

Atribuição BB CY 4.0

O que (não) se ensina: A Lei 10.639/2003 e a Formação Docente nas Universidades Estaduais do Paraná

Gabriela Paula Santos¹
Simone Burioli²

Resumo

Esta pesquisa investiga a formação de professores nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM e 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 (Lei 10.639/2003). A análise documental dos Projetos Políticos de Curso e currículos revela uma aplicação parcial dessas diretrizes, com avanços, mas também desafios, como a integração efetiva dos conteúdos e a formação continuada de docentes. A pesquisa busca compreender como esses cursos incorporam tais diretrizes e seu impacto na formação de professores e gestores. O objetivo é avaliar se os currículos promovem uma educação inclusiva e antirracista, conforme a Resolução CNE/CP 001/2004, garantindo a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino.

Palavras-chave

Relações Étnico-raciais; Pedagogia; Currículo; Formação inicial; Lei 10639/03.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: gabriela.paula21@uel.br

² Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: prof.simone@uel.br

Recebido em: 18/06/2025
Aprovado em: 07/10/2025

225

What is (not) Taught: Law 10.639/2003 and Teacher Training at State Universities in Paraná

Abstract

This research investigates teacher training in Pedagogy courses at state universities in Paraná (UEL, UEM, and UEPG), focusing on the implementation of the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (Law 10.639/2003). The documentary analysis of the Course Policy Projects and curricula reveals a partial application of these guidelines, with advances, but also challenges, such as the effective integration of content and the continued training of teachers. The research seeks to understand how these courses incorporate these guidelines and their impact on the training of teachers and managers. The objective is to assess whether the curricula promote an inclusive and anti-racist education, in accordance with Resolution CNE/CP 001/2004, ensuring the valorization of Afro-Brazilian and African history and culture in teaching.

226

Keywords

Ethnic-racial relations; Pedagogy; Curriculum; Initial training; Law 10639/03.

Introdução

O presente texto aborda a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores, destacando a legislação e diretrizes que visam a inclusão da temática. A Lei 10.639/2003 desempenha um papel central ao propor uma reconfiguração educacional no Brasil, contudo, sua implementação enfrenta desafios decorrentes de lacunas e vetos na legislação, refletindo a necessidade de regulamentação efetiva.

A análise da legislação revela a importância do Parecer 03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. No entanto, a ausência de cobranças das instituições que não seguem a legislação contribuiu para a continuidade da ausência da temática nas instituições, na qual evidencia a necessidade de uma abordagem mais assertiva para garantir o cumprimento da lei. Incluindo uma necessidade de atenção para formação de professores sendo na formação inicial ou continuada para aqueles que estão já no campo de atuação, os professores apresentam dificuldades e defasagens no que se refere a Educação das Relações Étnico-raciais.

A compreensão da eficácia da Lei 10.639/03 na luta contra o racismo requer uma abordagem sistemática das relações étnico-raciais nas instituições educacionais. Nesse contexto, a formação docente desempenha um papel crucial, exigindo não apenas a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, mas também uma abordagem crítica e reflexiva sobre as questões do racismo e da discriminação.

Os desafios na formação docente são destacados, apontando a necessidade de superar o mito da democracia racial e integrar estudos abrangentes sobre a história da África e a cultura negra no Brasil. Além disso, a educação deve estar intrinsecamente vinculada à realidade social e racial brasileira, levando em consideração a diversidade étnico-cultural.

Diante das complexidades nas interações entre racismo e qualidade da educação, é urgente uma abordagem mais ampla na formação inicial de professores, alinhada aos novos paradigmas das Leis 10.639/03. Essa abordagem não deve se limitar à transmissão de conhecimentos, mas deve incorporar uma compreensão ética, identitária e cultural, promovendo uma mudança significativa nas estruturas escolares e na dinâmica educacional.

Desafios e Perspectivas na Formação Docente para a Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Contexto do Combate ao Racismo na Educação Brasileira

228

As problemáticas abordadas são de suma relevância ao se considerar a concepção de uma formação docente que incorpore os novos paradigmas educacionais delineados pela Lei Federal 10.639/03, especialmente no que concerne à imperatividade de políticas públicas destinadas a combater o racismo, mediante a valorização da cultura e história afro-brasileira, bem como o entendimento genuíno da História do continente africano, desprovido de deturpações ou simplificações folclóricas que sirvam a ideologias predominantes.

Nos últimos anos, autores como Trancoso, Santos e Pereira (2022) apontam que a formação docente voltada à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 “não pode se restringir a iniciativas pontuais ou projetos isolados, mas deve constituir uma política institucional permanente de formação antirracista” (p.88). Tal compreensão reforça a urgência de repensar os currículos das licenciaturas como espaços de resistência e reconstrução epistemológica.

As interações entre racismo e qualidade da educação revelam complexidades que transcendem uma análise superficial. A exclusão de crianças negras do ambiente escolar ocorre de maneiras diversas, não se limitando apenas a atos explícitos de discriminação, como violência física ou uso de apelidos pejorativos. Há predominantemente mecanismos mais sutis, tais como a falta de reconhecimento e estímulo, a distorção e negação da história de resistência do povo negro no Brasil e suas identidades africanas, a desatenção e distribuição desigual de afeto entre os alunos, bem como as expectativas reduzidas por parte dos profissionais de educação quanto ao desempenho de crianças, jovens e adultos negros (UNICEF, 2014).

De acordo com Munanga (2005), a formação inicial de professores emerge como uma questão de extrema importância nesse processo de combate ao racismo na escola. O autor argumenta que para a efetiva implementação da Lei 10.639/03, é imprescindível que os professores incorporem, em sua formação, estudos abrangentes sobre a história da África, a cultura negra no Brasil e a trajetória histórica do negro na sociedade brasileira de maneira abrangente. Esta necessidade não decorre somente da falta de conhecimento teórico, mas, sobretudo, porque a inclusão desses estudos durante a formação docente implica

a necessidade de confrontar e superar o mito da democracia racial, que ainda permeia o imaginário de grande parte dos educadores (Munanga, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) almejam a formação de professores capazes de fomentar atitudes, posturas e valores que sensibilizem os alunos para a diversidade étnico-racial, capacitando-os a respeitar os direitos de todos e a valorizar as identidades. Conforme já mencionado, não se trata meramente de inserir conteúdos relacionados à História da África no currículo escolar para atender às exigências legais, mas sim de abordá-los de maneira crítica, problematizando as questões do racismo, preconceito e exclusão do negro na sociedade brasileira.

Nessa direção, Martins e Pimenta (2023) ressaltam que a formação docente antirracista requer o reconhecimento das epistemologias negras e indígenas como matrizes de produção de conhecimento legítimas. Paralelamente às DCNERER, Gomes (2005) enfatiza que os professores devem compreender a inadequação de limitar o trabalho pedagógico exclusivamente aos conteúdos historicamente produzidos. A educação deve estar intrinsecamente vinculada à realidade social e racial brasileira.

A formação docente no Brasil enfrenta consideráveis desafios vinculados a questões políticas e culturais. A evolução da educação e da formação de professores está intrinsecamente conectada às transformações sociais e culturais ao longo das décadas. As licenciaturas, como delineadas pela legislação educacional, desempenham um papel fundamental na preparação de professores para atuar em todos os níveis da educação básica. A discussão acerca dos currículos e da institucionalização das legislações emerge como um tema relevante, delineando as dificuldades na concretização dos propósitos formativos (Gomes, et al., 2019). Como argumentam Rodrigues e Breder (2023), “a resistência institucional e epistemológica ainda é um dos principais entraves à efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos cursos de formação docente” (p. 112). Essa resistência, segundo os autores, reflete a persistência de uma lógica eurocêntrica que naturaliza hierarquias raciais no campo educacional.

É urgente, portanto, a formulação de uma formação docente que seja congruente com os novos paradigmas educacionais apresentados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, especificamente no que se refere às demandas das políticas públicas de combate ao racismo, por meio do reconhecimento e

valorização da História e Cultura Africana, Afro-brasileira, e História indígena, assim como uma apreensão mais precisa da verdadeira narrativa histórica.

É imperativo compreender que, no contexto do combate ao racismo no ambiente escolar, a formação inicial dos professores, conforme Munanga (2005), assume um papel crucial na efetivação de práticas antirracistas e na valorização da história. Munanga argumenta que a implementação da Lei 10.639/03 requer dos professores e educadores a habilidade de lidar com os desafios e as problemáticas associadas à convivência com a diversidade e às manifestações discriminatórias dela decorrentes. Os autores Oliveira e Almeida (2024) destacam que a formação docente para as relações étnico-raciais precisa ser compreendida como processo político, ético e afetivo, que se constrói na coletividade e na escuta das experiências negras e indígenas. Essa dimensão política e afetiva amplia a compreensão sobre o papel do professor como sujeito social comprometido com a transformação das práticas escolares. Nesse sentido, é vital que os professores possuam, em sua formação básica, conhecimento acerca da história da África, da cultura negra no Brasil, e da trajetória destes dentro da sociedade brasileira. A ausência desse conhecimento não se justifica apenas pela lacuna teórica, mas também é reflexo da democracia racial, comprometendo, assim, a formação inicial dos professores (Munanga, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) preconizam que a formação inicial deve fomentar atitudes, posturas e valores que propiciem a compreensão e respeito à diversidade étnico-racial, visando à valorização da identidade individual de cada cidadão. Nessa perspectiva, não se pode restringir a inclusão de conteúdos programáticos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira apenas para atender às determinações legais, mas é essencial abordar tais temas de maneira a problematizar questões como racismo, preconceito e exclusão do negro na sociedade brasileira, bem como a valorização da história, cultura e identidade da comunidade negra (Brasil, 2004).

Neste contexto, Gomes (2005) contrapõe a visão de que a função das escolas seja unicamente a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, argumentando que estas devem estar alinhadas com a realidade social e racial brasileira, não podendo desvincular-se dela. Gomes enfatiza que, para avançar na relação entre saberes escolares, realidade social, e diversidade étnico-cultural, os

educadores precisam compreender que o processo educacional é permeado por dimensões éticas, identidades diversas, diversidade, sexualidade, cultura e relações raciais, entre outras. Como reforça Trancoso et al. (2022), “a efetivação da Lei 10.639/03 não se dá apenas pela presença de conteúdos, mas pela construção de práticas pedagógicas antirracistas que questionem a estrutura de poder racializada da escola brasileira” (p. 91). Trabalhar com essas dimensões implica não apenas transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas também desenvolver a sensibilidade para perceber como esses elementos constituintes da formação humana se manifestam na vida cotidiana e na dinâmica escolar (Gomes, 2005).

A autora destaca a importância de pensar na inserção política e pedagógica da questão racial de forma mais abrangente do que simplesmente incluir livros e manuais formativos. Ela ressalta que é necessário promover uma mudança nos valores, dinâmica, lógica, tempo, espaço, ritmo e estruturas das escolas. Nesse sentido, compreendemos que, além dos professores, os cursos de pedagogia e outras licenciaturas têm a responsabilidade de abordar a temática racial durante o processo de formação, conforme instituído pelas DCNERER. Entretanto, há escassez de dados que abordem de forma abrangente a formação inicial no que diz respeito ao trabalho com as relações étnico-raciais. Segundo o autor Monteiro,

Para que a educação antiracista se concretize, é preciso considerar que o profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também das políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca. (MONTEIRO, 2006, p. 126)

Apesar de mais de uma década desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), persiste a necessidade de uma análise mais aprofundada do cenário nacional quanto à implementação dessa legislação, tanto no âmbito escolar quanto nas instituições responsáveis pela formação de professores. Conforme observado por Gomes e Jesus (2013), os pesquisadores que se dedicam ao campo das relações étnico-raciais e educação deparam-se com informações imprecisas sobre o grau de efetivação da Lei no que concerne ao trabalho com as relações étnico-raciais, bem como a receptividade ou resistência à sua aplicação. A escassez de dados é ainda mais evidente no que tange à formação inicial dos professores para lidar com as relações étnico-raciais. Os autores salientam que as informações disponíveis

sobre esse tema derivam predominantemente de pesquisas qualitativas em âmbito local, frequentemente apresentadas na forma de dissertações ou teses. Embora essas investigações contribuam para a compreensão dos processos políticos regionais relacionados à exigência do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no contexto brasileiro, tais estudos não proporcionam dados abrangentes acerca da abordagem dessa temática na formação dos educadores do país.

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

232

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 da população negra 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 a 11.645/2008 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 1 - 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.

233

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 2 - Disciplina optativa da UEM

| Disciplina | Ementa | Objetivos | carga horária |
|--|---|--|---------------|
| Práticas extensionistas de inclusão e diversidade (optativa) | Acções 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 com vistas à promoção da cultura do respeito. | 68h |

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 3 - Disciplina eletiva da UEPG

| Disciplina | Ementa | Bibliografia Básica | CH |
|--------------------------------------|---|--|------------|
| Psicologia Da Adolescênci a | 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. | <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de los intereses en la edad de transición. In: _____. Obras escogidas: psicología infantil. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.</p> | 51h 235 |

| Disciplina | Ementa | Bibliografia Básica | CH |
|--------------------------------------|---|---|-----|
| 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, Diversidade E Cidadania | Cidadania, diversidade e Educação em Direitos Humanos. Educação intercultural e interseccionalidade. Enfrentamento da violência e discriminação. A educação escolar para a diversidade; racismo estrutural; diversidade religiosa; migração e | ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pôlen, 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-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. SIDEKUM, Antônio (Org.). Alteridade e | 51h |

| Disciplina | Ementa | Bibliografia Básica | CH |
|------------|--|---|----|
| | refúgio; diversidade e relações intergeracionais | multiculturalismo. Ijuí: Unijuí, 2003. | |

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 | <p>Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminacão, estigmatização e segregacão social.</p> <p>Caracterização das diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, gênero, cultura, etnia, raça e religião.</p> | <p>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 discriminacão da diferença: atitudes preconceitos, estereótipos e estigma.</p> <p>Inclusão e exclusão: recortes de um mesmo tecido. Diversidade e políticas públicas.</p> <p>Os desafios da diversidade na escola. Educação Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.</p> | 60h |
| História da Educação Brasileira: da Colônia ao Império | <p>Processo de constituição histórica da Educação e da escolarização de brancos, negros e indígenas no Brasil da Colônia ao Império</p> | <p>Caracterização dos debates e a organizacão da educação escolar brasileira no período. Análise dos tipos escolares organizados na sua relação Estado / Igreja bem como a formacão de professores.</p> | 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

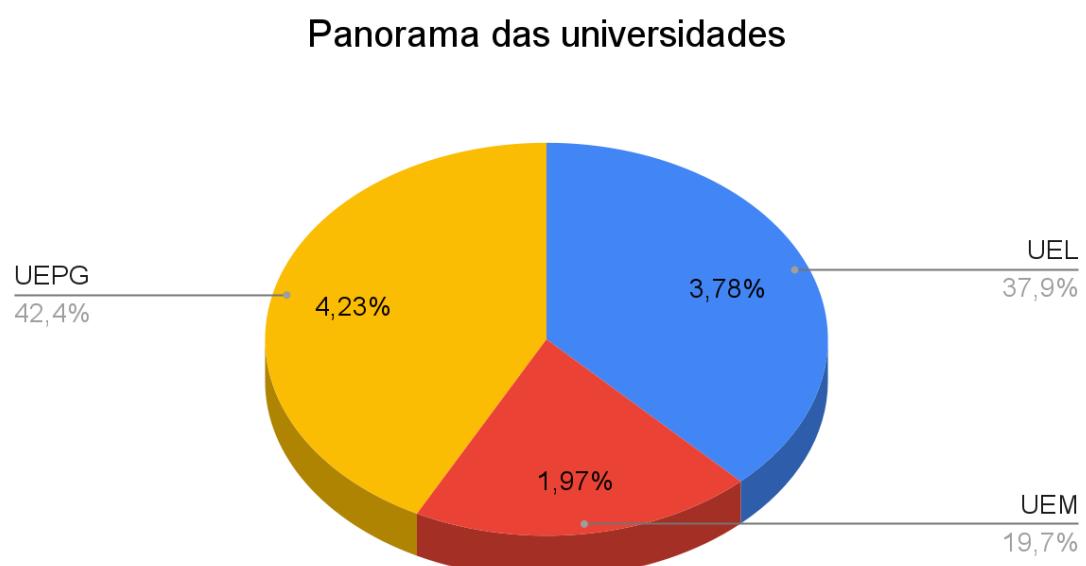
de maneira superficial, somando uma carga horária proporcionalmente baixa em um currículo com 61 disciplinas. A UEPG apresenta três disciplinas relacionadas ao tema, mas novamente com caráter opcional e abordagem diluída em meio a 52 disciplinas. Já na UEL, apesar de haver duas disciplinas que contemplam 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:



Fonte: 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. Essa constatação se aproxima da crítica de Michael Apple (2006), para quem o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um instrumento de poder e de seleção cultural, que reflete e reproduz as relações de dominação existentes na sociedade. Nesse sentido, a baixa presença das temáticas étnico-raciais nos cursos de Pedagogia pode ser compreendida como expressão de um currículo que privilegia determinados saberes e silencia outros, contribuindo para a manutenção de desigualdades históricas e simbólicas.

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. Conforme argumenta Apple (1999), o currículo atua como um mecanismo de controle cultural, no qual as escolhas do que deve ser ensinado e valorizado reproduzem a lógica de uma cultura dominante, frequentemente eurocêntrica, deslegitima saberes de grupos subalternizados como os africanos, afrobrasileiros e indígenas.

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. Essa limitação reflete o que Apple (2006) denomina de currículo oficial, isto é, aquele que aparenta contemplar a diversidade, mas que, na prática, mantém os grupos oprimidos em posição de marginalidade, restringindo o acesso pleno ao conhecimento que possibilita a emancipação.

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 calculada 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. Esta constatação dialoga com a crítica de Michael Apple (2006), que comprehende o currículo como um instrumento de poder e de reprodução das desigualdades sociais, mais que um campo neutro de saberes.

Nessa mesma direção, Moreira e Candau (2003) destacam que o currículo é um campo de disputas no qual diferentes grupos sociais lutam pela legitimidade de seus saberes. Quando as universidades restringem o ensino da história e cultura afro-brasileira a disciplinas optativas ou de pequena carga horária, perpetuam uma hierarquia epistemológica que marginaliza os saberes de matriz africana e afro-brasileira. Essa marginalização curricular expressa uma forma de racismo institucional, que impede a consolidação de uma formação docente comprometida com a educação inclusiva e antirracista.

Como aponta Ponce (2016), inspirada em Apple (1989), os professores são constantemente submetidos a condições estruturais que limitam sua autonomia curricular. 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).

A teoria crítica do currículo, portanto, oferece um instrumental potente para compreender o que os dados empíricos revelam: o baixo percentual de disciplinas relacionadas às relações étnico-raciais (1,97% na UEM, 4,23% na UEPG e 3,78% na UEL) não é apenas um problema quantitativo, mas um reflexo de um projeto curricular excludente, que privilegia determinadas narrativas e apaga outras. Essa perspectiva dialoga também com a Apple (1999), quando o autor afirma que o currículo atua como mecanismo de controle cultural e econômico, reforçando as relações de poder existentes. 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. Além disso, ao considerar o currículo como um campo de resistência e transformação, é possível vislumbrar uma formação docente que vá além do cumprimento formal da lei, orientando-se pela educação antirracista e pela equidade social. 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.

Conclusão

Este trabalho analisou a implementação e os impactos da Lei 10.639/2003 nas universidades estaduais do Paraná, com foco nos cursos de Pedagogia da UEL, UEM e UEPG. A pesquisa destacou a importância de políticas educacionais que promovem a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural, ao

mesmo tempo em que identificou os desafios persistentes na consolidação de uma educação antirracista. A formação de professores desempenha um papel crucial na transformação das práticas pedagógicas e na construção de um ambiente escolar mais justo e representativo.

Apesar das legislações como a Lei 10.639/2003, que visam a visibilidade e valorização da cultura afro-brasileira, os avanços ainda são limitados na prática educacional. A análise dos currículos das universidades revelou que, embora haja algumas iniciativas, ainda existe uma integração parcial das diretrizes sobre história e cultura afro-brasileira e africana, evidenciando a necessidade de um esforço maior para incorporar essas questões de forma contínua na formação dos professores.

Além disso, os cursos de Pedagogia nas universidades analisadas não demonstraram um compromisso claro com as relações étnico-raciais, com as disciplinas obrigatórias refletindo um caráter complementar. A ausência de disciplinas obrigatórias e a falta de um planejamento institucional eficaz reforçam o racismo estrutural presente nas universidades. A criação de vagas para essas disciplinas depende de decisões políticas da Reitoria, o que limita a efetividade das ações.

A pesquisa também aponta para a necessidade de uma reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, incluindo mais carga horária dedicada à temática étnico-racial, autores negros e indígenas, e disciplinas obrigatórias sobre história e cultura afro-brasileira. A luta por uma educação antirracista é essencial para a transformação social e para garantir um ensino que respeite e celebre a diversidade. Por meio de uma educação inclusiva e antirracista, será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3a Edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Power, meaning and identity: essays in critical educational studies**. New York: Peter Lang, 1999.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- Araujo, L. F. (2021). **Implementação da Lei 10.639/2003: Experiências e Desafios da Coordenação de Educação Étnico Racial no Período de**

2007 a 2010. Redoc Rio de Janeiro, 5(2), 279-280.
<https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001.**

_____. **Lei no 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Secção 1, p. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no 01, de 17 de junho de 2004.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de jun. de 2004. Secção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP No 1/2006, de 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de mai. de 2006. Secção 1, p. 11.

_____. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1994. Secção 1, p. 27833.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001.**

_____. **Lei no 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003. Secção 1, p. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no 01, de 17 de junho de 2004.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de jun. de 2004. Secção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP No 1/2006, de 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de mai. de 2006. Secção 1, p. 11.

CAVALLEIRO, E. S. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminacão racial na escola.** In: LIMA, I.C.; ROMÃO, S.; SILVEIRA, S.M. (Orgs.) Os Negros e a Escola Brasileira. Florianópolis. n. 6 . NEN - Núcleo de Estudos Negros, 1999.

_____. (org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONCEIÇÃO, M.; SISS, A. **A atuação da militância negra acadêmica pós-1964 e seu legado contemporâneo para a democratização das relações étnico-raciais.** In: BERINO, A. (org). Diversidade étnico-racial e educação brasileira. Seropédica, UFRRJ/Evangraf, 2013.

GOMES, M. M.; GOMES, F. das C; ARAUJO NETO, B. B. de; MOURA, N. D. de S.; MELO, S. R. de A.; ARAUJO, S. F. de; NASCIMENTO, A. K. do; MORAIS, L. M. D. de. **Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas.** Revista Educação Pública, v. 19, no 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de- professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, E. Racismo e Anti-racismo na Educação. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____.; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista. Curitiba, no 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

MONTEIRO, R. B. **Licenciaturas.** In: BRASIL. Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, 2006.

_____. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

MARTINS, Luana; PIMENTA, Joana. **Epistemologias negras e formação docente antirracista.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, 2023.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: SEB/MEC, 2008.

OLIVEIRA, Patrícia; ALMEIDA, Thais. **Formação docente e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas.** Revista Educação em Debate, v. 46, n. 2, 2024.

PONCE, Branca Jurema. **O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular.** Revista Educação e Realidade, São Paulo, v.41, n.4, p.1141-1160, 2016.

RODRIGUES, Carla; BREDER, Rafael. **Políticas de formação docente e a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.** Cadernos de Educação, v. 67, n. 3, 2023.

TRANCOSO, Lúcia; SANTOS, Fernanda; PEREIRA, Jéssica. **Educação antirracista e formação de professores: políticas e práticas.** Revista Educação & Sociedade, v. 43, 2022.

_____. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** 1. ed. EDUSP/Estação Ciência, 1996.

_____. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

_____. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** Cadernos PENESB, Rio de Janeiro, v. 12, p. 169-203, 2010.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes.** Brasília: UNICEF, 2012.

_____. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.** Brasília: UNICEF, 2014.