educação: aprendizagem e desenvolvimento II	68		4	1	
2ª	X	DTP	Psicologia da educação: aprendizagem e desenvolvimento III	68		4	2	
2ª	X	DFE	História da educação no Brasil: República	68		4	1	
2ª	X	DFE	Educação e novas tecnologias	68		4	2	
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE						680		
3ª	X	DTP	Alfabetização e letramento III	48	20	4	1	
3ª	X	DTP	Didática e Teorias Pedagógicas	68		4	2	
3ª	X	DLP	Prática de ensino de língua portuguesa II	34	34	4	1	
3ª		DFE	Sociologia da educação: pensamento clássico	68		4	2	
3ª	X		Optativa: Psicologia / Fundamentos / Políticas / Didática	68		4	2	
3ª	X	DFE	Planejamento educacional e gestão escolar	68		4	1	
3ª	X	DTP	Estágio curricular supervisionado na educação infantil I		68	4	1	
3ª	X	DTP	Estágio curricular supervisionado na educação infantil II		68	4	2	
3ª	X	DTP	Prática de ensino na educação infantil I		68	4	1	
3ª	X	DTP	Prática de ensino na educação infantil II		68	4	2	
3ª	X	DFE	Metodologias da pesquisa em educação		68	4	1	
3ª	X	DTP	Planejamento da prática docente	68		4	2	
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE						816		
4ª	X	DTP	Metodologia do ensino de história	34	34	4	1	
4ª		DMA	Metodologia do ensino de matemática II	34	34	4	1	
4ª	X	DTP	Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental I		68	4	1	
4ª	X	DTP	Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental II		68	4	2	

4ª	X	DTP	Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental I		68	4	1	
4ª	X	DTP	Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental II		68	4	2	
4ª	X	DTP	Problemas e Dificuldades específicas de aprendizagem	68		4	2	
4ª	X	DGE	Metodologia para o ensino de geografia	34	34	4	1	
4ª	X	DFE	Filosofia da educação: contemporaneidade	68		4	2	
4ª	X	DFE	Seminários de projetos de pesquisa em educação		68	2	A	
4ª	X	DTP	Políticas públicas e gestão da educação II	68		2	A	
4ª	X	DFE	Sociologia da educação: novas sociologias	68		4	2	
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE						816		
5º	X	DFE	Trabalho de Conclusão de Curso		136	4	A	
5º	X	DFE	Estágio curricular supervisionado em gestão escolar		136	4	A	
5º	X	DFE	Práticas de gestão educacional e gestão escolar		68	2	A	
5º	X	DTP	Educação e currículo	68		4	2	
5º	X	DFE	Sociologia da educação: escola e fenômenos sociais	68		4	1	
5º	X		Optativa: Didática/ Fundamentos/ Gestão/ Metep	68		4	1	
5º	X	DTP	Necessidades educacionais especiais	68		4	2	
5º	X	DTP	Políticas públicas e gestão da educação III	68		4	1	
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE						680		
Carga Horária de AAC (em Horas/Aulas)						240		
CARGA HORÁRIA TOTAL (em Horas/Aulas)						3.842 + 240 = 4.082		
8.3.3. Prazo Para Integralização Curricular, fixado em anos ou frações								Anos
a) Prazo Mínimo estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Licenciatura não pode ser inferior a 3 anos)								4 anos
b) Prazo Médio de acordo com os ciclos do currículo do curso na UEM								5 anos
c) Prazo Máximo estabelecido pela UEM								8 anos

ANEXO B: Matriz Curricular da UEL

MATRIZ CURRICULAR MODELO DE CURRÍCULO (CRÉDITO SEMESTRAL)	Item 10
---	--------------------------

1º Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Filosofia e Educação: Antropologia	4	60		15		75	
	Educação e Diversidade	4	60				60	
	Metodologia do Trabalho Científico em Educação I	2	30				30	
	Políticas Educacionais	2	30				30	
	Sociologia da Educação	4	60		15		75	
	História da Educação e a Produção da Escola moderna	4	60		15		75	
	Total	20	300		45		345	

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Didática, Tecnologia e Aprendizagem	4	60			30	90	
	Fundamentos da Educação Infantil	4	60				60	
	Metodologia do Trabalho Científico em Educação II	2	30				30	
	Didática e Teorias Pedagógicas	4	60		15		75	

	Política Educacional Brasileira	2	30				30	Políticas Educacionais	: s m t
	Psicologia da Educação I	4	60		15		75		
	Total	20	300		30	30	360		

3º Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Gestão Escolar e Currículo	4	60				60	
	Didática, Planejamento e Aprendizagem	4	45		15		60	
	Pressupostos teóricos-metodológicos com bebês	4	60				60	
	Pesquisa Educacional I	2	30				30	
	Educação Especial	4	60		15		75	

	Estágio Supervisionado da Educação Infantil I Núcleo Integrador I	4	30	30	30		60	Fundamentos da Educação Infantil Didática e Teorias Pedagógicas Educação e Diversidade
	Total	20	285	30	60		345	

4º Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Currículo na Educação Infantil	2	30		15		45	
	Pesquisa Educacional II	2	30				30	
	Filosofia e Educação: Ética e Estética	4	45		15		60	Filosofia e Educação: Antropologia
	Pressupostos teóricos-metodológicos da pré-escola	4	60				60	
	Didática da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Psicologia da Educação II	2	30				30	
	Estágio Supervisionado da Educação Infantil II Núcleo Integrador II	2	30	30			60	Estágio Supervisionado da educação Infantil I
	Total	20	270	30	45		345	

Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Psicologia da Educação III	2	30				30	
	História da Educação Brasileira da Colônia ao Império	2	30				30	
	Didática de Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Didática da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Didática da História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Filosofia e Educação: Epistemologia	2	30		15		45	Filosofia e Educação: Ética e Estética
	Estágio dos Anos Iniciais I Núcleo Integrador III	2	30	30			60	Estágio Supervisionado da Educação Infantil II
	TCC I	4		60			60	
	Total	20	255	90	60		405	

6º Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Didática das Ciências da Natureza para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Didática da Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4	45		15		60	
	Organização do trabalho pedagógico na gestão não escolar	4	45		15		60	
	Gestão escolar: princípios da formação do pedagogo	4	45		15		60	
	História da Educação Brasileira da segunda metade do século XIX ao final da 1ª República	2	30		15		45	
	Estágio dos Anos Iniciais II Núcleo Integrador IV	2	30	30			60	Estágio Supervisionado Dos Anos Iniciais I
	TCC II			60			60	
	Total	20	240	90	75		405	

7º Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Psicologia da Educação IV	4	60		30		90	
	História da Educação Brasileira da Era Vargas à Contemporaneidade	4	60		15		75	
	Gestão escolar: coordenação e planejamento institucional	4	45		15		60	
	Educação de jovens e adultos	4	45		15		60	
	Disciplina Optativa	2	30		15		45	
	Estágio Supervisionado de Gestão Escolar I - Núcleo Integrador V	2	30	30			60	Estágio Supervisionado Dos Anos Iniciais II
	Gestão não escolar - Núcleo Integrador V			30			60	
	TCC III			60			60	
	Total	20	300	120	90		510	

8

Semestre

Código	Nome	Crédito	Carga Horária					Pré-requisito
			Teór.	Prát.	PCC	TIC	Total	
	Didática, Avaliação e Aprendizagem	4	60		15		75	
	Gestão Escolar e Comunidade	4	45		15		60	
	Trabalho e Educação	4	45		15		60	
	O pensamento filosófico contemporâneo e a educação	2	30		15		45	Filosofia e Educação: Epistemologia
	Libras	4	30	30			60	
	Estágio Supervisionado de Gestão Escolar II Núcleo Integrador VI	2	30	30			60	Estágio Supervisionado De Gestão Escolar I
	Total	20	240	60	60		360	

RESUMO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS	
ATIVIDADE ACADÊMICA	CARGA HORÁRIA TOTAL
Obrigatória	2430
Optativa (a critério do colegiado)	45
Estágio	420
TCC	180
AAC	200
TOTAL	3.275 h

5.

2.
3.
4.

6. ANEXO C: Matriz Curricular da UEPG

5.2 GRUPO I - DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL

ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	DISCIPLINA	SÉRIE	SEMESTRE	CH Ext	CH
Didática	509	Didática I	1ª	Anual	8	68
Didática	509	Didática II	2ª	Anual	8	68
Fundamentos da Educação	501	Educação especial e inclusiva	2ª	Anual		68
Fundamentos da Educação	501	Filosofia da Educação I	1ª	Anual		68
Fundamentos da Educação	501	Filosofia da Educação II	2ª	Anual		68
Fundamentos da Educação	501	História da Educação	1ª	Anual	8	68
Fundamentos da Educação	501	História da Educação do Brasil	2ª	Anual	8	68
Fundamentos da Educação	501	Política educacional	2ª	Anual		68
Fundamentos da Educação	501	Psicologia da Educação I	1ª	Anual		68
Fundamentos da Educação	501	Psicologia da Educação II	2ª	Anual	8	68
Fundamentos da Educação	501	Sociologia da Educação I	1ª	Anual		68
Fundamentos da Educação	501	Sociologia da Educação II	2ª	Anual		68
Total de Carga Horária do Grupo I						816

5.3 GRUPO IIA - DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL

ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	DISCIPLINA	SÉRIE	SEMESTRE	CH Ext	CH
Fundamentos da Educação	501	Educação das relações étnico-raciais	1ª	2º sem.	8	51
Pedagogia	509	Metodologia de Pesquisa em Educação	1ª	1º sem.		51
Infância	509	Organização da prática pedagógica na Educação Infantil	2ª	1º sem.	8	51
Ensino	509	Alfabetização e letramento	2ª	Anual	8	102
Psicologia	501	Currículo e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	4ª	Anual	8	68

5.4 GRUPO IIB - DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO E APROFUNDAMENTO

ÁREA DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	DISCIPLINA	SÉRIE	SEMESTRE	CH
Psicologia	501	Neurociências e educação*	4ª	1º sem.	51
Psicologia	501	Jogos, brincadeiras e inclusão*	4ª	2º sem.	51
Psicologia	501	Psicologia da adolescência*	4ª	2º sem.	51
Psicologia	501	Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância*	4ª	1º sem.	51
Psicologia	501	Psicologia e comunidade*	4ª	2º sem.	51

Psicologia	501	Educação, diversidade sexual e sexualidade humana*	4ª	1º sem.	51
Psicologia	501	Educação, diversidade e cidadania*	4ª	1º sem.	51
Psicologia	501	Educação em espaços não-formais*	4ª	2º sem.	51
Política Educacional	501	Direito Educacional*	4ª	2º sem.	51
Pedagogia	509	Práticas educativas do/no campo*	4ª	2º sem.	51
Ensino	509	Violência e indisciplina na escola*	4ª	1º sem.	51
Gestão Educacional	509	Direção da unidade escolar*	4ª	2º sem.	51
Gestão Educacional	509	Avaliação em larga escala*	4ª	2º sem.	51
Ensino	509	Formação do professor unidocente da infância*	4ª	1º sem.	51
Infância	509	Concepções e práticas em Educação Infantil*	4ª	1º sem.	51
Total de Carga Horária do Grupo IIB					102h

Nota: * Disciplinas de livre escolha 1 e 2, contempladas na carga horária 8h de curricularização da extensão.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	DISCIPLINA	SÉRIE	SEMESTRE	CH
Estágio	509	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil - Creche	2ª	Anual	102
Estágio	509	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil - Pré-escola	3ª	Anual	102
Estágio	509	Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ciclo)	3ª	Anual	102
Estágio	509	Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (2º ciclo)	4ª	Anual	102
Estágio	509	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional*	4ª	Anual	136
Total de Carga Horária do Grupo IIIA					544

* Disciplina pertencente ao grupo de Gestão Educacional.

DISCIPLINA DE ESTÁGIO	CARGA HORÁRIA		MODALIDADE DE ORIENTAÇÃO		
	T	P	DIRETA	SEMI-DIRETA	INDIRETA
Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil - Creche	51	51		X	
Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil - Pré-escola	51	51		X	
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ciclo)	51	51		X	
Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (2º ciclo)	51	51		X	
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	68	68		X	